

EXPEDIENTE

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Universidade Federal do Piauí, v.2, n. 1, jan. / jun. 2014.

COMISSÃO EDITORIAL

Maria da Glória Duarte Ferro
José Ribamar Lopes Batista
Érica Rodrigues Fontes
Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura
Germaine Elshout de Aguiar
Guiomar de Oliveira Passos

CONSELHO CONSULTIVO

Alex Soares Marreiros Ferraz
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Flávio Rovani de Andrade
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Joana Coeli Ribeiro Garcia
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Silvana Maria Pantoja dos Santos

SUPORTE TÉCNICO / DESIGNER EDITORIAL

Luiz Gustavo Aragão

CAPA

Evaldo Santos Oliveira

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Érica Rodrigues Fontes
João Benvindo de Moura
Bartira Araújo da Silva Viana

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 2, n. 1 (2014). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2014-.

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: SOCIALIZAÇÃO DE IDEIAS E A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS

A Revista Form@re, ao mesmo tempo que concretiza um sonho do PARFOR/UFPI, também sinaliza para um futuro cheio de expectativas e melhorias. Assim, como indicado por cada artigo neste segundo número da revista, a realidade da educação, para ser mudada, deve ser primeiro analisada, indagada e refletida.

Percebemos que algumas das dificuldades encontradas no Piauí não são incomuns em outros estados. Da mesma forma, notamos que as soluções encontradas em nosso estado podem ser comuns a outras regiões. Em outras palavras, damos e recebemos sugestões; trabalhamos, através da revista, conjuntamente. Nesse sentido, a Form@re passa a ser não somente um local para publicação de achados e perspectivas; ela favorece a chance de experimentar, a abertura para novos caminhos, a socialização de ideias. Tal fato é perceptível tanto nos artigos publicados quanto nos escritos incluídos na seção intitulada “Ponto de vista”.

Os textos desta edição possuem temáticas bem abrangentes. Há relatos sobre experimentos nos campos da Educação Física e das Artes que permitem que os alunos valorizem mais a cultura popular através destas vivências educativas. Há também análises sobre o uso de informática no âmbito escolar e as atuais falhas da escola. São apontadas as dificuldades de se fazer extensão e, ao mesmo tempo, as vantagens de sua utilização no âmbito acadêmico. E, como não poderia deixar de ser, trazemos para esse número também reflexões sobre literatura e cinema. Acima de tudo, trazemos reflexões sobre a vida: porque não pode haver vida sem educação.

Um abraço e boa leitura,

Teresina, 30 de jun. de 2014.

Maria da Glória Duarte Ferro
Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /
Universidade Federal do Piauí

Érica Rodrigues Fontes
Coordenadora do curso de Letras Inglês do Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica /
Universidade Federal do Piauí

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: EXISTEM DIFICULDADES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PARA ESTA INTEGRAÇÃO?

TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION: ARE THERE DIFFICULTIES FOR PROFESSORS TO ARTICULATE THIS INTEGRATION?

Diogo Sá das Neves

Minicurrículo

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009) e Especialização em PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL pela Faculdade Frassinetti do Recife (2010). Atualmente é professor de Pós-Graduação na Faculdade de Tecnologia e Ciências de Pernambuco-FATEC. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação e Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: Técnicas de Ensino, Prática Pedagógica, Didáticas, Relações Interpessoais, Psicologia da Aprendizagem, Teorias do Desenvolvimento Cognitivo, Metodologias de Ensino, Fundamentos Psicopedagógicos e aperfeiçoamento.

E-mail: ogoidneves@hotmail.com

Shirley Cristina Lacerda Malta

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1987), graduação em Bacharelado e Formação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1987) e mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Professora da Pós-Graduação da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte e da Faculdade Frassinetti do Recife. Professora do PARFOR da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, educação ambiental, professor, processo ensino-aprendizagem e liderança. Atualmente exerce a função de Gerente de Políticas Educacionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco e de Coordenadora do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Pernambuco.

E-mail: shmalta@gmail.com

RESUMO

O ensino superior em universidades compromete-se primordialmente com a articulação do ensino, pesquisa e extensão em sua atuação. O presente trabalho científico propôs analisar se os professores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte/Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica encontram dificuldades para articular ensino, pesquisa e extensão em seus planos de ensino, a importância da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades, a estruturação das instituições universitárias e os possíveis fatores sociais que podem interferir nesta agregação acadêmica, são pontos que compõem o arcabouço deste trabalho científico.

Palavras-chave: Professores. Ensino. Pesquisa. Extensão.

ABSTRACT

Teaching at Universities aims at articulating the teaching itself with research and extension. This scientific paper had the objective of analyzing if the Pedagogy Program professors at Universidade de Pernambuco on Mata Norte/Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica campus find any difficulties to articulate teaching, research and extension in their teaching plans. The points in the framework of this scientific work are: the importance of articulating teaching, research and extension at the Universities; the organization of the Universities; the possible integration and the possible social factors that may interfere in these academic institutions.

Key words: Professors. Education. Research. Extension.

1 INTRODUÇÃO

Por meio de investigações voltadas para a prática docente poderemos, possivelmente, tentar compreender as atitudes, o envolvimento, as realizações, as decepções, os entraves da atuação docente e outros fatores do cotidiano deste professor.

As razões de nosso interesse pela pesquisa sobre ensino, pesquisa e extensão: existem dificuldades docentes no ensino superior para esta integração, decorrentes da necessidade de conhecer de forma mais aprofundada o fenômeno, para conhecer e apresentar essa realidade a todos os interessados nesta área de pesquisa, colaborando com respaldos teóricos e práticos para uma melhor análise deste fenômeno. A melhoria na qualidade de ensino se situa como um dos pontos de investigação científica no meio acadêmico, por se tratar de questões que podem corroborar para o avanço das situações educativas vivenciadas nos âmbitos educacionais. Atualmente existem produções focadas em todos os níveis e graus de ensino.

A articulação do tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão no ensino superior tem sido objeto de estudo e discussão por parte de alguns estudiosos e autores como Pedro Demo (2010) e Silva (2001) e de pesquisadores na área de educação que vêem nesse ato especificidades relativas à promoção de uma reflexão para a qualidade e valorização da atuação das universidades na sociedade, no qual a partir destes pressupostos poderá ocorrer um resgate da verdadeira função da universidade inserida em seu meio social.

O objetivo geral do presente trabalho científico é analisar se os professores do ensino superior do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia na UPE encontram dificuldades para articular ensino, pesquisa e extensão em seus planos de ensino, e os objetivos específicos são: verificar quais os possíveis desafios os docentes do ensino superior do Curso de Pedagogia atendido pelo PARFOR possam encontrar para integrar ensino, pesquisa e extensão em seus planos de ensino e identificar a relevância de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Consolaro (2002) apresenta que as universidades nasceram livres no século XI e XII a partir da iniciativa de estudantes que desejavam aprender indo em busca de mestres ou de mestres que iam à busca de estudantes para discutir conceitos indistintamente de preconceitos, correntes ideológicas e pudores.

Percebemos que a universidade surge com o intuito de formar seres que pensam e que reflitam sobre suas ações e sobre a sociedade como um todo, devendo debater situações que afligem a sociedade, buscando na profissão as origens dos fenômenos sociais para compreendê-los, incentivando sempre a inquietação para a reflexão. Fundamentando esta afirmação, Consolaro (2002) apresenta que a missão da universidade vai além da profissionalização. Esta instituição é fundamental para a organização do conhecimento e das pesquisas.

Karl Jaspers apresenta em sua obra, a sua visão relacionada ao intuito da universidade.

Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor a verdade. Daqui decorriam por ordem decrescente de importância os três grandes objetivos da universidade: porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; por que o âmbito da verdade é

muito maior do que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente por que a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral (KARL JASPERS apud MAZZONI, 2001, p. 35).

A partir dos relatos descritos podemos perceber reflexões sobre a essência da universidade, no qual a universidade é apresentada como sendo a sociedade que pela investigação e pela docência se ordena a verdade, verdade fundamentada pelo pensar e pelo refletir.

Se pesquisarmos as bases legais que existem para que o ensino, pesquisa e extensão componham o arcabouço de uma universidade, encontramos fundamentos legais no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 que apresenta a seguinte declaração: “as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A partir da afirmação citada, analisamos que ensino, pesquisa e extensão se constituem como fontes básicas no funcionamento das universidades, as quais necessitam receber um tratamento de igualdade por parte destas instituições, pois, se não houver este atendimento integro, as instituições de ensino já citadas, estarão violando este preceito constitutivo legal.

Demo (2001) aborda o sentido de ensino na universidade. Ele apresenta que as funções centrais da universidade hoje é reconstruir conhecimentos e educar novas gerações, defende também a idéia de que o ensino deve se basear na reconstrução de conhecimentos a partir dos conhecimentos já existentes. A função do ensino, desta forma, se configura como uma possibilidade do indivíduo poder se auto-educar na busca de novas informações sempre mediado pelo professor, podendo se posicionar como um cidadão reflexivo e pesquisador.

Focando a pesquisa na universidade (DEMO, 2010) esclarece que a essência da vida universitária é constituída pela pesquisa, em função científica e educativa, se tornando como estratégia para o ensino e para a promoção da cidadania. A pesquisa neste contexto se situa como insubstituível. A pesquisa é o diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção (DEMO, 2010, p.132). O processo de busca é a atitude do aprender a

aprender, que por possuir esta característica, deveria fazer parte do sistema educativo que percorre da pré-escola até a pós-graduação. Nos módulos iniciais de ensino a pesquisa deve vir para possibilitar questionamentos e construção de alternativas, mas no meio acadêmico a pesquisa deverá ser de punho científico.

Este autor ainda apresenta que a universidade é uma instituição dedicada à causa do conhecimento, mas devido à força do mercado competitivo, na busca de profissionais, a universidade, em muitas ocasiões, abandona seu compromisso para curvar-se às forças do mercado. Demo (2001, p. 143) acrescenta que se espera que a universidade não se torne apenas sucursal do mercado, olvidando seus horizontes educacionais e culturais. Ainda assim, o compromisso com a reconstrução do conhecimento faz parte de sua alma, desde sempre.

Percebeu-se, a partir do que foi pesquisado, que a reconstrução própria do conhecimento pode se situar como um dos desafios centrais da educação. Este subtítulo abordará conceitos de autores que apontam a pesquisa como peça chave para encaminhar a reconstrução do conhecimento de forma precisa, tanto no ensino universitário como nos demais módulos de ensino, se posicionando como um dos principais componentes da trilogia ensino, pesquisa e extensão para a elaboração de opiniões e de homens reflexivos. Demo (2010) aponta que a pesquisa tem a capacidade de abranger os outros dois componentes da trilogia, pois tem a capacidade de redirecionar a universidade para o comando da modernidade. Este autor destaca também que o

Manejo próprio, crítico e criativo do conhecimento é hoje, a vantagem comparativa entre povos e pessoas. É o que distingue avanços de outros atrasados [...] Ou usando uma alegação provocativa: enquanto o Primeiro Mundo Pesquisa, o Terceiro Mundo dá aula! (DEMO, 2001, p. 144).

Esta afirmação esclarece a visão do autor, que o avanço educacional e estrutural da sociedade é caracterizado por meio do ensino fundamentado na pesquisa, pois a simples cópia ou transmissão do conteúdo nas instituições educacionais não garante a maturação social necessária para um contexto nacional. Na visão de Demo (2010) a essência da vida universitária é constituída pela pesquisa, em função científica e educativa, se tornando como estratégia para o ensino e para a promoção da cidadania. A pesquisa neste contexto se situa como insubstituível. No trabalho docente, o autor reforça que ensinar permanece como

sendo uma função de extrema importância na universidade, todavia, não se deve tomar o ensino como autossuficiente, pois, quem pesquisa tem o que ensinar, deve, pois ensinar a produzir e não repetir o que foi dito, quem não pesquisa nada tem a ensinar, pois este profissional só ensinará a copiar.

A extensão universitária é apresentada como um dos elementos da trilogia universitária, com a função de ser uma ponte da universidade para com a sociedade, atribuindo programas, encontros, estágios curriculares, trabalhos de consultoria e assessoria, ações de assistência e atendimento social, cursos que contemplem a participação da população nos trabalhos acadêmicos, entre outras situações.

O dinamismo que a universidade recebeu com a introdução da Pesquisa, entretanto, por si só, não assegurou a integração com o meio. Para sanar esta contradição (associando-se a outros fatores históricos, como por exemplo, os relacionados à pressão popular por acesso à universidade), foi pensada uma terceira função: a Extensão Universitária, criada com a finalidade e a expectativa de realizar o compromisso social da Universidade (SILVA, 2001, p. 93).

A extensão surge como uma dimensão essencial para as finalidades das universidades, sendo integrada ao ensino e a pesquisa, estimulando a atuação das instituições universitárias nas diferentes comunidades e na sociedade abrindo caminhos que orientem a comunicação da universidade com a sociedade de maneira geral, no qual a partir deste elemento poderia ser realizada uma reformulação da ideia de que a universidade é um campus fechado para os estudantes e acadêmicos.

Consolaro (2002, p. 24) apresenta que confunde-se a essência da universidade com suas finalidades, objetivos e repetidamente se ouve ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Contudo, percebe-se que esta classificação, possui bases legais, e desta forma, existe esta característica essencial.

Baseados nos respaldos pesquisados pode-se afirmar que através dos elementos da trilogia a universidade pode exercer sua função social, quando os mesmos são vivenciados de forma precisa e objetiva. A universidade pode prever as funções de ensino, pesquisa e extensão no qual dentro de sua origem medieval atendam o refletir, o produzir, além do libertar.

Percebe-se que, a necessidade de haver um cuidado na construção de um projeto de universidade no qual, a instituição acadêmica realmente tenha como

ponto estrutural a formação social, a democratização do conhecimento e emancipação humana, além da atuação destas instituições no projeto de desenvolvimento para o país, pois se as instituições de ensino superior não penetrarem no contexto de sua realidade, se tornarão ambientes destinados a inutilidade social.

3 METODOLOGIA

A metodologia empregada compreendeu o método de abordagem dialética e a técnica utilizada para coleta de dados contemplou a documentação indireta (pesquisa bibliográfica) e questionário estruturado, no qual houve categorizações das respostas obtidas com uma apresentação da amostra da pesquisa com os professores que atuam na instituição UPE no PARFOR.

A amostra centralizou-se no trabalho docente dos professores articulados ao ensino, pesquisa e extensão, no qual 15 (quinze) docentes do PARFOR participaram colaborando com suas opiniões em relação às possíveis dificuldades para esta integração nos planos de ensino e em suas práticas no Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia no Campus Mata Norte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados da investigação, pode-se perceber algumas divergências em relação às possíveis dificuldades encontradas pelos docentes no momento da articulação do ensino, pesquisa e extensão na universidade. Parte dos docentes declararam que não possuem dificuldades, outra fração dos docentes alegaram que sentem dificuldades em parte e outros docentes descreveram que sentem dificuldades para articular ensino, pesquisa e extensão nos planos de ensino.

Os professores que declararam que não sentem dificuldades justificaram de uma forma geral que a interdisciplinaridade, a contextualização, a conexão própria dos componentes do tripé acadêmico, a experiência dos alunos, entre outros fatores, colaboram para que esta articulação seja realizada no PARFOR. Os docentes complementaram alegando que existe uma ligação voltada ao contexto do curso, no qual por ser um módulo de ação voltado para professores que atuam na rede pública de ensino, possui um perfil de laboratório de estudos para a prática cotidiana, onde

os discentes do curso debatem, pesquisam e aplicam as situações reconstruídas em seu cotidiano profissional.

Essa fundamentação surge a partir do momento em que os docentes pesquisados expõem que existe uma preocupação no PARFOR de que seus alunos desenvolvam estudos utilizando-se de sua prática acadêmica, além de lançar os discentes do curso na prática e na vivência real dos enfrentamentos, estimulando a observação crítica e abrindo espaço para as intervenções favoráveis para a comunidade como um todo, se formando além de um cidadão reflexivo, um profissional pesquisador.

Os docentes que declararam que em parte sentem dificuldades para articular ensino, pesquisa e extensão em seus planos de ensino, justificaram de uma forma abrangente que a falta de adaptação às ações acadêmicas, a valorização do ensino tradicional, a resistência à reflexão, entre outros pontos, se situam como entraves que em parte dificultam a articulação do ensino, pesquisa e extensão.

Outra parte relevante dos docentes que declaram que encontram dificuldades para realizar a integração dos componentes do tripé acadêmico esclareceu que o pouco tempo pedagógico, a heterogeneidade dos discentes, a desarticulação das disciplinas e a ideia de aluno passivo que em algumas situações são apresentadas pelos estudantes, são alguns fatores que interferem na articulação do ensino, pesquisa e extensão no PARFOR.

Outros fatores sociais que foram apontados pelos docentes como possíveis entraves para uma articulação precisa foram o pouco tempo pedagógico, necessidade de sobrevivência por parte dos estudantes que em muitas situações para atender as necessidades financeiras exigidas pelo sistema capitalista de nossa sociedade, precisam priorizar suas ocupações profissionais deixando em segundo plano os estudos. A falta do hábito da leitura por parte dos estudantes se apresenta como outro empecilho apresentado pelos docentes.

Por necessitarem de transportes, a distância é um obstáculo destes alunos, por precisarem driblar a correria capitalista que vivenciam para conciliar carreira e estudos, estes, são alguns dos fatores sociais que na opinião dos professores, colaboram para dificultar a integração de ensino, pesquisa e extensão na universidade de uma forma precisa.

Focando a relevância do tripé acadêmico para a prática, os docentes declararam que o ensino fundamentado à pesquisa pode contribuir na formação de cidadãos reflexivos por proporcionar amplitudes de ideias, socializações, descobertas, reflexões e ações, se configurando como ferramenta essencial e primordial na atuação docente superior, por proporcionar ao aluno uma participação efetiva por meio de indagações e inquietações, na busca de respostas para possíveis construções de intervenções sociais, além de que essa prática poderá encaminhar uma aprendizagem significativa e viva na formação do profissional pesquisador.

Dentre as contribuições da extensão universitária para a sociedade, na opinião dos profissionais pesquisados, se destaca a oportunidade de agregar conhecimentos de forma prática, aproximando a sociedade para as atividades do ambiente universitário, além de proporcionar situações no qual a sociedade poderá se beneficiar, por meio de ações, projetos e trabalhos. A extensão na opinião dos professores ainda pode proporcionar a formação de um profissional atuante na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a situação levantada neste estudo, pode-se relatar que em parte, existem dificuldades docentes para articular ensino, pesquisa e extensão em seus planos de ensino, no qual aspectos culturais como a falta do hábito de ler, aspectos estruturais como organização de currículos e sociais como localização, podem interferir em um planejamento ou em uma execução precisa destes elementos.

Acredita-se que a importância desta pesquisa se situa na explanação de uma temática que se faz presente no contexto universitário, colaborando com este estudo científico que se situa escasso nos acervos bibliográficos. Não existem muitas produções voltadas a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão na universidade. No momento da pesquisa bibliográfica a maioria dos livros, artigos e textos eram antigos, em, sua maioria eram voltados a algum dos elementos do tripé acadêmico, foram poucas as obras que abordavam esta articulação. Todavia a adaptação foi viável por serem áreas que se completam nestes processos de ações educacionais.

Considera-se esta integração, entre o ensino, pesquisa e extensão como processo necessário nas universidades quando atendem aos reais objetivos para os quais foram planejados, quando o ensino possa proporcionar a interação, reflexão e a mediação que se propõe disponibilizar, quando a pesquisa se posiciona como um instrumento primordial aliado ao ensino e quando a extensão possa realmente assegurar a participação da comunidade no meio acadêmico em busca da emancipação social.

Por fim, acredita-se no grande valor que o ensino, pesquisa e extensão propiciam às ações docentes no âmbito universitário e ressalta-se ser necessário que todos os docentes tenham essa concepção, para que possam contribuir no processo de aprendizagem, tornando-se mediadores e articuladores nos conhecimentos dos estudantes em busca de uma estruturação social.

Referências

BRASIL. **Constituição Brasileira**, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/com198804.02.2010/art207.shtm>. Acesso em: 28 set. 2011.

CONSOLARO, Alberto. **O “Ser” Professor: Arte e Ciência no Ensinar e Aprender**. 3 ed. Maringá: Dental Press, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Extensão Universitária no Sentido do Ensino e da Pesquisa. In **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

MAZZONI, José Rafael. **Universidade Brasileira: o primeiro ciclo em questão**. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão Universitária no Sentido do Ensino e da Pesquisa. In: **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

TOALDO, Olindo Antônio. **Extensão Universitária – A dimensão Humana da Universidade**. Universidade de Santa Maria, RS: Imprensa Universitária – UFSM. 1977.

ASPECTOS PONTUAIS QUE FUNDAMENTAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

SPECIFIC ASPECTS UNDERLYING PUBLIC POLICIES IN EDUCATION

Maria de Fátima Uchôa de Castro Macêdo

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1984), Mestrado em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, educação e novas tecnologias, ensino superior e avaliação.

RESUMO

Objetiva-se resgatar fragmentos da história da política pública em educação, com ênfase para a legislação e planejamento, de modo a oferecer subsídios teóricos para o segmento de discentes e professores, sobretudo, os iniciantes na carreira do magistério. Concatenar num só texto as várias facetas da política educacional adotada desde os anos 30 reveste-se de significado, porquanto possibilita visão panorâmica das iniciativas que vêm sendo propostas e aplicadas na educação. Para tanto, o estudo explora a legislação brasileira no campo da educação e autores nacionais clássicos na área, a exemplo de Freitag (1980), Peroni (2003), Shiroma (2002) e Vieira (2002). Diante do percurso ao longo de leis promulgadas, infere-se que apesar de muitos esforços empreendidos durante os governos, poucos são os resultados capazes de suprir as demandas da população brasileira.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Planejamento Educacional. Legislação em Educação; Formação Docente; Formação Discente.

ABSTRACT

This paper aims at recovering fragments of the history of public policy in Brazilian education, with emphasis on legislation and planning in order to provide theoretical support for the segment of students and teachers, especially if they are beginners in the teaching career. To concatenate the various facets of the educational policy adopted since the 30s in a single text has great significance, because it enables an overview of the initiatives that have been proposed and applied in education. Therefore, the study explores the Brazilian legislation in the field of education and also some national and classic authors, such as Freitag (1980), Peroni (2003), Shiroma (2002) and Vieira (2002). Finally, it seems that despite many governmental efforts along the decades, there are not enough results capable of supplying the demands of the population.

Key words: Brazilian Education. Educational Planning. Legislation on Education. Teacher Training. Student Training.

1 INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira caracteriza-se como manifestação das políticas públicas, mais especificamente, das políticas sociais, em relação às quais o Estado emerge como referência fundamental para sua apreensão e seu entendimento mais consistente, e efetivam-se pelo viés da legislação e do planejamento. É a confirmação da propalada assertiva, que diz: “a política pública é o Estado em ação”. Isto não significa dizer que o poder público é a única instância de formulação das políticas estabelecidas em prol da população, e, sim, que na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – sociedades política e civil – se definem as formas de atuação prática e as ações governamentais, subjacentes ao jogo das políticas sociais.

As políticas públicas não ocorrem isoladas da sociedade. Ao contrário. Imprimem materialidade e visibilidade às ações do Estado e consistem em referenciais para que os segmentos sociais acompanhem e avaliem a atuação dos governantes, sobretudo, quanto ao atendimento das demandas específicas no campo educacional. Na verdade, em se tratando da educação, na esfera da legislação, as políticas públicas referem-se ao conjunto de normas, decretos, pareceres e documentos similares que subsidiam a aplicação da política educacional brasileira, além da Carta Magna em vigência nos diferentes períodos. De início, recorrem-se aos preceitos instituídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez, subordinada à Constituição Federal de 1988.

Nessa correlação de forças, reafirmam-se os postulados de Vieira (2002) de que a Política Educacional, no singular e com letras maiúsculas, é a ciência política em sua aplicação à educação. As políticas educacionais, no plural e em minúsculo, são múltiplas, diversas e alternativas. Logo, a partir da premissa de que a Política Educacional constitui reflexão teórica sobre os preceitos educacionais, reitera-se que ela é a aplicação da ciência política ao setor educacional. Quer dizer, as políticas educacionais, em sua condição de políticas públicas, são direcionadas para a resolução das questões no âmbito do ensino e aprendizagem.

Antes de explorar o universo histórico da política pública educacional, é preciso situar a discussão com referência aos aportes teóricos adotados. Trata-se de

estudo ancorado em autores nacionais clássicos na área, a exemplo de Freitag (1980), Peroni (2003), Shiroma (2002) e Vieira (2002), com o objetivo de subsidiar discentes e docentes iniciantes de diferentes licenciaturas com informações reunidas num só texto acerca da visão panorâmica da política educacional brasileira desde sua estruturação nos anos 30 do século XX até os dias de hoje. Como já dizia o revolucionário Karl Marx, alemão e fundador da doutrina comunista moderna, o presente só é verdadeiramente inteligível à luz do passado. Registrar, sistematizar e analisar experiências vivenciadas possui inquestionável significado pedagógico para o presente, representando dimensão epistemológica e de produção de saberes.

Após tais considerações, é evidente que se objetiva resgatar fragmentos das políticas públicas em educação, ênfase para legislação e planejamento, o que possibilita reflexão acurada sobre os condicionantes históricos da política educacional brasileira. Pressupõe-se, assim, incursão histórica da política educacional, com base na legislação, recorrendo sempre ao contexto de cada fase histórica como recurso imprescindível para compreensão do presente.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: TRAJETÓRIA EM SÍNTESE

O contexto de 1930 é marcado por mudanças significativas no plano político, econômico, cultural e social face à crise econômica, que afeta a economia mundial entre os anos 1929 e 1934. Sem dúvida, a Grande Depressão se configura como a mais longa e profunda recessão econômica vivenciada até os dias de hoje. Inicia ainda em 1928, face à queda generalizada dos preços agrícolas, em nível internacional. No entanto, o elemento decisivo é o caos financeiro advindo da quebra da Bolsa de Nova Iorque.

Obviamente, a crise interfere no rumo do Brasil, e, por conseguinte, na educação. Até então, o modelo político adotado centra-se no padrão agroexportador. Produtos agrícolas básicos, como café e açúcar, além do ouro e da borracha vivem seu auge, embora seja ele um padrão vulnerável. São tendências que pouco ou nada exigem da educação, como instrumento de formação de mão de obra qualificada. Com o modelo de substituição das importações, o País enfrenta a necessidade premente de produzir seus bens de consumo, o que requer reestruturação do Estado. É quando a educação passa a ser concebida como

recurso capaz de resolver e/ou amenizar os problemas gerados com a adoção e a expansão da industrialização.

Nesse contexto democrático, elabora-se a Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho pela Assembleia Nacional Constituinte. A primeira Constituição da Era Vargas determina como competência da União a definição das diretrizes da educação nacional, introduzindo, pela primeira vez, a obrigatoriedade do então ensino primário. Define, ainda, as formas de regulamentação do financiamento da rede oficial de ensino, graças à vinculação de recursos. É quando se dá a definição de percentuais a serem aplicados pela Federação, Estados e municípios. Nesse período, merecem destaque os denominados “Pioneiros da Educação”. Trata-se de grupo de intelectuais e educadores, movidos pelo ideário da Escola Nova ou Escola Ativa ou Escola Progressiva, iniciativa de renovação do ensino, iniciado ao fim do século XIX na Europa, mas que ganha força no Brasil, já no século XX, década de 30.

Os “Pioneiros” articulam-se em torno de um projeto de reestruturação da educação, cujo documento final se populariza com o nome de “Manifesto dos Pioneiros”, ano 1932. Sob a responsabilidade do relator Fernando de Azevedo, pioneiro de trabalhos acerca da sociologia da educação e responsável por significativa reforma de ensino em São Paulo na mesma década, o Movimento conta com nomes de prestígio nacional, como Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Assume importância reconhecida até a contemporaneidade, por conta de seu caráter inovador, de modernização e de avanço das ideias pedagógicas. Dentre elas, ressalta-se a premência de considerar a educação de forma sistêmica, com o intuito de contemplar as diretrizes educacionais com vistas ao novo contexto que se anuncia, além de apregoar a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Com tais reformas, graças à promulgação do Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, Francisco Campos institui o Conselho Nacional de Educação (CNE). Logo a seguir, com o advento da citada Constituição de 1934, Campos elabora um Plano Nacional de Educação, PNE. É o auge da Escola Nova, que revoluciona as formas de concepção de educação brasileira. Tanto o “Manifesto dos Pioneiros” quanto a Constituição Federal vigente na ocasião definem, pela primeira vez, as linhas mestras da política educacional no País, ou seja, a Carta Magna assimila as ideias centrais do Manifesto.

No entanto, o ideário prescrito pela Carta de 1934, apesar de inovador, sucumbe três anos depois. Em 1937, o Estado Novo, golpe de Estado idealizado por Getúlio Dorneles Vargas e que representa a primeira e nefasta experiência ditatorial do Brasil, cria raízes e impacta a história nacional. Getúlio revoga a Constituição e, por conseguinte, suas definições acerca da educação perdem a validade. A Constituição Federal, de 10 de novembro de 1937, transforma o Presidente em ditador e o Estado “revolucionário” em autoritário, ou seja, a Carta de 1937 é o alicerce do Estado Novo, num momento da história mundial em que a democracia sofre sérias retaliações no continente europeu face à implantação de regimes fascistas. A Constituição exclui a vinculação de recursos constitucionais para educação e define como competência da União em seu Art. 15, IX “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

A este respeito, acrescenta-se que, em sua trajetória, Getúlio Vargas atua como líder civil da Revolução de 1930, que pôs fim à República Velha. É quando depõe Washington Luís Pereira de Sousa, décimo terceiro presidente do Brasil e último presidente da República Velha, além de impedir a posse de Júlio Prestes, eleito em 1 de março de 1930. Getúlio ocupa a presidência do País em duas fases históricas. A primeira, por 15 anos (1930 a 1945), compreende três períodos: (1) de 1930 a 1934, na condição de chefe do Governo Provisório; (2) de 1934 e 1937, como Presidente da República eleito pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934; (3) de 1937 a 1945, quando do Estado Novo. Depois de poucos anos, dá início à sua segunda fase como Presidente. Desta vez eleito por voto direto, em 1951. Não finaliza seu mandato, suicidando-se em 24 de agosto de 1954.

Na Era Getúlio, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, elabora um conjunto de medidas conhecidas como “Reformas Capanemas” que integram decretos-lei alusivos ao período de 1942 a 1946. As mudanças introduzidas referem-se à obrigatoriedade da disciplina educação moral e cívica, além do ensino profissionalizante direcionado para as camadas menos favorecidas e do ensino propedêutico, ou seja, mais amplo e mais completo, para as classes abastadas. Promulgam-se as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Agrícola e Ensino Normal. Porém, as tais Reformas em nada contribuem para a

melhoria do ensino secundário. Em sentido oposto, reiteram o papel antidemocrático do ensino brasileiro mediante a adoção de exames rígidos e seletivos.

No entanto, a bem da verdade, o campo do ensino profissional sofre mudanças positivas com o estabelecimento de duas modalidades: uma, sob encargo do sistema governamental; outra, do segmento empresarial. Como desdobramento, a criação do Serviço Nacional do Comércio (ano 1946) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) ocorre como suportes ao atendimento das demandas de qualificação de mão de obra. A educação profissionalizante fica a cargo do SENAC e do SENAI durante alguns anos até que estes, não sendo responsáveis legítimos pelo processo educacional, devolvem a incumbência a quem de direito, ou seja, ao Estado-nação.

Com a queda do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1946 de cunho liberal (18 de setembro de 1946), liberdade e educação dos brasileiros são prioridades como direito de quaisquer cidadãos. Os poderes públicos assumem a responsabilidade de assegurar tal prerrogativa de forma incondicional a todos. No entanto, à semelhança do Estado Novo, o estímulo à participação da iniciativa privada ainda prevalece.

Daí em diante, o debate educacional gira em torno da premência de se elaborar um anteprojeto de Lei de Diretrizes para a Educação, culminando com a primeira LDB, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Seu valor nem pode nem deve ser minimizado. Mesmo assim, seus impactos são neutralizados pelo Golpe Militar, regime autoritário que prevalece em território nacional de 1^o de abril de 1964 até 15 de março de 1985, como pretexto de conter o avanço de ideias socialistas e/ou comunistas no Brasil.

A implantação da Ditadura inicia com a derrubada do Presidente eleito João Belchior Marques Goulart (João Goulart ou Jango) pelas Forças Armadas do Brasil e termina quando o civil José Sarney [de Araújo Costa] assume a presidência, e se mantém no poder de 15 de março de 1985 a 15 de março de 1990. Quando do Regime Militar, seus líderes vetam a participação dos educadores no delineamento da política educacional, que se mantém circunscrita a um grupo tecnocrático, responsável pela elaboração do plano global, no qual a política educacional se insere. Nesse momento, sequer se acena com a possibilidade de nova LDB. O Governo opta por alterar a organização do ensino via leis específicas, a exemplo da

Lei n. 5.540, 28 de novembro de 1968, conhecida como Reforma Universitária (RU), e da Reforma do Ensino, a Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971.

Na verdade, face ao clima de efervescência política vivido nas instituições de ensino superior (IES), onde estão os focos mais representativos de resistência ao Regime Militar, ações reformistas do Governo se iniciam no âmbito do ensino superior. As decorrências da mencionada Lei n. 5.540/68 podem ser avaliadas a partir dos seguintes itens: estabelecimento do sistema de créditos por disciplina; departamentalização; extinção do regime de cátedra (sustentáculo do pensamento e do comportamento conservador da universidade); instituição do regime de tempo integral e dedicação exclusiva, ainda hoje em vigor; inserção do vestibular eliminatório, além de outras inovações, como a apregoada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No plano político, destaca-se a proibição da participação estudantil na instância da universidade, como forma de silenciar as vozes rebeldes.

Como decorrência “natural”, a década de 70 é marcada pelo ideário pedagógico liberal tecnicista: a educação é percebida como meio de preparação para o trabalho e a técnica, instrumento dessa formação. A Lei n. 5.692/71, por seu turno, funde o curso primário com o ginasial, transformados em ensino de 1º e 2º graus, cujo fundamento privilegia o ideário pedagógico ora referenciado. Ao impor a formação profissional compulsória ao ensino de 2º grau, o dispositivo legal tenta, sem êxito, frear a demanda por acesso ao ensino superior a fim de preparar, de forma maciça, mão de obra para o progresso econômico.

Eis uma medida política contraditória, uma vez que o avanço tecnológico exige quadro mais e mais qualificado. Com a fusão dos antigos primário e ginásio, amplia-se a obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para a faixa etária entre os sete e quatorze anos de idade. Não consiste medida negativa. Ao contrário. Elimina o exame de admissão ao ginásio, considerado imposição altamente excludente no ensino. No entanto, as propostas não vêm acompanhadas de mudanças estruturais, apesar de demandar gastos adicionais. Como resultado, as transformações assumem enfoque sobremaneira quantitativo em detrimento de afiançar a qualidade almejada. Afinal, como Shiroma (2002) revela, o Governo Militar, contraditoriamente, ao tempo em que expande o acesso ao primário, reduz

os recursos para a educação, alcançando os índices mais baixos da história, com menos de 3% do Orçamento da União.

Assim, apesar do propagado “milagre econômico brasileiro”, expressão adotada para nomear o significativo crescimento econômico ocorrido durante o Regime Militar no Brasil, em especial, entre 1969 e 1973, no Governo de Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974), em termos genéricos, atribui-se à Ditadura um modelo econômico, que se traduz em concentração de renda, inflação elevada e incremento da dívida externa. Enquanto isso, a sociedade civil organizada passa a reivindicar, com veemência, maior participação nos debates políticos. O Regime Militar, oficialmente terminado em 1985, e a partir daí a Nova República, decorrente da eleição de Tancredo de Almeida Neves pelo voto indireto do Colégio Eleitoral, mantém o modelo anterior na educação, notadamente no que se refere ao financiamento. Ressalta-se que, eleito Presidente do Brasil, em 15 de janeiro de 1985, Tancredo adoece gravemente no dia 14 de março, praticamente às vésperas de sua posse, e morre 39 dias depois, antes da posse.

Nesse período, ocorre a criação da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), sob a tutela do Ministério da Educação (MEC), vista como instrumento político a serviço dos interesses do Governo Federal, e que, simultaneamente, serve para pôr em foco a discussão de novas formas de relacionamento entre as várias esferas de poder (SHIROMA, 2002). Indo além, acrescenta-se que, a despeito das empreitadas e mal sucedidas lutas dos educadores em prol da educação de qualidade e com acesso igualitário, dentro do espírito democrático que renasce no País, com o processo constituinte, a sociedade brasileira organizada através de sindicatos e associações científicas, promove encontro nacional em Goiânia, ano 1986. Do Encontro, resulta um documento denominado de “Carta de Goiânia”, relevante manifesto do movimento da construção de consenso da educação brasileira, no qual os profissionais da educação expressam seus anseios e seus planos.

Afirma-se, pois, que os finais dos anos 70 e o início dos anos 80 se caracterizam pela presença da sociedade civil organizada, dos movimentos organizados de educadores por meio da composição de associações. É o caso da Associação Nacional de Desporto para Deficientes (ANDE, ano 1975) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 1976),

dentre outras que emergem posteriormente, à semelhança da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), neste caso, de 1990. São iniciativas decisivas para as mudanças sociais como um todo e para a educação em particular. Sucintamente, os requisitos da luta dessas entidades estão assim delineados: (1) melhoria da qualidade da educação; (2) profissionalização do sistema educacional; (3) democratização da gestão; (4) financiamento da educação; (5) ampliação da escolaridade obrigatória com abrangência da creche ao ensino de 1º e 2º graus.

No lastro dessas mutações, reafirma-se o contexto favorável à redemocratização, com o fortalecimento do Congresso Nacional, revestido de poderes constituintes, decorrendo daí a promulgação da Constituição Federal, ano 1988, ora vigente. Consolida-se como “Constituição Cidadã”, haja vista que fornece elementos essenciais às transformações que se mostram necessárias no universo da educação brasileira, refletida na Lei n. 9.394/96, que tem como horizonte a aproximação do século XXI.

Quando da aprovação da LDB em pauta, Saviani (2008) é enfático ao afirmar que se configura como dispositivo legal inócuo: uma lei com a qual e sem a qual tudo continua igual, além ou aquém do estado inicial. A única mudança refere-se ao calendário escolar: passa de 180 para 200 dias letivos, o que conduz a uma série de medidas complementares. Na realidade, o decênio de 90 constitui berço das transformações sociais mais acentuadas, decorrentes da globalização em expansão, e que traz consigo o modelo político denominado de neoliberalismo. Sua versão primeira vem da Inglaterra, anos 80, e impõe-se como mecanismo de desregulamentação, privatização e flexibilização, dando origem ao “Estado mínimo”.

Em outras palavras, as políticas sociais sofrem influência do mercado internacional. Na educação tal interveniência fica mais visível com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), 5 a 9 de março de 1990, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). A orientação aos países participantes é para assumirem o compromisso de assegurar educação básica de qualidade às crianças, aos jovens e adolescentes. No caso do Brasil, a prioridade é a universalização do ensino fundamental, com vistas à erradicação do analfabetismo e à eliminação da pobreza.

As ações prioritárias desencadeadas na educação pelo Estado, desde 90 até a atualidade, constituem medidas voltadas para esse fim. Portanto, em todo esse intervalo de tempo, as políticas educacionais de maior força resumem-se em assegurar o acesso e a permanência na escola por meio de planejamento e implantação de programas ora sumarizados:

- (1) Acorda Brasil! Está na hora da escola! (<http://www.educabrasil.com.br>) – programa de mobilização social do MEC, lançado em março de 1995, com o fim de incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público como estratégia para melhorar a qualidade de ensino e divulgar ações educacionais inovadoras em todo o País.
- (2) Aceleração da aprendizagem (<http://www.educabrasil.com.br>) – programa com o objetivo de habilitar alunos defasados a superar o atraso escolar, contribuindo, portanto, para a correção do fluxo escolar nas redes de ensino.
- (3) Bolsa Escola / Bolsa Família (http://bolsa-familia.info/mos/view/Bolsa_Escola) – programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$70 a R\$140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$70), de acordo com a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004.
- (4) Proposta de RU.
- (5) Introdução do sistema de cotas para que minorias tenham acesso ao ensino superior, culminando com a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.
- (6) Programa Universidade para Todos (PROUNI, <http://prouniportal.mec.gov.br>) – programa do MEC, criado pelo Governo Federal em 2004, oferece bolsas de estudo integrais e/ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em IES privadas de educação superior. Oficializado graças à Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, libera as IES que aderem ao Programa de alguns tributos.
- (7) Sistema de avaliação externa – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior (ENAES), antigo “Provão”.

Sob esta perspectiva, a história da política educacional brasileira resume-se a três amplas Leis de Diretrizes, como o Quadro 1 sintetiza. Especificamente sobre a Reforma Universitária, esta tem como essência o corte de recursos às IES e a adoção de mecanismos de proteção ao ensino da iniciativa privada. Exemplificando:

uma das primeiras medidas é a “compra” de vagas ociosas da rede particular, a exemplo do PROUNI. Desde o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a orientação parece advir do Banco Mundial (BM). Percebe-se a redução de verbas públicas destinadas às universidades públicas e, paralelamente, se dá a multiplicação de universidades privadas, ao lado da introdução do diferencial institucional, o que se traduz em cursos superiores mais rápidos e menos onerosos. Ademais, a RU dos anos 90 elimina a debilitada autonomia universitária, anunciando a criação de conselhos de controle externo via sociedade civil. Aliás, salvo honrosas exceções, esses conselhos se resumem aos empresários da educação e à burocracia sindical.

Quadro 1 – Legislação Educacional Brasileira

Estrutura do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61		
Nível	Duração	Faixa etária
Pré-escola	3 anos	4 a 6 anos
Escola primária (obrigatória)	4 anos	7 a 10 anos
Ginásio	4 anos	11 a 14 anos
Colegial	3 anos	15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 18 anos
Estrutura do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71		
Nível	Duração	Faixa etária
Pré-escola	3 anos	4 a 6 anos
1º grau obrigatório	8 anos	7 a 14 anos
2º grau	3 anos	15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 18 anos
Estrutura do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96		
Capítulos / Seções		
Capítulo I - Composição dos níveis escolares		
Seções	Duração	Faixa Etária
Capítulo II – Da educação básica		
Educação infantil	5 anos	0 a 5 anos
Creches	3 anos	Até 3 anos
Pré-escola	2 anos	4 a 5 anos
Ensino fundamental	9 anos	6 aos 14 anos
Ensino Médio	3 anos	15 aos 17 anos
III – Da educação profissional Técnica de Nível Médio	Integrada e concomitante ao Ensino Médio	15 aos 17 anos
IV – Da educação superior	Variável	Após 18 anos
V – Da educação especial	Ensino regular	Ensino regular
VI – Dos profissionais da educação	Variável	Após 18 anos

Fonte: Adaptação de diferentes fontes alusivas às LDB n. 4.024/61, n. 5.692/71 e n. 9.394/96, Lei nº11.741/2008, Art. 36-C.

A política educacional adotada nos anos 90 é, no mínimo, paradoxal. Ao tempo em que vislumbra como horizonte o século XXI, a qualidade e universalização do ensino, a eliminação do analfabetismo e o fim da pobreza, posicionando a educação como elemento de alavancagem do desenvolvimento sustentável, reduz gastos, ao mesmo tempo em que amplia o número de vagas no ensino em todos os níveis, a exemplo do ensino médio e do ensino superior com o sistema de cotas. Nem expande o número de escolas nem melhora as condições de trabalho dos professores, cujos salários são cada vez mais baixos, refletindo a vigência do neoliberalismo.

Como demonstra o quadro abaixo as mudanças verificadas na política educacional vêm sofrendo alterações em busca de uma adequação às demandas de cada período da história. Assim, as leis refletem necessidades específicas de cada época.

Conforme as previsões de Saviani (2008), no decorrer dos anos, mudanças diversificadas estão sendo postas em prática na educação por meio de leis complementares. Dentre elas, as de maior repercussão social, são a mencionada “Lei das cotas” (n. 12.711/12) e a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que muda radicalmente a educação básica. Estabelece o ingresso obrigatório no sistema educacional a partir dos quatro anos e não mais dos seis (Lei n. 11.274, ano 2006) ou sete anos, como antes determinado pela Lei n. 9.394/96. No ensino superior, no tocante à formação docente, as mudanças preveem o incentivo ao ingresso como motivadores de atuação, mas não vislumbram melhorias de qualidade do ensino nem tampouco remuneração justa, conforme o enunciado da Lei n. 12.796, em seu Art. 62º:

§ 4º – A União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º – A União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º – O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-

requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

Por fim, no que diz respeito à trajetória da política educacional brasileira, a despeito de seus avanços e retrocessos, a história é inexorável e certamente fará avaliação dos rumos que as medidas mais recentes assumirão. É certo, porém, que a construção de um sistema escolar, onde quer que seja, sofre interferências do contexto no qual está inserindo, assumindo feição e características peculiares. Afinal, as leis *per se* não fazem a educação melhor ou pior se, por trás do aparato legal, não existirem cabeças pensantes e atuantes, capazes de transformar os projetos pedagógicos em ações comprometidas com a educação em todas as suas dimensões.

3 PLANEJAMENTO E POLÍTICA EDUCACIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

As políticas de planejamento referem-se à legislação que, historicamente, orienta os planos e programas desde a década de 30 até as leis mais recentes como a de n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e sua substituta, o Projeto de Lei (PL) n. 8.035, com abrangência de 2010 a 2020. Reitera-se que, inexoravelmente, a legislação remete, de forma recorrente, às manifestações sociais que lhe dão sustentação. A sociedade atua como “termômetro”. Mensura demandas. O Congresso Nacional, por sua vez, ausculta e analisa a viabilidade política. A seguir, o Estado executa por intermédio de formas diferenciadas de planejamento.

Historicamente, o “Manifesto dos Pioneiros” é a expressão maior do planejamento no Brasil. De 1932, como antes visto, é lançado na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao Governo” retrata a preocupação com um projeto nacional de educação numa visão sistêmica, de plena totalidade. O Manifesto introduz sua discussão afirmando que nenhum problema nacional se sobrepõe em importância e gravidade às questões da educação. Não é à toa que a V Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Niterói (Rio de Janeiro), entre 1932 e 1933, visava apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto maior que se consolida com a promulgação posterior da Carta Magna de 1934. Desde então, o Governo instituiu sistemas de ensino e conselhos de educação, atribuindo ao CNE (reformulado mais adiante face às novas atribuições

constitucionais) a competência precípua de elaborar o PNE, como a Constituição de 1934 prevê:

Art. 150 – Compete à União:

a) fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.

.....
Art. 152 – Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o Plano Nacional de Educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (BRASIL, 1934).

Com base nesse pressuposto, o CNE elabora o PNE em 504 artigos. Cursos, currículos, exames e rotinas de gestão escolar são explicitados. No entanto, com a instalação do Estado Novo, 1937, os poderes legislativos são dissolvidos em todas as esferas e o PNE sequer chega a ser avaliado. Permanece o estado de inorganização denunciado no “Manifesto dos Pioneiros”. Com a Constituição de 1946, Art. 5º, letra d, inciso XI, o Plano volta a ter caráter de LDB face à inexistência de leis específicas sobre a educação. Nesse período de retomada da democracia, registra-se o Plano Saúde, Alimentos, Transportes e Energia instituído no Governo Dutra (Eurico Gaspar Dutra), mandato de 31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951. Apesar de aprovado, o Plano SALTE é deixado de lado dois anos depois, diante do descaso pela educação, na prática. No discurso, a educação aparece como essencial ao processo desenvolvimentista do País e o planejamento, como estratégia essencial (BORDIGNON, [2000]).

Adiante, o Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, entre 1956 e 1961, aprova novo plano, conhecido como o Plano de Metas. De início, são 30 metas. A educação é contemplada como a última delas. Considerada como demanda derivada, seu objetivo privilegia a formação de nível técnico a partir de diagnóstico que denuncia pontos de estrangulamento da economia brasileira nos setores de energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação. Logo em seguida, o Plano de Metas sofre alteração. Ganha a meta de número 31, alusiva à construção da capital Brasília, inaugurada por JK em 21 de abril de 1960.

Prosseguindo, emerge no cenário nacional nova discussão, haja vista o imperativo de legislação específica contemplando a educação e o planejamento. É o Governo de Jânio da Silva Quadros, cujo mandato polêmico perdura por apenas polêmico de sete meses. O Presidente nomeia uma Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN) com vistas à elaboração do Primeiro Plano Quinquenal Econômico e Social. Este estabelece a criação de órgãos e programas setoriais de planejamento, culminando com a Comissão de Planejamento e Educação e com a aprovação da primeira LDB n. 4.024/61, cuja discussão, na verdade, se iniciara ainda em 1948. A Lei prescreve em seu Art. 92 que a União deve aplicar a cada ano, na manutenção e no ensino 12% no mínimo de sua arrecadação de impostos e os Estados, o Distrito Federal e municípios, o mínimo de 20%, conforme determinação contida no Art. 169 da Constituição de 1946.

A LDB determina a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), em substituição ao CNE, e no ano seguinte, 1962 (Governo do Jango), o Governo encaminha o PNE relacionado aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior, definindo metas para cada nível de ensino no período que vai de 1963 a 1970, previsto para oito anos de aplicação. O Plano é recebido pelo então Ministro Darcy Ribeiro, mas, com a renúncia de Jânio Quadros, nesse intervalo, em 25 de agosto de 1961, o regime presidencialista converte-se em parlamentarista para viabilizar a posse do Vice-Presidente João Belchior Marques Goulart. Com a posse de Goulart, o maior economista brasileiro da história, o paraibano Celso Furtado, é empossado como Ministro Extraordinário de Planejamento e, em poucos meses, determina a elaboração do Plano Trienal de Educação (1963-1965).

No Plano Trienal, a questão educacional é pensada tomando como referência um diagnóstico estatístico. As novas diretrizes, frente aos objetivos do ensino primário, médio e superior, acenam para a necessidade de expansão de matrículas, formação de docentes, construção de prédios, em consonância com a previsão orçamentária governamental. Entretanto, diante da forte resistência às reformas de base, o idealizado por Celso Furtado é deixado de lado ainda em 1963 juntamente com o Plano do MEC. Assim, com a definição de mais um cenário político-institucional e com a instauração do Regime Militar, emerge um novo ciclo dos chamados Planos Nacional de Desenvolvimento (PND), ao lado de planos setoriais, a exemplo dos Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC). No âmbito da

legislação educacional, há, naquele momento, ruptura com o princípio sistêmico da legislação em vigor, a exemplo da mencionada Lei n. 4.024/61. Editam-se novos dispositivos legais, como as também já citadas Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540) e da Reforma do Ensino, Lei n. 5.692.

Vive-se, então, uma fase profícua para o planejamento, dada à ênfase desenvolvimentista do País. A concepção do Ministério do Planejamento é sua expressão maior. A Constituição de 1967 (20 de outubro), Art. 8º, inciso XIV, assume a atribuição de elaborar planos nacionais de educação e saúde para sua submissão ao Congresso Nacional. Quanto aos PND, na Ditadura Militar, adotam-se três planos denominados de Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. São eles orientados pelo binômio segurança e desenvolvimento, contendo a definição de diretrizes e metas nacionais gerais por área de atuação. Bem mais adiante, há registro de um plano no Governo Sarney. No campo educacional, elaboram-se três PSEC concomitantes com os PND.

A este respeito, acresce-se que o I Plano Setorial da Educação e Cultura (1972-1974), orientado pelo PND, mantém caráter economicista. Engloba 10 programas e 21 projetos. Entre eles, o primeiro programa é voltado para o ensino primário e médio; o segundo, para o aperfeiçoamento do magistério; o terceiro, para a educação de adultos; o quarto, programa global de assistência ao educando; o quinto, para a implementação da RU e assim por diante. O II Plano Setorial de Educação (1975-1979) apresenta de início visão panorâmica da cultura brasileira com avaliação acerca dos avanços do primeiro PSEC. Na parte seguinte, traz os objetivos gerais e específicos para cada etapa da educação e, ao final, contempla a programação com o detalhamento das ações estratégicas. O III Plano Setorial da Educação e Cultura (1980-1985) resulta de seminário sobre política e planejamento da educação e cultura, em Brasília, ano 1979, seguido de encontros nacionais em diferentes capitais brasileiras, como Rio de Janeiro e Goiânia. É a oportunidade de identificar os desafios a serem enfrentados, como redução das desigualdades sociais; crescimento demográfico; universalização da educação básica; eficiência do sistema escolar e flexibilidade regional e programática.

Em 1988, com a “Constituição Cidadã”, consolida-se novo conceito de participação na formulação das políticas públicas. É a pluralidade de vozes articuladas por meio de entidades da sociedade civil organizada. No que tange às

políticas educacionais, o capítulo dedicado ao tema – educação – na Carta Magna de 1988, é fortemente influenciado pela participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) – que agrega 15 entidades com o objetivo comum de investir na redemocratização do Brasil. É o caso da ANDE e da ANPEd, e ainda de outras entidades. Exemplificando: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A exemplo da década de 30, o documento é batizado com o título “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”. Mas não é um manifesto de cidadãos como no caso do “Manifesto dos Pioneiros”. Dessa vez, congrega entidades, o que o agiganta em dimensões e poderes. E a Constituição de 1988, sintonizada com tais demandas, as reforça institucionalmente:

Art. 214 – A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A partir daí, o Fórum Nacional de Educação com atuação na Constituinte, volta a articular-se em torno da elaboração de nova LDB até chegar ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases n. 1.258/88 do deputado Jorge Hage. O Projeto fica conhecido como “o projeto da sociedade civil”, por reunir manifestações e desejos de mudanças expressas pela sociedade organizada. Após discussões e debates, propostas inovadoras e novos relatores, o PL sucumbe. Em troca, prevalece o projeto originário do Poder Executivo via Senado. Aprovado, ele dá vida à terceira

LDB, Lei n. 9.394/96, cujo Art. 9º, inciso I, determina que a União incumbir-se-á de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios”. Ordena, ainda, que na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de Educação com funções normativas, de supervisão e atividade permanente, dentre as quais subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do PNE.

Na verdade, Lei anterior, n. 9.131, 24 de novembro de 1995, prevê a necessidade de assessorar, normatizar e deliberar sobre questões relativas à educação em todos os níveis e modalidades, através da Câmara da Educação Básica e Câmara da Educação Superior. O Art. 87 da LDB (Lei n. 9.394), por sua vez, nas Disposições Transitórias, institui a “Década da Educação”. O Parágrafo 1º do referido Artigo determina que a União, no prazo de um ano, deve encaminhar ao Congresso Nacional o PNE, com diretrizes e metas para os 10 anos seguintes. Eis uma medida que visa reforçar os resultados da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, quando UNESCO, *United Nations Children's Fund* / Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e BM se fazem presentes. Daí ser possível afirmar que o primeiro passo efetivo para a definição de nova política educacional sob a égide da Carta de 1988 se dá em 1993, antes mesmo da aprovação da LDB. O ápice é o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), o qual privilegia a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação fundamental para suprir as demandas básicas de aprendizagem (BRZESZINSKI, 2008). Sua meta mais ampla é garantir, até 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem com vistas ao atendimento das necessidades elementares da contemporaneidade, desdobrado em sete objetivos gerais:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica.

4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem.
5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso.
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.
7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. (BRASIL, 1993).

Discussões e propostas para o planejamento da educação para o decênio 2011-2020 se materializam em duas propostas. A primeira (Projeto de Lei n. 4.155/98, 10 de fevereiro de 1998, e transformado na Lei Ordinária n. 10.172/2001), denominada de “Proposta da Sociedade Brasileira” resulta de trabalho efetivado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e apresentada ao Plenário da Câmara pelo Deputado Ivan Valente nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED), em Belo Horizonte, Minas Gerais. No primeiro Congresso, as diretrizes educacionais são sistematizadas com vistas ao novo PNE. Além do mais, servem como fundamento para a implantação de atividades em nível nacional como preparatórias para o II CONED. A segunda proposta, intitulada “do Executivo ao Congresso Nacional”, configura-se como iniciativa do MEC e se impõe. Isto é, são aproveitadas 3/4 de suas metas integralmente e 1/5, parcialmente fundidas com outras propostas. Isso ocorre em detrimento das proposições advindas dos segmentos sociais, que conseguem somente o aproveitamento de 1/4 de suas metas. O restante das propostas está dividido entre aproveitadas parcialmente (em fusão com outras sugestões) e não aproveitadas.

À época, o passo seguinte é a aceitação da Lei n. 10.172/01, documento-referência que considera dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, totalizando 295 metas, resultantes da fusão e / ou incorporação das metas das propostas do executivo (248) e da sociedade (118) e de emendas, sendo nove das metas vetadas por recomendação do Governo. Em síntese, o PNE possui estrutura baseada em: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. E mais, define como prioridades e objetivos o seguinte:

- Elevação global do nível de escolaridade da população.
- Melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis.

- Redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.
- Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

As estratégias para alcançar as metas são as seguintes:

- Duração de 10 anos.
- Elaboração pelos Estados, Distrito Federal e municípios, de planos decenais correspondentes.
- Realização de avaliação intermediária do cumprimento das metas no quarto ano de vigência do Plano.
- Definição, pela União, de mecanismos de acompanhamento das metas, por meio do sistema nacional de avaliação.
- Elaboração, pela União, Estados, Distrito Federal e municípios, de planos plurianuais para o cumprimento das metas e de seus planos decenais.

Sobre as metas estabelecidas e historicamente defendidas pela Constituição de 1988, Art. 214, como essenciais para o atendimento das demandas sociais / educacionais do milênio, tais como o fim do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, a sensação é de desconforto face à ausência de atendimento e elementos qualitativos. Muitas manobras são utilizadas, em ocasiões como essas, como ocorre em programas sociais de grande abrangência (e menor controle), como Bolsa Escola/Bolsa Família. Há a obrigação explícita de as famílias carentes matricularem os filhos nas escolas. No entanto, tais educandários, com certeza, não foram alvo de reestruturações no sentido de alcançarem as condições ideais para o acolhimento da demanda crescente. Sabe-se, por exemplo, que da totalidade de alunos matriculados no ensino fundamental, apenas 10% dominam as operações matemáticas e 30%, os signos linguísticos. São dados reveladores da fragilidade da

política educacional e da falta de qualidade do ensino, contrariando os preceitos legais oriundos da LDB n. 9.394/96 (Quadro 1):

Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de [...] nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos [...] seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso ao longo de legislação promulgada, infere-se que apesar de muitos esforços empreendidos durante os governos, poucos são os resultados capazes de suprir as demandas da população brasileira. A história se repete e os governos se multiplicam em falta de compromisso, enquanto a sociedade padece dos males provocados pela falta de educação de qualidade capaz de promover mudanças fundamentais à equanimidade de suas coletividades.

Se, a década de 30 registra a atuação dos “Pioneiros da Educação” e da proposta de Escola Nova, progressista, tendo como foco a formação ampla do alunado, é óbvio que a força motriz dessas mudanças implantadas na Era Vargas privilegia a formação de mão de obra para atender às demandas resultantes da expansão da indústria e do comércio à época. Quer dizer, os planos no campo educacional, desde os anos 30, caracterizam-se como planos do Governo, elaborados com aplicação prevista em curto prazo, equivalente ao período de vigência de cada equipe governamental, além de não contar com participação expressiva da sociedade. A exceção vai para o Plano Decenal de Educação Para Todos e para a Lei n. 10.172/2001, classificados ambos como Plano de Estado e não de quem os promoveu.

A partir de então, através da CONAE, 2010, converge um intenso processo de mobilização e participação social. São deliberações que indicam metas e estratégias propostas para o novo PNE (2011-2020), sistematizadas no PL n. 8.035, de 2010 a 2020. Estrutura-se em: 12 artigos de caráter normativo, 10 diretrizes, anexo com 20 metas estruturantes e 170 estratégias de implementação.

Aprovado em todas as instâncias finalmente em 25 de junho de 2014, através da Lei nº 13.005/2014, depois de quatro anos de espera. Traz as mesmas propostas contidas no projeto de lei aludido acima, muitas das quais em funcionamento, como a jornada em tempo integral, universalização do Ensino Fundamental de oito para nove anos, acesso e permanência a todos os níveis de ensino, dentre tantas esperadas nestes últimos quatro anos.

A demora talvez se explique pela histórica feição impressa ao planejamento nacional brasileiro, visto como planejamento de Governo e não de Estado. Por fim, é preciso reforçar a complexidade que envolve a política educacional brasileira, pautada por planejamento e política educacional caracterizados por sérios limites e poucas possibilidades, até por conta da dificuldade de solucionar problemas arraigados em um país-continente como o Brasil, cujas disparidades regionais e estaduais assumem dimensão extrema.

Referências

BORDIGNON, G. **O planejamento educacional no Brasil**. [2000]. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 3 maio 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1934. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934.

_____. _____.: 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.

_____. _____.: 1946. Rio de Janeiro: Assembléia Constituinte, 1946.

_____. _____.: 1967. Brasília: Congresso Nacional, 1967.

_____. _____.: 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr.1931. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

_____. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 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, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 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, 9 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 4 jan 2013.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 9 nov. 2012.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. _____. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=363:pne>. Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. **Projeto de Lei n. 4.155, de 10 de fevereiro de 1998.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

_____. Projeto de Lei n. 8035/2010, de 22 de dezembro de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

BRZESZINSKI, Í. LDB / 1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: _____. (Org.). **LDB 10 anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O. *et al.* Reformas de ensino, modernização administrada. In: _____. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIEIRA, L. S. Políticas de formação em cenários de mudanças. In: VEIGA, A.; AMARAL, L. (Org.). **Formação de professores: política e debates.** Campinas: SP: Papirus, 2002.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PICOS

THE EDUCATIONAL POLICY PROJECT AND THE TEACHING OF ART IN THE MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS IN PICOS

Alinny da Silva Rezende

Minicurrículo

Graduação em Educação Física, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialização em Educação de Jovens e Adultos do campo, Instituto de Educação Superior Antonino Freire (ISEAF). Especialização em Gestão Escolar, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é funcionária seletista do Estado do Piauí, exercendo a função de Professora. É também funcionária do município de Picos, exercendo a função de gestora educacional. Também atua como professora na Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED). Experiência na educação básica e superior.
E-mail: alinny_rezende@hotmail.com

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

O presente artigo parte de pesquisa com o objetivo central de analisar se o ensino de artes nas escolas municipais (zona urbana) de Picos – PI está coerente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal de Educação e se este projeto está coerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como metodologia optou-se por um estudo exploratório com enfoque qualitativo, tendo como sujeitos três professoras de cinco escolas distintas da zona urbana e 20 alunos. Ainda se fez uma análise documental dos PPP das escolas municipais de Picos, assim como uma análise no PCN de Arte. As discussões se fundamentaram principalmente nestes documentos, na LDB (1996), em Martins (2009), Richter (2003), Barbosa (1991), dentre outros. Os resultados desse estudo mostram que as escolas municipais passaram muito tempo sem autonomia para a elaboração e execução do seu PPP, sendo vinculada diretamente à Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa revelou que o ensino de Arte nas escolas municipais de Picos está sendo desenvolvido em acordo com os PCN e o PPP das escolas municipais, porém as professoras elencam algumas dificuldades para ministrar suas aulas, como falta de materiais e espaço apropriado para as aulas.

Palavras-chave: Arte. Ensino. Projeto Político Pedagógico. PCN.

ABSTRACT

This article came from a survey that aimed at analyzing whether the teaching of arts in public schools (urban) in Picos-PI is consistent with the Educational Policy Project (PPP) of the Municipal Education and with the National Curriculum Parameters (PCN). As methodology we chose an exploratory study with qualitative approach, and as subjects three teachers from five different schools in the urban area and twenty students were selected. We also made a documentary analysis of PPP schools of Picos, as well as an analysis of the NCP of Art. The discussions were based primarily on these documents, the LDB (1996), Martins (2009), RICHTER (2003) and Barbosa (1991), among others. The results of this study show that the public schools have gone too long without autonomy for the development and implementation of its PPPs, being directly administered by the Municipal Education Office. The survey revealed that teaching Art in public schools is being developed in accordance with the NCP and the PPP's municipal schools, but the teachers list some difficulties to teach their classes, such as lack of appropriate materials and space for classes.

Keywords: Art. Education. Educational Policy Project. PCN.

1 INTRODUÇÃO

Com a chegada da nova LDB n. 9.394/96, o ensino de artes passou a ser introduzido no currículo oficial como disciplina obrigatória para o ensino fundamental e médio, surgindo como promoção do desenvolvimento cultural e social dos alunos através de uma linguagem com características próprias.

Tal mudança parte da ideia de que o ensino de artes é fundamental para a formação cultural, intelectual e social não só do aluno, como também do professor, pois favorece momentos de reflexão, conscientização, interação, inter-relacionamento, além de trocas de experiências e aquisição de conhecimentos.

Os conteúdos de artes são componentes fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e o professor deve ser o responsável pela mediação dos conteúdos de tal forma que possibilite a reflexão dos alunos em busca de aprendizagem mais efetiva e que desperte a criatividade artística de cada um. É importante destacar que o trabalho educacional com artes não visa formar artistas, mas ampliar a capacidade criativa dos alunos e possibilitar que eles conheçam a linguagem artística e mantenham olhar sensível para o mundo, aprendendo a representá-lo.

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, a disciplina de Arte é tão importante no processo de ensino-aprendizagem quanto as demais disciplinas do currículo escolar. A disciplina de arte deve orientar-se por um conjunto de proposições que visam oferecer um quadro de referências conceituais e metodológicas, no sentido de uma aprendizagem clara.

Nesta perspectiva, cada escola, partindo deste quadro de referenciais conceituais e metodológicos deve elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual devem constar os objetivos do ensino daquela escola, a infraestrutura, os recursos financeiros, o plano de ação e a matriz curricular das disciplinas a serem ensinadas.

Segundo a proposta do PPP das escolas municipais de Picos, os conteúdos trabalhados na disciplina de Arte devem estar diretamente ligados à produção artística, à apresentação estética a história da arte. Na produção artística, devem ser abordados conteúdos ligados à música, à dança, ao teatro, além do desenho, que representa o imaginário.

Mediante o exposto e considerando o fato de trabalhar na rede pública de ensino da cidade de Picos – PI, algumas questões foram surgindo, a saber: os conteúdos aplicados nas aulas de artes das escolas municipais na zona urbana de Picos estão de acordo com os conteúdos propostos pela matriz curricular do PPP? E a prática pedagógica desenvolvida por estes professores, também está de acordo com o que diz o PPP? Estas questões nos levaram a pensar numa pesquisa que buscasse analisar se o ensino de artes nas escolas municipais de Picos está coerente com o PPP, disponível na Secretaria Municipal de Educação e se este PPP está de acordo com o proposto pelo PCN de Arte.

A pesquisa possui como objetivo geral analisar se o ensino de artes nas escolas municipais (zona urbana) de Picos está coerente com o Projeto Político

Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Como objetivos específicos: (1) caracterizar o ensino de arte conforme os conteúdos e as práticas pedagógicas propostas pelos PCN; (2) relacionar os conteúdos e as metodologias que contemplam o PPP da disciplina de artes das escolas municipais de Picos, comparando-os com o ensino de artes proposto pelos PCN; (3) avaliar se a prática desenvolvida em sala de aula pelos professores de arte está de acordo com o PPP das escolas municipais de Picos.

A pesquisa é relevante porque pode trazer elementos que ajudem o professor a rever sua prática de ensino e a buscar novas metodologias para o ensino de artes das escolas públicas municipais de Picos que se adéquem ao proposto no PCN de Arte.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

O ensino da arte no Brasil tem seu marco inicial com a chegada da Missão Artística Francesa trazida por Dom João VI, em 1816. Criam, então, a Academia Imperial de Belas-Artes, cujo ponto forte é o desenho, valorizando a cópia fiel dos modelos europeus. O ensino da arte era muito tradicional, sem relação entre teoria e prática e valorizava apenas a técnica (MARTINS, 2009). Nessa época, o Brasil encontra-se na fase barroca, mas com a chegada dos franceses, a elite preferiu assumir um modelo artístico neoclassicista.

Desde o século XIX já é possível observar que transformações sociais, econômicas e culturais influenciaram as estruturas familiares e o ensino no Brasil, ocasionando o surgimento de novas leis educacionais. Entre estes acontecimentos, merece destaque a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, que levou a uma reorganização das práticas educacionais, com vistas a uma educação de qualidade, reorganização esta que propunha o ensino de artes, fazendo surgir as primeiras escolas de Artes do país.

Segundo Martins (2009), o professor de arte, por sua vez, desenvolve um ensino com ênfase no desenho e centrado na valorização do produto, isto é, ensina a copiar modelos. O objetivo é desenvolver boa coordenação motora, precisão, além de técnicas e adquirir hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos.

Na década de 1930, com influência nos anos 1950 e 1960, surge a Escola Novista que direcionou o ensino para a livre expressão e a valorização do

processo de trabalho, cujo papel do professor é trabalhar o aluno de forma com que ele desenvolva a criatividade. Contudo, somente em 1971, através da Lei n. 5.692, a educação artística passa a ser introduzida como componente curricular dos cursos de 1º e 2º graus, a partir da abordagem de conteúdos de música, teatro e artes plásticas.

Nos anos 80 do século XX, a arte passa por um período turbulento, pois o Conselho Federal de Educação (CFE) condena a arte ao ostracismo, passando a constar num parágrafo da reformulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1º e 2º graus, onde se dizia que a arte era exigida como atividade educativa. Como o CFE tinha retirado o ensino de arte dos currículos escolares, exigindo apenas atividades artísticas, a maioria das escolas particulares eliminou a educação artística de seus currículos, pois estavam protegidas pela ambiguidade de texto redigido pelo CFE, onde não estabelecia claramente o ensino de arte nos currículos escolares. Então, retiraram a disciplina de seus currículos, sendo também motivo para não contratar professores dessa área.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, começaram as discussões sobre a nova LDB. Convictos da importância de acesso escolar de ensino básico também à área de arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei que retirava a obrigatoriedade dessa área. Somente com a Lei nº 9.394/96, revogam as disposições anteriores e a arte passa a ser considerada obrigatória na educação básica. “o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (LDB, Artigo 26, Parágrafo n. 2º).

É característica dessa nova lei a reivindicação de se nomear essa área arte (não mais educação artística) e inclui-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados a cultura artística, não mais como mera atividade. (BRASIL, PCN, 1997).

3 A LDB E O ENSINO DE ARTE

Com a reformulação da nova LDB e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, a arte torna-se obrigatória em vários níveis de educação básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN) afirmam que o estudo da arte, quando trabalhado nas escolas, pode mobilizar a expressão, a criação e a

comunicação, ampliando horizontes e intensificando as relações dos indivíduos consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A arte tem por finalidade trabalhar, na prática, com a música, os jogos teatrais, o desenho e a dança, levando em conta os elementos formais, como o estudo das cores e das formas encontradas nas artes visuais. Portanto, segundo os PCN, um conhecimento de arte sem articulação com o fazer artístico, apreciação e fundamentação teórica não tem sentido.

De acordo com os PCN, os conteúdos de arte estão norteados por três eixos: produzir, apreciar e contextualizar. No produzir, o aluno se expressa; ao apreciar, entra em contato com a produção histórica; e na análise, disseca sua produção e dos outros colegas. “O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento/ significado que ele desempenha nas culturas humanas” (PCN 5ª a 8ª série, p. 49).

Assim, ao desenvolver os três eixos, o professor contribui para o processo de produção artística dos alunos. De acordo com Mirian Celeste Martins (2009, p. 12):

Trata da arte como conhecimento e ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino da arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/ produção, a percepção/ análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade compreendendo-a historicamente e culturalmente.

Segundo os PCN, o conhecimento da teoria e prática em arte é indispensável para a formação humana, pois desenvolve no ser a sensibilidade, o senso crítico e a socialização com a cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua história. A arte constitui necessidade do homem em se comunicar e se expressar através da música, danças, etc. Ela é importante na escola por ser um conteúdo construído pelo homem ao longo dos tempos, sendo ela patrimônio cultural da humanidade.

Com base nos PCN, se propõe que cada escola elabore o PPP, o qual deve ser o documento que direciona toda e qualquer ação da escola para sua clientela e sua comunidade escolar. Este documento deve trazer vários aspectos relacionados à missão da escola, como: objetivos, caracterização estrutural, recursos financeiros, plano de ação e matriz curricular e deve estar de acordo com

o regimento interno da escola e ser aprovado pelo conselho escolar para pôr em prática suas ações planejadas. O PPP deve contemplar, ainda, o referencial curricular de cada disciplina, o que também inclui a disciplina de artes, descrevendo as habilidades de artes para cada série/ ano articulado com o PCN de arte.

A pesquisa realizada nas escolas municipais de Picos pretende analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais (zona urbana) da referida cidade com o objetivo de verificar se o ensino de Artes nessas escolas está coerente com o PPP da Secretaria Municipal de Educação e se este projeto está articulado com as diretrizes dos PCN.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é de estudo exploratório, tendo em vista ser um método capaz de coletar dados para melhor compreensão do assunto em questão. A pesquisa tem enfoque qualitativo. Conforme explica Bellia, com base em Triviños (1987), o enfoque qualitativo está relacionado com a necessidade de o pesquisador propor alternativas metodológicas, de fazer observação intensiva e conhecer e participar ativamente da realidade pesquisada.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas municipais de ensino fundamental II existentes na zona urbana de Picos. Cada escola possui quatro turmas, totalizando 20 turmas, do 5º ao 9º ano.

O trabalho se realizou em duas etapas: na primeira, foram aplicados questionários que ajudaram a conhecer a realidade da prática dos professores de artes de Picos. Responderam aos questionários três professores de artes das citadas turmas e 20 alunos, sendo um aluno de cada turma do Ensino Fundamental II das cinco escolas municipais pesquisadas.

Para coletar os dados, utilizamos o questionário por considerar um instrumento adequado aos objetivos da pesquisa. O questionário está estruturado em cinco questões abertas direcionadas às professoras (duas destas lecionam a disciplina em duas escolas distintas) e 20 alunos, sendo um de cada turma.

Na segunda etapa, foi feita análise da proposta curricular do ensino de artes no PPP, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Picos – PI, em comparação com os PCN, com os dados coletados no questionário

e os estudos sobre a temática colhidos através de *sites* de internet, bem como livros de autores renomados.

5 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PICOS – PIAUÍ

O Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Picos, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Picos, ano 2007, não mostra alteração até o ano atual. Sabemos que o PPP é um documento que deve ser modificado pelo menos a cada dois anos, pois há uma rotatividade tanto de professores, alunos e funcionários. Sabemos também que os recursos financeiros destinados à escola são alterados de acordo com o número de alunos a cada ano letivo. Sendo assim, é preciso fazer novo plano de ação para planejar metas e período de realização de cada atividade financeira e/ ou educativa.

O que se constata é que a rede municipal até os dias dessa pesquisa mantém um único PPP para todas as escolas, seja ela urbana ou rural, não havia uma contextualização ou adaptação à realidade de cada um. Pode-se constatar que todas as escolas pesquisadas mantinham cópia do mesmo PPP, o que o comprova como documento geral.

Porém, logo em seguida aos dias da pesquisa, a nova administração da Secretaria Municipal de Educação (SEME) encaminha para as escolas o passo a passo para a elaboração do PPP de cada escola, oferecendo treinamentos a gestores de escola e seus coordenadores pedagógicos e estipulando prazo de entrega na SEME. Este fato ocorreu também porque muitos universitários que iam estagiar nas escolas precisavam do PPP para retirar dele dados que só podiam constar neste documento e muitas vezes estes estagiários verificavam que os dados não condiziam com a realidade daquela escola, o que proporciona sério constrangimento da gestão da escola, por não ter autonomia para a elaboração desse documento escolar que, nos dias atuais, se tornou o mais importante da escola.

Segundo o PPP das escolas municipais de Picos, a disciplina de arte deve levar o aluno a se apropriar do conhecimento, produzindo novas maneiras de perceber e interpretar os produtos artísticos e o próprio mundo. No PPP (2007, p. 9) consta que “toda linguagem artística possui uma organização de conteúdo que

propicia a comunicação e a interação”. Por isso, a disciplina de arte está baseada na representação do mundo que nos cerca. De acordo com PPP de arte de Picos no ensino fundamental, o professor deve abordar conteúdos e práticas estruturais em cada linguagem artística (dança, teatro, música e artes visuais). E que estes, articulados entre si, vão dar significado ao objeto de estudo e possibilitar a organização dos conteúdos e das práticas específicas. Para os PCN (BRASIL, 1997, p. 43),

A área de arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais situa-se como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico.

Comparando o PPP das escolas municipais de Picos com os PCN pudemos verificar que ele, na medida do possível, está coerente com os PCN, dando flexibilidade para os professores balancearem os conteúdos dos diversos tipos de acordo com a realidade local. Isso ocorre porque apesar de o PPP ser unificado, as professoras trabalham de acordo com o PCN de arte e os conteúdos definidos no PPP das escolas municipais estão de acordo com este documento e dão essa flexibilidade para os professores adaptarem-no a sua realidade.

Os PCN dizem que a escola não tem como ensinar todos os conteúdos da arte, pois suas linguagens têm aspectos diferentes entre si além de ser um universo muito amplo. Porém eles deixam bem claro que a escola deve garantir a possibilidade de o aluno ter base suficiente para seguir conhecendo as linguagens da arte (dança, música, artes visuais e teatro) através de projetos interdisciplinares. A escola tem como papel incluir as informações sobre a arte produzida e recebida nos âmbitos regional, nacional e internacional, e isso está contido dentro do PPP das escolas municipais, porém se trata de um documento de fundamentação geral descontextualizada que não respeita as particularidades de cada indivíduo que dela faz parte. É importante que a escola transmita sua variedade de conteúdos de modo que a aprendizagem do aluno seja significativa e que lhe garanta aprender por toda a vida.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Conforme descrito na metodologia, foram aplicados questionários com três professoras e vinte alunos das escolas pesquisadas. Os dados coletados foram organizados em tabelas e gráficos descrevendo as devidas respostas obtidas durante a pesquisa, cujo resultado permite avaliar o ponto de vista das professoras sobre o projeto político pedagógico e o ponto de vista dos alunos sobre o ensino da arte nas escolas municipais de ensino fundamental (6º ao 9º ano), zona urbana de Picos.

A pesquisa realizada nas referidas escolas permitiu conhecer a prática das professoras de arte no contexto das escolas municipais de Picos e confrontá-las com os conteúdos e a metodologia propostos no PPP das escolas e nos PCN. A seguir, as análises das respostas dos sujeitos ao questionário aplicado.

6.1 Professores

As três professoras das cinco escolas pesquisadas responderam ao questionário isoladamente, sem intervenção da pesquisadora. Portanto, tudo que aqui está relatado é material da coleta de dados e a análise das tabelas e dos gráficos são de autoria própria, fundamentada nos referenciais teóricos citados na metodologia.

A primeira pergunta do questionário era: “Como professor de arte que tipo de metodologia você utiliza em suas aulas de Arte”? No Quadro 1, encontram-se as respostas dadas ao questionamento:

Quadro 1 – Qual o tipo de metodologia utilizada nas aulas de Arte?

P.1	Uso uma metodologia democrática, pois os alunos são diferentes uns dos outros e temos que contextualizar a matéria com a realidade vivida por eles.
P.2	Utilizo diversas atividades de produção criativa como: desenhos livres, de observação e memorização; análise de telas, estudo dos diferentes estilos: gótico, barroco, contemporâneo entre outros.
P.3	Procuro trabalhar as quatro linguagens (dança, música, teatro e artes visuais) descritas nos PCN para cada ciclo/série, mas faço adaptações por falta de recursos pedagógicos.

Fonte: Pesquisa direta nas Escolas Municipais, na zona urbana de Picos - PI, em 2013.

Sobre a metodologia, as professoras se mostram bem diferentes entre si, porém somente uma citou a análise de obras e estilos artísticos. Barbosa (1991, p. 37-38) diz que isso é de escolha do professor, citando: “Que para a história da arte é importante conhecer as características das classificações de

estilos, a relação de uma forma de expressões com características sociais, e com a psicologia social da época [...]”. Sempre que apresentar uma imagem para o aluno é preciso situá-lo no tempo histórico que foi construído. Assim, haverá compreensão de seu contexto, facilitando o entendimento para análise e interpretações. No entanto, o professor deve ampliar os conteúdos nas diversas linguagens artísticas, gradativamente, onde os alunos conheçam ao longo do seu estudo uma grande gama de saberes em Arte. Isso podemos perceber nas três professoras que trabalham conteúdos próprios da Arte, cada uma com sua metodologia relacionada nos PCN.

A questão seguinte era: “Você utiliza aulas práticas? Em caso afirmativo, quais são e como são realizadas as aulas práticas”? Vejam as respostas no Quadro 2.

Quadro 2- Quais são e como são realizadas as aulas práticas de Artes?

P.1	Sim. Procuo confeccionar com os alunos objetos úteis como: porta retrato; porta-lápis entre outros.
P.2	Sim. Levo e peço para os alunos trazerem materiais de sucata e com eles fazemos várias artes, também ensaio peças teatrais ou danças para as festas da escola.
P.3	Sim, de acordo com a linguagem de cada ciclo, por exemplo: no ciclo 3 (6º e 7º ano) utilizo peças teatrais e artes visuais, no ciclo 4 (8º e 9º) utilizo música e dança de acordo com as orientações do PCN de arte.

Fonte: Pesquisa direta nas Escolas Municipais na zona urbana de Picos - PI, em 2013.

Segundo os PCN (1997), quando se pensa no educar, é necessário levar em consideração o conhecimento e a prática pedagógica que resulte em um ensino coerente. As respostas das professoras foram limitadas devido ao espaço contido no questionário de pesquisa, porém é possível inferir que suas aulas práticas estão ligadas à formação integral do educando, onde os alunos podem expressar sua criatividade através de elementos verbais e não verbais.

Dando continuidade questionou-se: “Como professor de arte, qual a maior dificuldade em trabalhar com a disciplina”? O que as professoras responderam está descrito no Quadro 3.

Quadro 3 - Qual a maior dificuldade em trabalhar com a disciplina de Arte?

P.1	Com certeza a falta de recursos.
P.2	A falta de recursos e a falta de interesse de alguns alunos.
P.3	São muitas, mas os maiores são a carência de materiais e espaço físico apropriado para as aulas, pois a escola tem uma estrutura limitada.

Fonte: Pesquisa direta nas Escolas Municipais na zona urbana de Picos - PI, em 2013.

É uma realidade das escolas públicas do país a carência de recursos didáticos para disciplina de Arte. Segundo as professoras esta é uma das dificuldades que lhes afetam diretamente. A professora 2 citou também a falta de interesse dos alunos como aspecto que prejudica não somente o trabalho pedagógico, mas a vida intelectual e social deste aluno, e a professora 3 citou ainda a falta de estrutura da escola.

O Quadro 4 traz as respostas das professoras para a pergunta: “Você conhece ou participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola? Em caso afirmativo, a matriz curricular para a disciplina de arte está de acordo com os PCN de arte”?

Quadro 4 - Você conhece ou participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola?

P.1	Nem sei se a escola tem um PPP, pois é o primeiro ano que trabalho nela.
P.2	Não conheço porque o PPP é unificado para todas as escolas municipais.
P.3	Só agora a direção convocou toda a comunidade para a elaboração do PPP, por uma exigência da nova administração.

Fonte: Pesquisa direta nas Escolas Municipais na zona urbana de Picos - PI, em 2013

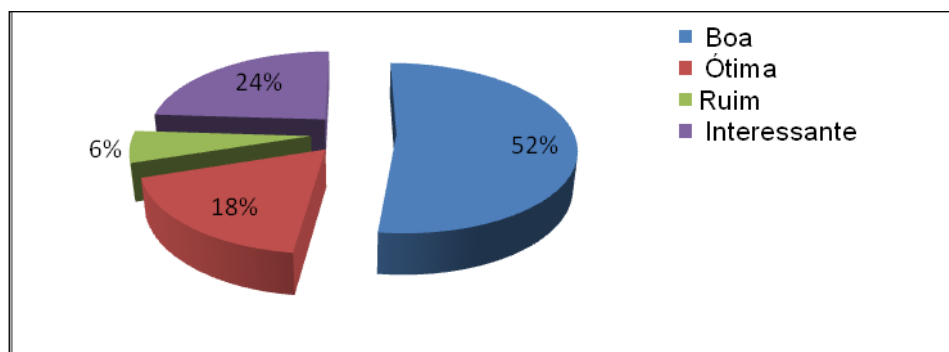
Quanto ao PPP convém observar que as professoras dizem não conhecê-lo. Seria interessante que todos os professores lotados nas escolas, sejam públicas ou privadas, procurassem conhecer o PPP que direciona os caminhos por onde deve seguir a educação de sua escola, até para lecionar de acordo com as ações propostas nele. Principalmente porque a disciplina de Arte não é contemplada com livros didáticos para orientá-los especificamente, o que se vê é que muitos professores lecionam essa disciplina seguindo padrões e conteúdos sem embasamento teórico-metodológico apropriado e sem saber se está de acordo com seu PPP.

6.2 Alunos

Responderam ao questionário dessa pesquisa vinte alunos, sendo quatro alunos (um de cada turma do Ensino Fundamental) de cada escola. É importante ressaltar que a pesquisadora não fez nenhuma intervenção para induzir os alunos a dar respostas para cada questão. Portanto o material coletado foi fundamental para análise dos dados aqui representados em gráficos.

O Gráfico 1 representa as respostas dadas pelos alunos para a questão: “O que você acha da disciplina de Arte?” Observa-se que o percentual dos alunos que acham a disciplina de Arte boa é bem maior do que o percentual dos alunos que consideram a disciplina de forma diferente. Trata-se de resultado que mostra como o ensino de Arte vem ganhando respeito em cumprimento da LDB n. 9.394/96.

Gráfico 1 – Opinião sobre a disciplina de Arte

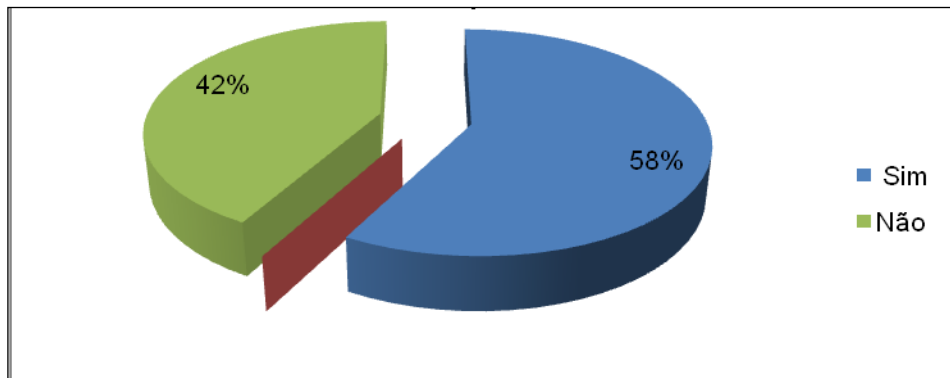


Fonte: Autoria própria.

O Gráfico 2 representa respostas dos alunos para a pergunta: “Nas aulas de Arte existem atividades práticas?”

Os PCN (1997) dizem que as práticas de ensino de Arte apresentam níveis de qualidade tão diversificados, no Brasil que, em muitas escolas, ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno.

Gráfico 2 – Atividade práticas nas aulas de Arte



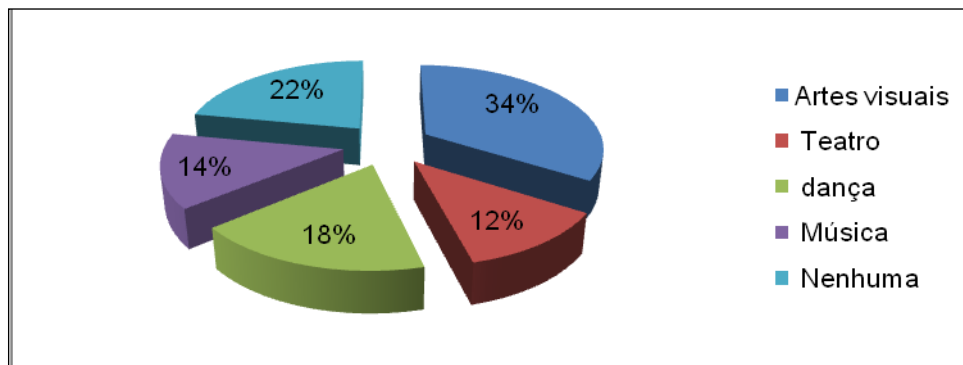
Fonte: Autoria própria.

Por outro lado, registram-se professores preocupados em também ensinar História da Arte e levar alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Este não é o caso dessas escolas, uma vez que as aulas práticas se restringem à pintura, ao recorte, à colagem, a apresentações em atividades festivas e participação em eventos culturais, como visitas a museus e teatros.

Estudos da História da Arte, por sua vez, são raros e variam de escola para escola. No Gráfico em pauta, a maioria dos alunos confirma que existem as aulas práticas na disciplina. A pluralidade de ações ainda representa experiências isoladas dos professores, que têm pouca oportunidade de troca, a não ser em eventos técnico-científicos, quando há possibilidades de encontros.

A dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade (PCN, 1997). No Gráfico 3, a maioria dos alunos diz estudar Artes Visuais, considerando, nessa linguagem, a pintura e os tipos de desenhos. Cabe observar que um número significativo de alunos responde que não estudam nenhuma das manifestações artísticas apresentadas, enquanto os demais destacam outras linguagens da Arte. Ressalta-se que as manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares

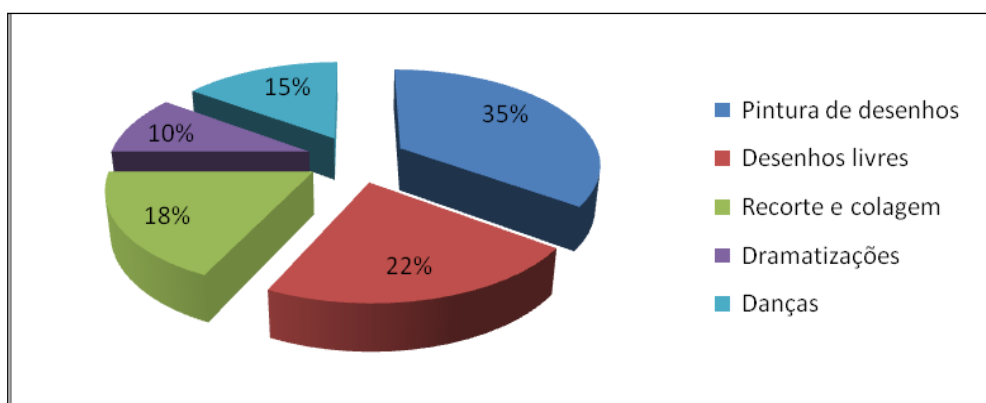
O Gráfico 3 - Manifestações artísticas estudadas nas aulas de Arte.



Fonte: Autoria própria.

O Gráfico 4 mostra as respostas dos alunos para o seguinte questionamento: “Quais atividades são mais desenvolvidas nas aulas de Arte?”.

Gráfico 4 - Atividades mais desenvolvidas nas aulas de Arte



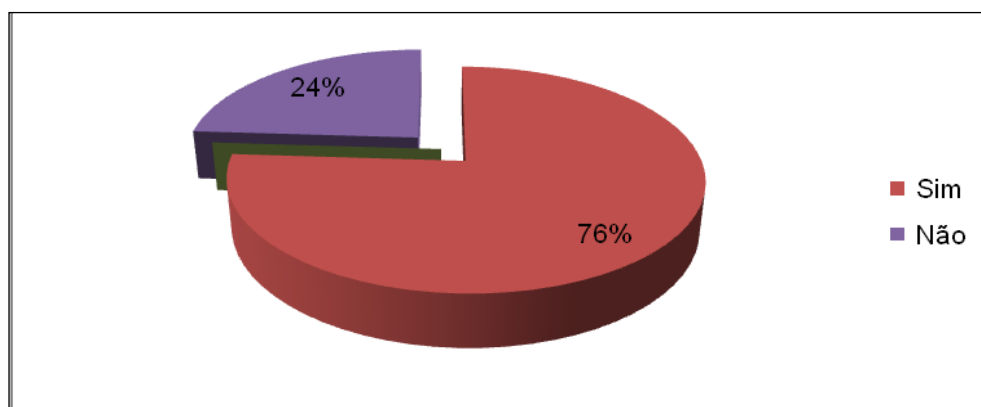
Fonte: Autoria própria.

No Gráfico 4 os alunos não se contradizem, pois 35% (trinta e cinco por cento) deles disseram que as atividades nas aulas de Artes são de pintura de desenhos, 22% (vinte e dois por cento) disseram desenhos livres e o restante disseram dramatizações e danças, comprovando as respostas representadas no Gráfico 3.

O Gráfico 5 mostra as respostas dos alunos que responderam à pergunta: “Os conteúdos de Artes tem relação com as questões da atualidade?”

Sabemos que muitos trabalhos de Arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante (PCN, 1997).

Gráfico 5 – Relação dos conteúdos de Artes com as questões da atualidade



Fonte: Autoria própria.

O Gráfico 5 mostra que as respostas dos alunos estão de acordo com os PCN, pois 76% dos alunos dizem que os conteúdos trabalhados em Arte fazem relação com a atualidade. Nesse sentido, contribuem para a contextualização dos temas transversais, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformam tais questões em produtos de arte (PCN, 1997).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as escolas municipais de Picos possuem um Projeto Político Pedagógico unificado em 2007 e que as três professoras, sujeitos da pesquisa, desconhecem esse documento, constata-se, de início, que o ensino de artes nas escolas municipais de Picos – PI está, na medida do possível, atendendo aos conteúdos propostos pelos PCN. No entanto, a LDB n. 9.394 / 96 defende que cada escola elabore seu PPP de acordo com as necessidades específicas e que este PPP deve servir de modelo para cada professor conduzir sua prática de ensino.

Porém, o exercício pedagógico dos professores ainda é bem limitado devido

a várias questões, como por exemplo: a falta de um espaço apropriado para a prática das linguagens que determinam os PCN, assim como, a velha prática de colorir desenhos já produzidos e dedicados às datas comemorativas, elas até reconhecem as linguagens e trabalham a teoria.

Sabe-se que o ensino de arte no Brasil passou por várias mudanças ao longo do tempo até chegar aos Parâmetros Curriculares Nacionais como norteadores para o ensino dessa área, no entanto, as quatro linguagens descritas nos PCN para serem desenvolvidas como conteúdo teórico e prático demandam recursos apropriados para tal, o que a maioria das escolas públicas não disponibiliza. A falta de recursos para trabalhar bem esses conteúdos é, na opinião dos sujeitos da pesquisa, uma das maiores dificuldades desse ensino.

Na pesquisa foi detectado que os alunos consideram a disciplina boa, porque trabalha as questões da atualidade e que independentemente de não haver aulas práticas, há aulas que envolvem as quatro linguagens descritas nos PCN de Arte. As professoras na medida do possível procuram lecionar de acordo com as orientações dos PCN, e o PPP das escolas agora está em fase de elaboração. Por essa razão as professoras não o conhecem, pois até o primeiro semestre do ano no qual a pesquisa foi realizada, esse documento era unificado e estava desarticulado com a realidade de cada escola.

Comparando as respostas dos sujeitos da pesquisa (alunos e professores) conclui-se que o ensino de Arte está sendo aplicado nessas escolas de modo limitado pelas questões já citadas anteriormente, e que os alunos aceitam os conteúdos e valorizam as atividades propostas pelas professoras. Quanto ao PPP, percebemos que assim como diz a LDB 9394/96, as escolas a partir de agora vão cumprir o que diz essa lei e estão em fase de elaboração desses documentos, pois o PPP analisado nesta pesquisa está desatualizado e não contempla a realidade de cada escola pesquisada.

É necessário e urgente que o ensino de Arte ganhe um espaço importante não só no currículo das escolas, mas também na vida cotidiana dos discentes. É nesse momento que eles poderão se descobrir artisticamente e desenvolver suas habilidades dentro e fora do espaço escolar, já que os mesmos disseram na

pesquisa que as professoras trabalham com eles na teoria diversas atividades artísticas (dança, teatro e desenhos variados). No entanto, por falta de espaço não há tantas aulas práticas.

Então, seria interessante que os mesmos pudessem expor seus trabalhos para a comunidade escolar e com isso ganhar visibilidade e incentivo de todos os envolvidos com o processo educativo. Porém, para que isso ocorra de fato, é necessário apoio financeiro e recursos apropriados para cada linguagem da Arte a ser desenvolvida na sala de aula.

Portanto, o ensino da arte só será devidamente ministrado quando nossos gestores educacionais derem o devido valor a essa área, assim como dão às outras disciplinas, pois ela faz parte da formação integral do ser humano e deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico. É necessário também que o referido projeto seja elaborado e executado pela comunidade escolar de acordo com sua realidade institucional para o bom desempenho de todas as suas atividades curriculares. Isso vem ocorrendo agora, após a pesquisa realizada. Porém, os professores também têm uma função indispensável para o bom desempenho dessa disciplina, pois, sem o comprometimento desse profissional, a Arte nada seria. É preciso que o professor desempenhe sua função tal qual os PCN direcionam e sugerem que ele a exerça.

Referências

BARBOSA, A. M. **A Imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BELLIA, R. A. C. L. **Material didático**: Falando sobre pesquisa. Disponível em <<http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1154-2.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 5ª a 8ª. Artes MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio** – MEC, 1999.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, A.B. de H.. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. rev. ampl. Rio

de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIRSCHER, E. **A necessidade da Arte**. 9. ed. Guanabara, RJ: Koogan, 2002.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE. G; GUERRA M. T. T. **Teoria e prática do ensino da Arte**. São Paulo, SP FTD, 2009.

_____. **Didática do ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Consultor, 1996.

PICOS. **Projeto Político Pedagógico de Arte para educação básica – Picos-PI**: SEMED, 2007.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de letras, 2003.

SANTIAGO, A. R. Projeto político-pedagógico: escola básica e a crise de paradigmas. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2., UNIJUÍ, 1994. **Anais ...** Ijuí: UNIJUÍ, 1994. p. 597-603.

VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 1998.

**POSSIBILIDADES E LIMITES DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL
ENQUANTO DISCIPLINA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL**

**POSSIBILITIES AND LIMITS OF THE INCLUSION OF MUSICAL EDUCATION
AS A COURSE IN THE PUBLIC MIDDLE SCHOOLS**

Ana Patrícia Matos Barão e Silva

Minicurrículo

Graduação em Normal Superior, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduação em Artes Visuais, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Presencial (PARFOR/ UFPI). Atualmente é funcionária efetiva da Secretaria Municipal de Picos-PI, exercendo a função de Professora do Ensino Fundamental I. Atua, também, como Professora Substituta da 9ª Gerência Regional de Educação, do Estado do Piauí; Professora integrante do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, junto à Secretaria Municipal de Educação de Picos-Pi. Professora de Artes do Instituto Monsenhor Hipólito – IMH, Picos-Pi. Experiência na área de Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio).
E-mail: anabarao72@hotmail.com

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

Considerando a obrigatoriedade da educação musical enquanto disciplina nas escolas públicas de todos os níveis da Educação Básica, determinada pela Lei nº 11.769/2008, a presente pesquisa tratou-se de um estudo de campo que teve como objetivo analisar as possibilidades e os limites da Educação Musical enquanto disciplina nas escolas municipais de Ensino Fundamental em Picos-PI. Os dados foram colhidos através de entrevistas semi-dirigidas nos meses de maio e junho de 2013, com 08 (oito) professores de Ensino Fundamental. A análise desses dados foi realizada com base nos seguintes teóricos: Baumer (2009), Costa (2013), Dalben (1991), Freire (2002), Loureiro (2003), Savianni (2000), entre outros. Pode-se verificar que as condições necessárias para a inclusão da música como disciplina ainda dependem de muita coisa – mais especificamente de incentivos tanto das secretarias de educação municipal e estadual, dando condições ao professor de se qualificar, quanto através de cursos de capacitação na área de música e disponibilização de equipamentos, instrumentos e recursos que a educação musical exige. Acredita-se que o estudo realizado pode propiciar o redimensionamento do papel da música na escola e ainda semear ideias de como buscar as condições necessárias para que ela possa vir a ter um valor significativo no processo de educação escolar.

Palavras-chave: Educação Musical. Possibilidades. Limites. Obrigatoriedade.

ABSTRACT

Considering the obligation of having Music Education as a regular course in the public schools at all levels of Basic Education, established by Law No. 11.769/2008, this research is a field study, which aimed at analyzing the possibilities and limits of Music Education as a subject at Middle Schools in Picos-PI. Data were collected through semi-structured interviews in the months of May and June 2013, from eight (08) teachers of Elementary School. The data analysis was based on the following scholars: Baumer (2009), Costa (2013), Dalben (1991), Freire (2002), Loureiro (2003), Savianni (2000), among others. One can notice that the necessary conditions for the inclusion of Music as a regular course still depend on many things. More specifically it will depend on the incentives of both the Municipal and State Departments of Education to give teachers conditions to be qualified through training courses in the field of Music and on the equipping of schools with tools, instruments and resources which Music Education requires. It is believed that this study can provide the resizing of the role of Music in schools and still seed ideas of how to get the necessary conditions, so that it can achieve significant value in the process of education.

Keywords: Music Education. Possibilities. Limits. Obligation.

1 INTRODUÇÃO

Num país marcado pela musicalidade, muitas vezes, na contingência de explicar o papel, o significado e a função social da música na educação escolar, mesmo que presente em atividades de recreação, em festividades e, sobretudo, no cotidiano de alunos e professores, observa-se que a música, como disciplina, ainda se mantém ausente dos currículos, embora os debates e discussões dos teóricos apontem para a sua importância no contexto escolar.

Mesmo com o advento da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece o ensino de música obrigatório em turmas do Ensino Fundamental, percebe-se ainda uma certa resistência ou dificuldade em trabalhar a música como disciplina. Sobre esta dificuldade, Loureiro (2003, p.24) diz que a educação musical no Ensino Fundamental “não apresenta uma característica própria”, ou ainda, “um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, com possibilidades de acesso irrestrito à prática musical”, em que se articulem experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema escolar de ensino.

O ensino das artes, especialmente da música, deve ser considerado na educação escolar da mesma forma que outras áreas do conhecimento, como a Matemática, a Língua Portuguesa, a História etc. E, assim como todas as outras disciplinas, deve ser encarado de modo organizado, coerente, que o situe entre vivência, expressão e compreensão.

Sendo assim, procurou-se esclarecer questões para que se pudesse entender o porquê da ausência do ensino sistemático da música nas escolas de ensino fundamental, apesar da valorização que ela vem tendo no cenário educacional. Tal fato mostra uma dissonância entre o ensino da arte (música) – que está instituído e garantido legalmente – e o fazer e ensinar música como disciplina dentro do contexto escolar mais restrito, ou seja, dentro das salas de aula.

Partindo disso, questionaram-se quais as condições necessárias para a inserção da Música em sala de aula, bem como, que perspectivas se veem para a Educação Musical nas escolas nos dias atuais. Estas questões levaram a uma pesquisa que teve como objetivo analisar as possibilidades e os limites da Educação Musical enquanto disciplina nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Picos-PI, cidade na qual a pesquisadora reside e presta serviços como ministrante de Artes, inclusive de teorias sobre a Música.

Acredita-se que a presente pesquisa se fez importante por buscar elementos que ajudassem a compreender as razões da desvalorização da música nas escolas, o porquê de sua ausência como disciplina e, ao mesmo tempo, que ajudassem a identificar suas possibilidades e perspectivas como disciplina.

2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Através da música o ser humano consegue expressar-se, criar, pôr-se em evidência, conhecer-se e até transformar a realidade. Porém, se faz necessário uma certa disciplina, uma preparação de sentidos, para que a percepção do ser humano esteja “aberta” para relacionar-se com esta arte. Neste contexto, Tavares (2008, p.64) nos diz que:

Para se apropriar dessa linguagem [da música], é necessário que seus sentidos sejam educados, formados e sensibilizados para que sua percepção sobre o mundo musical seja ampla e ele possa apreciar inúmeras manifestações musicais e criar suas próprias músicas.

Partindo da importância da apropriação da música para o indivíduo, a Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, tornou o ensino de música obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental, dispondo que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular da Educação Básica, e que os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas na lei.

Deste modo, não há dúvidas quanto ao enorme ganho com a aprovação da Lei, pois já está mais do que comprovado que a música traz inúmeros benefícios ao aluno e auxilia na aprendizagem de outras disciplinas. No entanto, ela não especifica se todas as séries devem ter a música incluída em sua grade curricular. Assim como a quantidade de aulas por semana, isso ainda “teria de ter sido definido junto aos sistemas de ensino estaduais e municipais” (COSTA et al., 2011, p.2).

O processo de inclusão da música nas escolas é complexo, indo desde o reconhecimento como disciplina escolar, até medidas de caráter prático, como instalação de salas apropriadas, capacitação de professores e aquisição de instrumentos que garantirão a sua implementação nas unidades de ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, só estão autorizados a lecionar na Educação Básica os professores com formação em nível superior, ou seja, profissionais que tenham cursado a licenciatura em Universidades e Institutos Superiores de Educação na área em que irão atuar.

No artigo 2º, o qual fora vetado, a Lei nº 11.769/08 dispunha sobre a obrigatoriedade da formação específica em música para que o professor pudesse ministrar tal disciplina. No entanto, é necessário que se tenha muita clareza sobre o

que significa “formação específica na área”. Observando-se que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente, “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto” (BRASIL, 2008, [S.p]).

De acordo com Pereira e Amaral (2013) este veto é preocupante, “pois coloca em xeque a qualidade do ensino musical que será oferecido aos alunos”.

Neste contexto, pode-se dizer que a música não aparece necessariamente como uma disciplina exclusiva, tendo em vista a não obrigatoriedade da formação específica. No entanto, sugere formação. Desta feita, ela pode integrar-se ao ensino de Arte. A ideia seria trabalhar com uma equipe multidisciplinar e, nela, ter entre os profissionais o professor de música. Assim, cada escola tem autonomia para decidir como incluir esse conteúdo de acordo com seu Projeto Político Pedagógico. Quanto aos professores, existe a oferta por parte do Ministério de Educação e Cultura (MEC) de cursos de capacitação para os professores, cursos de extensão universitária entre outros (COSTA et al., 2011).

Tal trabalho com equipes multidisciplinares, apesar de parecer uma boa iniciativa para o ensino de música, não tem acontecido de forma satisfatória nas instituições de ensino. Trabalhar de forma interdisciplinar ou multidisciplinar em escolas de educação básica é uma tarefa complicada (COSTA et al., 2011).

Como pôde ser visto, são muitos os entraves existentes na área da educação musical: a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental; o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar; a falta de um ensino articulado com as práticas culturais; a falta de condições de infra-estrutura da escola e de equipamentos musicais; e a falta de uma formação específica dos professores.

Sobre a educação musical, Saviani (2000) defende que ela deve ter um lugar próprio no currículo escolar e que a escola como um todo se organize, a partir do apoio dos poderes públicos, no sentido de oferecer infraestrutura física, técnica e serviços necessários para a efetivação desta educação musical.

Loureiro (2003, p. 144) defende que a educação musical deve estar articulada com as práticas cotidianas dos alunos, pois atividades musicais que abarcam o canto, a dança, o movimento e a improvisação já presentes nos ambientes familiares são manifestações de grande valor que merecem ser

consideradas na formação cultural e educativa dos alunos e, dessa forma, tem “reais possibilidades de constituírem uma vertente fundamental do ensino e de igualar-se às demais disciplinas do currículo escolar”.

Em relação à formação dos professores, é importante destacar que a Lei 11.769/2008, no seu artigo 3º dispôs que os sistemas de ensino teriam 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas. Desta maneira, supõe-se que este prazo não tenha sido suficiente para que as universidades formassem profissionais habilitados para atuarem em sala de aula na educação musical (BRASIL, 2008).

E, segundo Costa (2011) trabalhar com um profissional não habilitado “propicia um ensino superficial e perigoso, pois o professor não terá condições de avaliar os prejuízos que poderá provocar ao indivíduo”, e nem terá capacidade para aplicar esse conhecimento de maneira eficaz, pois, o professor que está em sala pode e deve usar a música em suas aulas; no entanto, não possui condição de dar aula de música.

Tal problema da falta de formação do professor de educação musical não é atual, pois desde a implantação da lei nº 5.692/71 o ensino das Artes se depara com a problemática de formação e preparação de professores para atuar nos diversos níveis de escolaridade básica. No entanto, Loureiro (2003, p.27) diz que os professores de educação artística que por força da lei tiveram uma formação polivalente, naquela época pouco contribuíram para consolidar o ensino da música nas escolas públicas, tornando-a, dessa forma, uma prática irrelevante com características de atividade festiva e recreativa.

Atualmente, mesmo com toda obrigatoriedade do ensino da música em todos os níveis da educação básica, a situação ainda não mudou. A impressão é que mesmo com a abertura de Programas de Formação de Professores nas diversas áreas, inclusive Artes, bem como com os cursos de especializações em educação musical, ainda não existem profissionais suficientes para atender a demanda da rede pública de ensino, nem tampouco há uma efetivação significativa do ensino de música nas escolas públicas.

Tal impressão pôde ser mais bem analisada a partir do trabalho investigativo que buscou examinar a realidade da educação musical nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Picos-PI.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a necessidade de evidenciar as possibilidades e os limites para a inclusão da educação musical no ensino enquanto disciplina nas escolas públicas de ensino fundamental, a presente pesquisa trata de um estudo de caso, sobre o qual Laville & Dionne (1999, p.156) afirma que “incide sempre sobre um caso particular, examinado em profundidade”.

O caso que foi pesquisado se remeteu à educação musical das escolas municipais de Picos-PI. Como universo da pesquisa foram definidas 5 (cinco) escolas do Ensino Fundamental da referida cidade: Escola Municipal Padre Madeira, Escola Municipal Tia Celeste, Escola Municipal Justino Luz, Escola Municipal Celso Eulálio e Escola Municipal Frei Damião. A justificativa para a escolha destas instituições é a facilidade no acesso a elas.

Os sujeitos da pesquisa foram, inicialmente, 10 (dez) professores de Ensino Fundamental, dois de cada escola participante, os quais são ministrantes da disciplina Artes e Educação Musical em sala de aula. Contudo, depois das entrevistas já feitas, dois dos professores pediram que suas falas não mais fossem utilizadas como dados para a pesquisa. Sendo assim, o número de sujeitos pesquisados a serem considerados neste trabalho foi (08) oito.

Os dados foram colhidos através de entrevistas semi-dirigidas, nos meses de maio e junho de 2013. As entrevistas foram feitas individualmente, nas referidas escolas, gravadas e transcritas fielmente para que pudessem ser feitas as análises das falas. Segundo Bogdan e Biklen (2010),

Uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

As perguntas feitas aos entrevistados corresponderam às perguntas norteadoras do projeto de pesquisa. Ressaltando que algumas foram reformuladas para que não houvesse desvio do assunto em estudo. As entrevistas duraram entre 30min e 60min. Na transcrição da entrevista o fator tempo contou a favor no momento da digitação, fazendo com que se pensasse sobre as respostas ouvidas, o que contribuiu, sem sombra de dúvidas, com eventuais interpretações interessantes.

Os dados coletados na pesquisa foram analisados com base nos teóricos que discutem a temática, a saber: Baumer (2009), Costa (2013), Dalben (1991),

Freire (2002), Loureiro (2003), Pereira e Amaral (2013), Savianni (2000), entre outros.

Objetivando manter o anonimato dos professores entrevistados, neste trabalho, seus nomes foram, no item dos resultados, substituídos por legendas: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5, Professor 6, Professor 7 e Professor 8.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme relatado, foram entrevistados 08 (oito) professores do Ensino Fundamental de 5 (cinco) escolas da rede municipal de Picos-Pi.

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-dirigidas, nos horários de intervalo dos professores participantes da pesquisa. De início, os sujeitos foram indagados sobre o nível de instrução, série em que ministram aulas, formação e experiência profissional.

Com relação às séries em que lecionavam, todos os professores participantes da pesquisa ministram aulas em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. São formados em Pedagogia, sendo que um deles está em fase de conclusão do curso. Dos oito participantes, cinco deles possuem pós-graduação em Arte-educação. Os demais ainda não fizeram nenhuma especialização. De todo o grupo, que já possui mais de cinco anos de experiência com o ensino de Artes, apenas um tem apenas dois anos de experiência. Com relação ao ensino da Música, apenas dois tocam em bandas e dão aulas há mais tempo; os demais não tem nenhuma experiência prática.

Sobre isso, Costa et al. (2011, p.3) informa que as aulas de Música, deveriam ser ministradas por professores especialistas em música, ou seja, “que tivessem licenciatura”. Pois, se um professor de espanhol não pode lecionar matemática, um “ensino musical de qualidade não pode ser ministrado por um professor que não tenha conhecimento na área musical”. Deste modo, pode-se dizer que quando se trabalha com um profissional não capacitado para a função, o que surge é um ensino sem profundidade e comprometedor, pois sem um conhecimento adequado o professor não terá condições de medir o mal provocado ao aluno, bem como não poderá expor seus conhecimentos de maneira eficaz.

Assim, a entrevista foi efetivamente iniciada, apresentando o seguinte questionamento: “Segundo os PCNs a música é um dos conteúdos da disciplina de Artes. Entretanto, a Lei 11.769/2008 apresenta a música como uma disciplina curricular obrigatória. Qual a sua opinião a respeito disso?” (Quadro 1).

Quadro 1 – Opinião sobre PCNs e a Lei 11.769/2008.

Professor 1	“Primeiramente acho que os PCN são um documento importante no que diz respeito à educação, pois passamos muito tempo sem algo que norteasse a educação brasileira; por outro lado eles deixam a desejar em algumas partes quando não são totalmente claros, ou quando se divergem em partes diferentes do seu texto. A música é sim parte importante na formação do ser humano, há vários estudos que mostram a sua importância ainda no período gestacional para acalmar o bebê e ajudar no elo pais e filho. Temos inúmeros projetos não só no Brasil, mas no mundo que comprovam a importância da música. Então, acho que ela não devia ser parte da disciplina de artes, mas sim uma disciplina por si só”.
Professor 2	“Acho que esta falta de efetividade no que diz respeito da posição da música na educação é o que faz com que ela seja tão “renegada” na maioria das escolas; é lógico que há a falta de instrumentos, de estrutura por parte das escolas e professores capacitados. Mas quando falta o embasamento jurídico é ainda pior. A música não figura na maioria das instituições educacionais públicas no Brasil principalmente por falta da definição do papel da educação na escola por parte de documentos como os PCNs”.
Professor 3	“A música como disciplina fica complicada. Tu sabe que ser professor de Arte já é difícil, e ainda ter que inventar de dar aula com menino e os instrumentos. Vai ser difícil. O negócio é que todo dia o governo inventa uma coisa para misturar nas aulas que estão complicadas de dar. Tu imagina um monte de menino fazendo barulho!”
Professor 4	“Eu acho é bom. A música alivia os estresses da vida. Em minhas aulas de Artes costumo usar sempre música. Às vezes [músicas] mais animadas, outras vezes [músicas] mais calmas. Os alunos adoram. Seria bom que a secretaria de educação se envolvesse mais e providenciasse essa mudança um pouco mais rápido.”
Professor 5	“A meu ver, a música nunca deveria ter saído do currículo escolar. Não sei se tu sabe, mas antigamente a música fazia parte do currículo. Vi isso na disciplina de História da Educação na Faculdade. E, sinceramente, acho o máximo. Essas crianças precisam de incentivos além de muito Português e muita Matemática”.
Professor 6	“Se a gente for correr atrás, sempre tem umas divergências entre PCNs e as Leis. Essa Lei aí eu não tinha nem conhecimento, sabia que Música era ‘pra’ voltar ‘pra’ sala de aula, mas não sabia que tinha até Lei ‘pra’ isso. Mas se tem, então seria bom o governo investir na compra de instrumentos e na capacitação dos professores, pois, nem formados em Artes nós somos. Só temos pós-graduação em Arte-Educação. Aí fica ruim de repassar ‘as coisas’ corretamente ‘pros’ alunos.”
Professor 7	“Aqui na escola, a gente só trabalha com instrumentos na época do 7 de setembro, por conta dos ensaios, e ainda tem instrumento que não sei nem o nome ‘pra’ falar a verdade. Mas, nada que uma capacitação, ou licenciatura não resolva. O que eu acho é que já é tão ‘agoniado’ dar aulas normais aos alunos, quanto mais de música.”
Professor 8	“Que maravilha! Tu acredita Patrícia que eu nem sabia disso. Essa Lei só veio concretizar um antigo desejo meu, de trazer instrumentos ‘pra’ dentro da sala e ainda inventar e criar novos instrumentos com meus alunos, porque tu sabe que se a cabeça desses meninos não estiverem em movimento direto eles só pensam e fazem ‘coisa’ ruim.”

Apesar de algumas respostas coerentes, o que se percebe é um total desconhecimento da Lei 11.769/2008 por parte dos professores participantes. Poucos professores sabem que a referida lei institui o ensino de música obrigatório

em toda a rede pública de ensino, o que ainda proporciona confusão e discussão. O conteúdo de música está ligado ao componente curricular de Artes e, as experiências musicais que já acontecem nas escolas públicas municipais de Picos são apresentadas como base para reflexão.

Sancionada em 2008, a Lei 11.769 incluiu um novo parágrafo ao artigo 26 da LDB, introduzindo a música como conteúdo de Artes. Na teoria, as escolas teriam três anos para rever e adaptar o programa de Artes, de maneira a incorporar também a música. No entanto, nas escolas privadas, cabe ao Projeto Político Pedagógico (PPP) definir como e em que séries o ensino deve ser aplicado.

A indagação seguinte feita foi: “Quais as condições necessárias para que a música seja trabalhada nas escolas como disciplina?” (Quadro 2) As respostas foram as seguintes:

Quadro 2 – Condições necessárias para que a música seja trabalhada nas escolas como Disciplina.

Professor 1	“Estruturação das escolas públicas, capitação e capacitação de professores da área de música, instrumentos musicais e exercícios para canto e dança, visto que a disciplina não é só aprender tocar um instrumento, mas canto e dança também associados.”
Professor 2	“A priori uma efetivação da sua posição dos PCNs, determinada a sua posição, estruturação escolar tanto do corpo docente que vai lecionar a disciplina música quanto na estrutura física da escola para atender esta disciplina e instrumentos musicais.”
Professor 3	“O primeiro passo é o investimento em instrumentos musicais e depois a capacitação ‘pra’ gente, professores de Artes. Tipo esses cursos do PARFOR.”
Professor 4	“Arrumar a escola ‘pra’ receber uma disciplina tão importante. A compra dos instrumentos e a capacitação dos professores são as principais etapas antes da inclusão total da disciplina.”
Professor 5	“Concretamente, seria melhor começar pela capacitação do professor de Artes ou abrir Licenciaturas em Música pelo PARFOR, e paralelo a isso [realizar] a compra de instrumentos para as escolas, bem como a instalação de salas acústicas onde pudessem ser ministradas as aulas.”
Professor 6	“Começando pela capacitação dos professores, depois aquisição de material, dos instrumentos, adaptação de salas de aula dentro das escolas. Aí, talvez, começasse a dar certo.”
Professor 7	“Investir em melhorias nas escolas, salas adaptadas, instrumentos, capacitação dos professores.”
Professor 8	“Eu acho que ‘deviam’ investir mais em instrumentos, nos professores de Artes, e trazer mais professores capacitados ‘pra’ dentro da escola. Depois, ia ficar melhor de dar as aulas ‘pros’ meninos.”

Percebe-se, na fala dos professores, que para se trabalhar a Música como disciplina, a capacitação dos educadores, a aquisição de instrumentos e a instalação de salas acústicas são as condições necessárias. Sobre isso, é sabido que inicialmente, as escolas teriam até agosto de 2011 para se adaptar à nova lei, ou seja, para incluir o ensino de música em sua grade curricular, comprar materiais e

verificar se possuíam professores capazes de ministrar as aulas, pois nem todos possuem docentes de todas as áreas (COSTA, 2011).

Apesar disso, em Picos, as escolas públicas municipais têm encontrado dificuldades para cumprir certos pontos da Lei, porque o número de professores formados em música é quase que inexistente, tendo em vista só termos um (1) professor formado em música em todo o município, e este fazer parte do quadro público estadual. Os demais professores são formados em Pedagogia, ou Artes, com especialização (ou não) em Arte-Educação. E ainda, qualquer contratação de professores específicos prevê gastos com os quais a Secretaria Municipal de Educação não está disposta a arcar.

Um dos professores (Professor 8) ainda completou dizendo o seguinte: “É possível realizar o ensino da música sem grandes investimentos. Isso em se tratando dos instrumentos que realmente são caros. Pois, a gente pode fazer música com um lápis e uma borracha e até com o corpo. A música é nossa, é inerente, está dentro da pessoa.”

Em seguida, foi questionado aos sujeitos: “Na sua escola, a música é uma disciplina ou um conteúdo de Artes? Por quê? (Quadro 3). As respostas foram as seguintes:

Quadro 3 – Música como disciplina ou conteúdo de Artes

Professor 1	“É uma disciplina no programa Mais Educação e parte integrante das aulas de Arte.”
Professor 2	“É parte da disciplina de Arte, pois não há estruturação da escola para haver a disciplina Música separada e também não sou capacitada ‘pra’ atuar nessa área.”
Professor 3	“Aqui na escola a gente trabalha com a Música dentro das aulas de Artes.”
Professor 4	“É uma disciplina do Programa Mais Educação. Mas confesso que não tenho nenhuma competência no assunto, só leio muito ‘pra’ poder repassar as teorias. A prática é pouca.”
Professor 5	“Toco numa banda de Percussão aqui de Picos, aí o que aprendo lá repasso ‘pros’ meninos, mas sou formada só em Pedagogia. Não tenho formação pedagógica em Música. Só o que aprendo na prática, lá na banda que passo ‘pra’ eles.”
Professor 6	“É uma disciplina do Mais Educação, mas a gente nem tem tantos instrumentos.”
Professor 7	“Nas aulas de Artes eu ‘uso mão’ de alguns tipos de músicas para dar aula. Mas não é uma Disciplina curricular não.”
Professor 8	“É ‘pra’ ser uma disciplina do Mais Educação, mas não tem nem instrumento por aqui, eu invento uns instrumentos com os meninos.”

A maioria dos professores pesquisados trabalha a Música como disciplina do Programa Mais Educação. Os demais como conteúdo de Artes. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013) o programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo

das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil. Utilizam-se, ainda, o “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada.

As atividades do Mais Educação, no município de Picos-PI, tiveram início em 2009, com a participação de 10 escolas, inscritas por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) (BRASIL, 2013). O MEC informa ainda, que

[...] para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. As escolas beneficiárias também recebem *conjuntos de instrumentos musicais* e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados (grifo da autora) (BRASIL, 2013, [S.p]) (Grifo nosso).

Deste modo, percebe-se que os instrumentos que existem em algumas das escolas pesquisadas são provenientes do Programa Mais Educação. No entanto, não é a Música que aparece como disciplina, e sim, no macrocampo Cultura e Lazer, que aparece “Banda Fanfarra” para que os alunos aprendam a tocar algum daqueles instrumentos.

E, sendo assim, nas escolas municipais do Ensino Fundamental de Picos ainda não existe a disciplina Música, esta serve apenas como complemento nas aulas de Artes.

O próximo quadro relata as respostas com relação à pergunta que indaga como os professores aliam o ensino de música na sua escola (Quadro 4). Pelas respostas dos professores é fácil analisar esse ponto. Como avaliar algo que não está efetivamente em andamento? Se não há material, nem didática para o ensino de música, nem há formação de professores adequada, como seus professores poderiam fazer uma avaliação positiva deste ensino? Fica evidente, então, porque os professores avaliaram-na como ruim ou regular. Na verdade, a música não aparece como disciplina, e, sim, como conteúdo do ensino de Artes, ou adendo num programa de governo. Também os professores não dispõem de conhecimentos musicais necessários para proporem trabalhos e atividades musicais articulados com o contexto cultural dos alunos.

Quadro 4 – Como avalia o ensino de música na sua escola?

Professor 1	“Bom, visto que além da música vista dentro da disciplina de Artes há também o programa Mais Educação que tem uma turma de Banda Fanfarra onde as crianças aprendem a parte teórica dos instrumentos e [aprendem] a tocá-los também e o professor tem formação na área, fazendo parte da banda municipal da nossa cidade.”
Professor 2	“Ruim, pois a música é vista como parte da disciplina de Artes, e como professora tenho formação em Artes e não especificamente em Música, e não me sinto a vontade em lecionar música em minhas aulas de arte, tenho dado apenas algumas aulas sobre a importância da música, sua história e as notas musicais.”
Professor 3	“Insuficiente. Pois, falta instrumento, e não tenho capacitação para teorizar sobre as temáticas que envolvem o ensino da Música.”
Professor 4	“Mais ou menos, pois tem alguns instrumentos destinados ao Programa (Mais Educação) e a gente faz o que pode. Os meninos gostam das aulas, mas com mais investimento poderia ser muito melhor.”
Professor 5	“Eu ensino o que aprendo na banda. Faltam instrumentos e investimento. Por isso caracterizo como regular.”
Professor 6	“Mulher, eu acho regular, porque nem todos os meninos se ‘anima’ com as aulas. Assim, num tem muitos instrumentos, eu não tenho acesso a muitas apostilas de Música. Essas coisas.”
Professor 7	“Eu faço o que posso. Não ministro aulas especificamente sobre música, mas nas minhas aulas de Artes eu coloco a música e depois a gente conversa sobre ela, sobre o autor, o cantor. Às vezes me meto a falar sobre a melodia, a letra. E por aí vai. Por isso eu digo que é regular.”
Professor 8	“Aqui na escola poderia ser melhor do que é. Pois o Programa (Mais Educação) fornece alguns instrumentos. Não temos muito, mas temos o suficiente ‘pra’ fazer barulho. Considero bom.”

Baumer (2009, p. 53) discorre sobre este aspecto ao ressaltar que a Lei 11.769/2008 “torna obrigatório o ensino de música na educação básica sem exigir que o professor tenha a habilitação em música”. Isso nos leva a supor que será o professor de Arte quem levará para a escola essa linguagem artística, fato este que limita o professor sobre as possibilidades de desenvolver um ensino de música que possibilite aos alunos conhecer as origens da música brasileira, despertar o gosto musical, resguardar o patrimônio musical e, ainda, aumentar o repertório musical nacional e internacional destes.

Dando continuidade à entrevista, foi perguntado: “Como vocês utilizam a música nas suas aulas?” e, ainda: “De que forma? Que conteúdos musicais são trabalhados? Que atividades musicais são desenvolvidas nessas aulas? Qual é a carga horária reservada para a música? Tem aulas teóricas e práticas? A escola tem instrumentos musicais para as aulas?” (Quadro 5). Vejam as respostas para estas questões:

Quadro 5 – Como utilizam a música nas suas aulas?

Professor 1	“Como professora de artes minha formação e especialização são voltadas mais para parte de trabalhos manuais e ensino da História da Arte. Não possuo formação nenhuma em Arte ou Música, e não sei tocar nenhum instrumento, o que me impede de dar aulas mais profundas na área da música. Mas como já falei anteriormente a escola possui o programa Mais Educação, na qual acho que supri bem a falta de ensino da música dentro da disciplina de Artes.”
Professor 2	“Como disse anteriormente tenho dado apenas algumas aulas sobre a importância da música, sua história e as notas musicais. Somente parte teórica, pois não tenho formação na área, a escola não possui nenhum tipo de instrumento, e também se houvesse não teria como ensinar a meus alunos, pois não sei tocar nenhum instrumento. Não houve uma carga horária específica para música, pois por escassez de conhecimento e material só ministrei três aulas com um pouco de parte teórica.”
Professor 3	“Sempre procuro trazer algum som diferente para as aulas de Artes. Às vezes músicas conhecidas das crianças, ou que estejam tocando na rádio, escutamos as músicas e desenhamos algo relacionado, ou reescrevemos novas letras em cima da melodia, e a carga horária é sempre os 50min de uma aula normal. Mas não temos aulas teóricas e práticas, pois os instrumentos da escola se atêm a duas cornetas e um bumbo.”
Professor 4	“Temos alguns instrumentos por conta do programa (Mais Educação), mas como já falei não tenho formação nessa área por isso me mantenho sempre na mesma linha, eu levo o som, eles escutam, a gente fala sobre a música, ou sobre o artista. Mas não temos aulas práticas ou teóricas sobre notas musicais, essas coisas de música não.”
Professor 5	“Eu costumo usar sempre, já que ministro Música no Programa Mais Educação. Porém, não sou formada em Música, mas como já disse toco numa banda de Percussão, então tudo que aprendo levo ‘pra’ sala. A carga horária é da aula mesmo, 50 minutos. Quando apresento um instrumento, levo da internet a história daquele instrumento, eles gostam de ouvir. Quem sabe um dia eu ‘num’ me forme em Música.”
Professor 6	“Não temos muitos instrumentos, mas aqui na escola a gente faz o que pode. Uso Música sempre, às vezes só como complemento das aulas, outras vezes fazemos estudo da melodia e da letra da música. Nada muito rebuscado, pois não tenho formação suficiente. O horário é o da aula mesmo.”
Professor 7	“Dentro de minhas aulas de Artes eu procuro sempre adaptar os temas com alguma música de fundo. Por vezes peço aos alunos que escutem primeiro a música e depois fazemos a atividade prática baseada na música, mas nada sobre notas musicais ou como usar o instrumento.”
Professor 8	“Com os instrumentos que temos, pouquíssimos, a gente inventa. Uma vez fizemos uma banda, mas como os meninos vão ‘passando’ de série vão saindo da escola, mesmo assim de vez em quando aparecem meninos que tocam alguma coisa. Porém, não ensinamos eles a tocarem, eles aprendem na Casa da Cultura e já vem ‘pra’ cá sabendo alguma coisa. A gente só incentiva mesmo. Tudo no horário da aula mesmo.”

É notório nas falas dos entrevistados que não existe uma sequência de conteúdos musicais ou um currículo musical sendo seguido por nenhuma das escolas ou professores ministrantes de Artes.

É sabido que a Lei não especifica os conteúdos a serem ministrados no ensino de Música, dando, portanto, às escolas autonomia para decidir sobre os conteúdos a serem trabalhados. Contudo para selecionar os conteúdos musicais a serem trabalhados é necessário ter conhecimentos sobre este campo. Se os professores não têm conhecimentos suficientes sobre a cultura musical, não poderão selecionar, escolher os conteúdos de modo coerente com a proposta de um ensino que possibilite aos alunos o conhecimento e o desenvolvimento do gosto e

da capacidade de apreciação do acervo musical. Esta problemática foi bastante enfatizada nas falas dos sujeitos.

Sobre este assunto, Costa (2011) chama a atenção para o fato de que legalmente a educação musical não precisa ser desenvolvida por professores com habilitação em música, porém isso não significa que qualquer pessoa possa dar aula de música.

Segundo a LDB, em seu artigo. 62, “docência na educação básica exige habilitação legal” (BRASIL, 1996). Assim, para dar aula a partir do 6º ano, cada disciplina, inclusive Artes, deve ser ministrada por quem tem licenciatura específica em nível superior. O ensino de música, no entanto, não precisará ser fundamentalmente uma disciplina isolada, podendo integrar a disciplina Artes. O que mostra é que a música passou a ser um conteúdo obrigatório da disciplina, porém não exclusivo, o que possibilita também o aprendizado de outras áreas das Artes como as visuais, teatro ou dança. Contudo, é necessário que o professor ministrante de Artes tenha conhecimentos e estudos sobre estas áreas que envolvem a disciplina de Artes, entre elas a Música.

Continuando a entrevista, os professores foram indagados a respeito de “O que mudaria no ensino da Música da sua escola?” (Quadro 6). As respostas para esta indagação foram:

Quadro 6 – O que mudaria no ensino da música na sua escola?

Professor 1	“Talvez eu faria um curso na área de música para tornar minhas aulas de música dentro da disciplina de artes mais atrativas.”
Professor 2	“Tudo, pois é praticamente inexistente o ensino de música na minha escola.”
Professor 3	“Tudo, pois não existem aulas de Músicas, e sim aulas com música.”
Professor 4	“Se eu pudesse faria um curso na área de Música. Mas aqui nas universidades daqui ainda não existe o Curso. Fica difícil. Tendo qualificação ia ficar melhor de trabalhar.”
Professor 5	“Primeiro solicitaria mais instrumentos, e uma melhor qualificação ‘pra’ nós professores de Artes e Música dos programas do governo.”
Professor 6	“Eu mudaria o fato de não ter formação na área, pois de que adianta grandes sonhos sem fundamentos? Então pediria mais instrumentos e mais formação para os professores.”
Professor 7	“Mudaria a quantidade de instrumentos nas escolas. Investiria na formação dos professores, e em novas salas de aulas.”
Professor 8	“Primeiro passo seria adaptar professores e alunos. Os professores com mais formação, capacitação, e os alunos com mais instrumentos. Depois as escolas com salas adequadas ao ensino da música.”

A falta de formação na área foi o principal fator citado a ser mudado nas escolas pelos professores, seguido pela aquisição de materiais e instrumentos musicais adequados.

Sobre isto Schmid et al (2012) alerta que o Brasil esbarra em um considerável déficit de professores capacitados para ensinar música, mas esse não é o único desafio. Além da falta de instrumentos adequados ao tamanho dos alunos, e, ainda, de discussões sobre como a música deverá ser ensinada, “as escolas dificilmente terão espaços especializados para a educação musical, seja para ouvir música, tocar instrumentos ou cantar”, e as questões acústicas parecem ser graves.

Assim, os problemas relatados pelos professores entrevistados não se resumem somente à falta de capacitação do professor, ou a falta de instrumentos, mas também à falta de salas específicas com os recursos necessários para que sejam ministradas as aulas de música.

Ao serem questionados sobre as dificuldades em trabalhar a música dentro da sala de aula, os professores responderam o seguinte (Quadro 7):

Quadro 7 – Quais são as dificuldades para trabalhar a música dentro da sala de aula?

Professor 1	“Enfrento alguns problemas sim, como já comentei, por falta de um conhecimento mais aprofundado na parte da música, este seria o primeiro problema, que julgo ser superado pelo Programa Mais Educação, o problema é quem nem todos os alunos fazem parte do programa, talvez se a música fosse uma disciplina obrigatória no ensino regular este problema seria sanado.”
Professor 2	“Como já disse os problemas são inúmeros, a minha falta de formação específica na área da música, a falta de interesse da escola em adquirir instrumentos e introduzi-los na educação do seu alunado, a falta de interesse dos alunos visto que é ralo o ensino da música; enfim, os problemas são muitos. Talvez com uma campanha sobre a conscientização e importância da música e introdução de mais aulas e instrumentos mudasse esta opinião.”
Professor 3	“A maior das minhas dificuldades é a falta de formação na área. Eu sei que hoje em dia a gente pode achar qualquer assunto na internet, mas uma formação na faculdade com vários professores, disciplinas específicas eu não tenho. A falta de instrumentos também atrapalha muito. O que deveria acontecer era a Secretaria de Educação se envolver e procurar investir mais nessa área.”
Professor 4	“As dificuldades que enfrento chamam-se: formação e instrumentos. Minha formação não abrange a educação musical. Não temos instrumentos suficientes. E não há apoio nenhum da Secretaria de Educação que só fala em música próximo ao sete de setembro. A sugestão é que capacitem seus professores de Artes numa especialização em Música, ou tragam professores formados em música de outros lugares.”
Professor 5	“Formação insuficiente, e falta de instrumentos. Um maior apoio das autoridades seria bom para uma levatada no ensino da música nas escolas.”
Professor 6	“Não sou formada em Música, não temos instrumentos suficientes na escola. E sendo assim a Secretaria Municipal de Educação poderia investir mais nesse campo.”
Professor 7	“Falta de formação do professor e falta de instrumentos. Se existisse uma capacitação talvez ajudasse. Mas a questão é sempre política. O que é uma pena.”
Professor 8	“Baseado nas necessidades da turma, acho que a falta de formação e a falta de instrumentos são as maiores dificuldades. Eu leio um bocado, mas só ler às vezes é insuficiente. É sempre bom ampliar os conhecimentos. Seria bom que houvesse um investimento maior por parte do governo.”

A falta de formação e de instrumentos musicais são as maiores dificuldades apresentadas pelos professores participantes da pesquisa. Deste modo, pode-se

supor que o problema da falta de formação em música pode ser sanado com cursos de capacitação na área. E quanto aos instrumentos, estes podem ser adquiridos através de recursos da própria escola ou fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Finalizando a entrevista, questionou-se aos professores sobre quais perspectivas viam para a educação musical na sua escola e nas escolas de modo geral (Quadro 8):

Quadro 8 – Quais perspectivas vocês veem para a educação musical na sua escola e nas escolas de modo geral?

Professor 1	“Na minha escola e nas outras que possuem o programa Mais Educação a minha perspectiva é boa, mas para a escola que não possui o programa são as piores porque a música é dada como parte da disciplina de Artes e de forma muito ‘rasteira’ por parte dos professores de arte que em sua maioria não tem nenhum conhecimento na área da música.”
Professor 2	“A minha perspectiva é a pior, professores de Arte (assim como eu) fingindo que estão ensinando música e o pior dentro da disciplina de Artes, sem nenhum conhecimento específico e na maioria das vezes somente falando da sua importância, sem realmente adentrar na área da música.”
Professor 3	“Se os professores continuarem ‘atuando’ como músicos, não vai dar em nada. Mas se procuramos nos unir e correr atrás de formação na área, talvez o futuro tenha bons frutos.”
Professor 4	“Se capacitar seria a saída. Mas se isto não acontecer, os professores, eu e todos os outros que fazem de conta que estamos dando aula de Música, deveríamos procurar outra sala de aula, que não seja a de Música”.
Professor 5	“O Programa Mais Educação não ensina, ele incentiva a busca através da Música. Mas, mesmo assim, o professor deve procurar se capacitar, pois de nada adianta se manter num cargo ‘pra’ receber o pagamento no fim do mês e não se envolver no que está fazendo. Assim, eu acho que deveríamos ter mais comprometimento.”
Professor 6	“Se o governo investir em capacitação, o negócio melhora. Mas se não houver capacitação, nem compra de instrumentos acho que não vai ‘pra’ essa lei não.”
Professor 7	“Com bom senso e investimento, o ensino da música vai ser de grande valia num futuro próximo.”
Professor 8	“Vai ‘bombar’. Pois meus alunos gostam das aulas apesar de todos os problemas. Então, se o governo investir em nós professores, capacitando a quem precisa, e comprar instrumentos ninguém segura essas crianças.”

Como pode ser visto, a maior de todas as perspectivas dos professores para a educação musical é o investimento em capacitação e formação do professor e na aquisição de instrumentos musicais adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente pesquisa, foi possível analisar as possibilidades e os limites da Educação Musical enquanto disciplina nas escolas municipais de Ensino Fundamental em Picos-PI, sendo este seu objetivo principal.

A partir das análises dos dados coletados, pôde-se concluir que mesmo a Educação Musical sendo de caráter obrigatório como disciplina, através da Lei 11.769/2008, não garante a inserção da Música em sala de aula.

A Música no Ensino Fundamental das escolas municipais de Picos-Pi vem sendo trabalhada como conteúdo de artes pela maioria dos professores, ou ministrada de maneira desarticulada e superficial por monitores do programa Mais Educação. Este trabalho se dá de modo aleatório, não dispondo de currículo próprio.

Verificou-se que as maiores dificuldades ao ensinar Música, enfrentadas pelos professores das escolas pesquisadas, são a falta de formação específica na área de música e a de instrumentos musicais e salas específicas para o ensino. Já as possibilidades de uma educação musical efetiva estão na capacitação musical dos professores e na aquisição de instrumentos e recursos musicais.

Assim, as condições necessárias para a inclusão da música como disciplina, ainda depende de muita coisa, mais especificamente de incentivos tanto das Secretarias de Educação Municipal e Estadual, dando condições de o professor se qualificar, através de cursos de capacitação na área de música e equipando as escolas dos instrumentos e recursos que a educação musical exige.

É importante destacar que também depende do professor, do seu compromisso, do seu esforço em buscar novos conhecimentos e metodologias para superar as limitações surgidas e evitar que o aluno, nas aulas de música, fique “submerso numa malha de conteúdos e metodologias desconexas, submerso num espaço onde nada escolheu e nunca ninguém o ouviu” (DALBEN, 1991, p.19).

A verdade é que não existe um único caminho a ser seguido para que se consiga o sucesso da inclusão da música nas escolas. A eficiência da prática da educação musical está no comprometimento de todos aqueles que a fazem de modo a possibilitar as condições necessárias para que ela ocorra, buscando, cada um, alternativas e novos caminhos.

Deste modo, ao responder as questões norteadoras da pesquisa, foi possível rever o papel da Música na escola e buscar as condições necessárias para que ela possa vir a ter um valor significativo no processo de educação escolar, constituindo-se efetivamente como disciplina.

Referências

BAUMER, É. R. **O ensino da arte na educação básica**: as proposições da LDB 9.394/96. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **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: 24 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez 1996.

COSTA, C.; BERNARDINO, J.; QUEEN, J. Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola. **Educar para crescer**. 2011. (Seção Cultura). Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>. Acesso em: 05/02/2013.

DALBEN, Â. I. L. de F. A educação musical na atual organização do trabalho escolar. **Cadernos de Estudo**: Educação Musical, São Paulo, n. 2/3, p.15-25, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação).

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1999.

PEREIRA, M. C. M.; AMARAL, S.T. **Música pela música**: a Lei 11.769/08 e a Educação Musical no Brasil. Disponível em:

<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2455/1979>.
Acesso em: 10 ago 2013.

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 9., Belém: Abem, 2000. **Anais...** Belém: Abem, 2000.

SCHMID, A. L., ROMANELLI, G., FREITAS, T. C. de; ROCHA, L. S.; CARBONI, M. H. Ensino de música: há salas adequadas? **Revista Ciência Hoje**, v.49, n. 289, p. 66-68, jan/fev. 2012. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2012/289/ensino-de-musica-ha-salas-adequadas>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p.45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 5., SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., Londrina: Abem, 2001. **Anais...** Londrina: Abem, 2001

TAVARES, I. M. **Linguagem da música**. Curitiba: Ibpex, 2008. (Metodologia do Ensino de Artes; v.6).

TEORIA DA ATIVIDADE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES PARA COMPREENDER O REFLEXO CONSCIENTE DOS PROFESSORES DE RONDÔNIA ACERCA DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

ACTIVITY THEORY: SOME APPROACHES TO UNDERSTAND THE CONSCIOUS REFLEX OF RONDÔNIA'S TEACHERS ABOUT THE NEED FOR TRAINING

Eliéte Zanelato

Minicurrículo

Atualmente é Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Possui experiência no Ensino Superior (modalidade presencial e a distância), na Especialização, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) -, atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização Matemática Infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Teoria e Prática, Psicologia Histórico Cultural, Teoria da Atividade e Pedagogia Histórico-Crítica.

E-mail: eliete@unir.br

Antônio Carlos Maciel

Minicurrículo

Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas; especialista em Inovação Tecnológica, pela ISAE/FGV; mestre em educação, pela Universidade Federal do Amazonas; doutor em Ciências Socioambientais, pela Universidade Federal do Pará. Criador do Projeto Burareiro de Educação Integral e do Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia. É docente desta Universidade e atua nas áreas de Metodologia da Pesquisa em Educação, Políticas e Gestão da Educação, Educação Integral e Formação Cultural da Amazônia.

E-mail: acmaciel@unir.br

Márcia Ângela Patrícia

Minicurrículo

Graduada em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Rondônia (2004). Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior (UNIR) e Supervisão Escolar (FIAR). Mestranda em Educação-UNIR. Docente do quadro efetivo da Universidade Federal de Rondônia. Desenvolve pesquisa na área educacional nas seguintes temáticas: Alfabetização Infantil, Avaliação da Aprendizagem e Formação de Professores. Experiência docente em Educação Básica, Educação à Distância e PARFOR. É Coordenadora do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores PARFOR-Ariquemes-RO. Chefe do Departamento de Ciências da Educação (2014- 2015).

E-mail: marroco_43@hotmail.com

Maria Auxiliadora Máximo

Minicurrículo

Docente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, campus de Ariquemes. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de Rondônia (2006), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2004). Possui estudos que abrangem metodologias, tendências pedagógicas, infância e Educação Infantil. Formadora do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. E-mail: doramaximo@gmail.com

Rute Moreira Braga

Minicurrículo

Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais e Orientação Escolar, pela Faculdade Integrada de Ariquemes – FIAR; especialista em Supervisão Escolar, pela Universidade Federal de Rondônia. Subcoordenadora do Programa de Habilitação e Capacitação de Professores de Rondônia – PROHACAP/UNIR (2002-2008); Coordenadora Pedagógica da implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral (2005-2006). Professora e Chefe do Depto de Ciências da Educação (2009-2013) da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ariquemes, onde atua na área de Estágio Supervisionado e Educação Integral. E-mail: rutebraga@unir.br

RESUMO

O presente artigo configura-se em uma possibilidade de compreender a formação que incide sobre o reflexo consciente da realidade pela qual professores que atuam no ensino, no Estado de Rondônia, estão envoltos. Tal compressão apoia-se na Teoria da Atividade. Utiliza-se como referência em primeiro lugar Leontiev, o precursor da teoria e ainda algumas contribuições de Rubinstein, um de seus sucessores. Buscamos subsídios na formação ontológica do ser social para compreender a formação da consciência do ser humano. O trabalho e a linguagem se constituem em elementos importantes no processo de tomada de consciência da realidade e permanecem como síntese das inúmeras relações sociais nas quais as pessoas estão inseridas. Com essa base analisa-se a síntese descrita por professores com formação no Magistério (Ensino Médio) que participaram do processo seletivo visando o acesso à graduação de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Busca-se identificar o reflexo consciente que tais professores fazem acerca da importância da formação em Pedagogia. As categorias de análise são: o reflexo consciente, a regularização indutora e a regularização executora. Percebe-se elevados valores atribuídos ao curso de Pedagogia, demasiada atribuição de culpa pela baixa qualidade na educação e recorrência a parentescos e amor às crianças, a Deus e aos meios de comunicação em massa, além da falta de preocupação e utilização dos conhecimentos mais elaborados.

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Professores. Rondônia. PARFOR.

ABSTRACT

Based on the Activity Theory, this article intends to understand the educational process of teachers through the conscious reflection of teachers' reality in Rondônia. As first reference, we used the principles created by Leontiev, the precursor of the aforementioned theory and some of Rubinstein's, one of his successors, contributions. We searched subsidies in the ontological formation of the social being in order to understand the process of formation of consciousness in the human being. The work and language are important elements in the awareness process and remain a synthesis of innumerable social relationships in which people are inserted. Based on this, we analyzed the synthesis described by the teachers who have a degree in Teaching (Secondary Education) and participated in the selection process to attend the Graduation in Pedagogy promoted by the National Plan of Teacher Instruction for Basic Education (PARFOR). We aimed at identifying the conscious reflection that those teachers make about the importance of holding a degree in Pedagogy. The categories of analysis are the conscious reflex, the inducing regularization and performing regularization. We perceived that high values were attributed to the Pedagogy degree; and the appeal to relatives, the love of children, God and mass communication, besides the lack of concern and use of more elaborate knowledge, were blamed for the low quality of education.

Keywords: Activity Theory. Teachers. Rondônia. PARFOR.

1 INTRODUÇÃO

O Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) sedia e coordena duas turmas de Pedagogia, primeira habilitação, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A forma de ingresso para tais turmas foi o processo seletivo efetivado no mês de maio de 2011. O processo foi constituído por duas questões: 1) Disserte sobre o tema: A importância da formação em Pedagogia; 2) Por que você deseja fazer o curso de Pedagogia?

Alguns autores deste artigo participaram como membros da banca avaliadora do processo seletivo, tendo acesso, portanto, aos textos dos candidatos. Da análise destes, surgiram indagações e inquietações que desencadearam a problemática deste artigo.

Os candidatos do processo seletivo são professores efetivos e emergenciais (admissão por caráter temporário) do sistema público de ensino, estadual e municipal, de Ariquemes e região, Estado de Rondônia. Os candidatos, em sua maioria, são professores com mais de cinco anos de serviço, atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e são formados pelo Curso de Magistério do Ensino Médio.

O presente artigo se propõe a analisar o reflexo consciente da importância da formação no curso de Pedagogia. Serão identificados nos textos a concepção de formação no curso superior, as perspectivas e possibilidades de estudo/pesquisa visando melhoria do ensino e as finalidades e valores atribuídos ao curso de Pedagogia. As categorias de análise são: o reflexo consciente, regularização indutora e regularização executora.

Cabe destacar que a análise apresentada aqui reflete os primeiros resultados do projeto “Entre o real e o potencial: o desempenho na Alfabetização Infantil e de Adultos” associado ao grupo de pesquisa “Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Experimentais em Educação e Sustentabilidade Social (CIEPES)” da UNIR, Campus de Ariquemes. Sabe-se que se trata de dados preliminares e que o aprofundamento dos mesmos depende de constantes aproximações teóricas e laboratoriais, além da cooperação com pesquisadores de outros grupos de pesquisa, que trabalham com alfabetização infantil e formação de professores.

A coleta de dados, por amostragem, consistiu na seleção aleatória de um texto por cidade envolvida no processo seletivo, totalizando doze textos. A análise

destes está fundamentada na Teoria da Atividade de Leontiev e contribuições de Rubinstein que é um de seus sucessores. Recorre-se ainda à formação ontológica do ser social para compreender a formação da consciência do ser humano.

A formação da consciência não se resume em algo de simples apreensão, nem se dá de uma vez e, sim, historicamente. Para compreendê-la é preciso que possamos nos apropriar da ontologia do ser social (homem, atividades especificamente humanas).

Leontiev (2004) analisa a atividade especificamente humana partindo do estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Sua referência é a diferença qualitativa entre a atividade e o psiquismo dos animais, além da atividade e a consciência humana. Fundamentada numa perspectiva histórica, a atividade só pode ser compreendida em seu processo ontogenético, isto é, no seu processo de desenvolvimento, na sua gênese e nas mudanças qualitativas. De acordo com o autor (LEONTIEV, 2004, p. 73), “no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica, quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico”.

Estudar o desenvolvimento do psiquismo humano é algo extremamente complexo, quando se considera o vínculo com o desenvolvimento histórico geral da espécie humana. Nesse processo é que o homem desenvolve sua consciência por meio da atividade, sendo primordial o trabalho. Leontiev (2004), com base em Engels, diz que o trabalho e, a partir dele e concomitantemente com ele, a linguagem são as bases sociais e históricas do processo de desenvolvimento da consciência humana, isto é, hominização.

Far-se-á uma explanação mais aprofundada acerca dos conceitos trabalho e linguagem a seguir, no decorrer do desenvolvimento, visando um maior entendimento e facilitando a compreensão da análise de dados.

2 REFLEXO CONSCIENTE: OS PROFESSORES NO INÍCIO DE SUA FORMAÇÃO

Pretende-se uma análise empírica embasada em referenciais teóricos. Para tanto, será feita uma exposição do arcabouço teórico e em seguida a análise de dados coletados com os professores.

O ponto de partida será o entendimento ontológico do trabalho e da linguagem. O estudo destes não tem a função de esgotar as pesquisas e sim

contribuir para o entendimento do referencial teórico e para a análise dos dados empíricos.

2.1 Atividades especificamente humanas: o Trabalho e a Linguagem

Leontiev (2004) recorre a Marx para dizer que o trabalho é processo mediador entre o homem e a natureza que resulta numa transformação mútua. Isso significa dizer que o homem - ao agir sobre a natureza - a modifica e, ao mesmo tempo, produz modificações em sua própria natureza. Assim, conseqüentemente, desenvolve suas faculdades.

O autor apresenta duas condições para a existência do trabalho. A primeira refere-se à fabricação e uso de instrumentos. Por meio deles, o homem se relaciona com a natureza, agindo e transformando qualitativamente as feições naturais e as suas próprias. O instrumento é também um objeto social. Ele é produto de uma prática humana e utilizá-lo significa dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização. A segunda condição diz respeito às atividades coletivas nas quais o homem, ao agir e transformar a natureza, relaciona-se com outros indivíduos constituindo as relações objetivas sociais. Na relação dos homens entre si e dos homens com a natureza, efetiva-se a atividade humana de produção. As relações de produção e trabalho impulsionam novas formas de reflexo da realidade à medida que vão se tornando complexas. Contudo, “[...] é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano” (LEONTIEV, 2004, p. 84).

Juntamente com o trabalho, a linguagem desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência. A linguagem não desempenha apenas a função da comunicação entre os homens na atividade coletiva, mas também uma forma de consciência. As significações verbais são abstraídas e existem na consciência em forma de pensamento. Leontiev (1978a) afirma que a consciência individual só pode existir unicamente na presença da atividade social e da linguagem. Ou seja, as significações lingüísticas são as únicas que permitem a tomada de consciência dos fenômenos.

Recorre-se a Lukács - mediante apresentação feita por Lessa (2007) - para compreender melhor a importância da categoria ontológica do trabalho no desenvolvimento do homem social. O autor especifica três esferas ontológicas: a

inorgânica, cuja característica é o incessante tornar-se outro mineral; a biológica, na qual a essência é o repor o mesmo na reprodução da vida; e a social, caracterizada pela incessante produção do novo por meio de transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada e teleologicamente posta.

O salto ontológico, na perspectiva proposta por Lukács (1997), consiste na negação da esfera anterior, na ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento. O salto ontológico do homem biológico ao ser social não foi um nascimento repentino, mas, sim, um longo, complexo e contraditório processo de construção de novas categorias: o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho. Porém, Lukács afirma que estas não podem ser compreendidas isoladamente. Os estudos de tais categorias fogem das possibilidades deste artigo que se debruça um pouco mais sobre o trabalho e a linguagem para compreender o reflexo consciente.

Rubinstein (1960, p. 414), ao explicar a formação das faculdades humanas, diz que ao criar algo importante – atitude – o próprio homem se desenvolve. As atitudes do homem não são fabricadas sem sua participação e, no processo de formação, condicionam a atividade e abrem perspectivas mais amplas para que possam alcançar níveis mais elevados.

2.2 O Reflexo Consciente

O processo histórico de desenvolvimento do ser humano, além do salto ontológico para ser social, passou por saltos qualitativos cada vez mais complexos e permanece desenvolvendo sua etapa atual de faculdades superiores, isto é, de consciência. De acordo com Leontiev (1978), a consciência deve ser entendida como um movimento interno, peculiar e engendrado pelo movimento da atividade humana. É ela que permite ao homem distinguir a realidade objetiva de seu próprio reflexo, diferenciando-se dos animais.

O reflexo consciente pressupõe o desenvolvimento de atividades especificamente humanas, ou seja, constituídas pelo trabalho e pela linguagem. Para Leontiev (1978), o reflexo consciente é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico e sua função é orientar o sujeito no mundo objetivo. O processo de seu desenvolvimento só foi e é possível devido às condições históricas e culturais concretas que desencadeiam necessidades, além das biológicas, que motivam os seres humanos a realizarem atividades de produção cada vez mais complexas. Os

seres humanos possuem a capacidade intelectual de refletir as relações naturais sob a base das relações sociais objetivas que influenciam. E eles também são influenciados durante a atividade de reflexo da realidade.

Rubinstein (1960) relata que a função do reflexo da realidade é regular a atividade. Nesse sentido, por meio de processos psíquicos, o indivíduo regula o fazer prático. A regularização pode se manifestar de duas formas: indutora e executora. Na primeira, os princípios adquirem força que se converte em convicção, fazendo com que o indivíduo realize atos que respondem a determinados motivos e não mais a estímulos imediatos. Esta seria uma forma de justificativa para a conduta do indivíduo.

A regularização executora efetiva-se mediante análise das condições objetivas da ação, relacionando-as com os objetivos da mesma. De acordo com (RUBINSTEIN, 1960, p. 360), na regularização executora, “o papel preponderante corresponde aos processos cognitivos, graças a esses levamos em consideração as condições em que transcorre a atividade; na regularização indutora, tal papel corresponde aos processos afetivos, às emoções e aos desejos”.

Rubinstein (1960) considera que estudando de que modo o indivíduo atua na sociedade, é possível descobrir objetivamente de que modo ele reflete o mundo. Outra propriedade estudada pelo autor é a “vontade”, entendida como a regularização consciente das ações verificadas, segundo a lei específica para o homem como ser social. O conceito de “vontade” constitui-se por: tendências, desejos, ações volitivas e qualidades volitivas das pessoas. As ações volitivas são reguladas por um fim consciente que determina os motivos da conduta.

A consciência, enquanto processo psíquico, regula a conduta para estar em consonância com as necessidades das pessoas e com as condições objetivas que a manifesta. Além disso, regula a atividade e os atos das pessoas. “A conduta e a atividade consciente constituem a forma específica da existência do homem”. (RUBINSTEIN, 1960, p. 380).

A atuação humana conduz à exploração do conceito de hábito que, na atividade, seria a reunião daqueles componentes executados automaticamente. É “um componente automatizado da atuação consciente do homem, elaborado no seu processo de execução” (RUBINSTEIN, 1977, p. 46).

Algumas ações humanas, ao se transformarem em hábitos e se converterem em atos automatizados, libertam os indivíduos dos atos elementares e impulsionam as ações/atuações mais complexas.

A execução de um ato convertido em hábito não necessita de um objetivo consciente. Contudo, essa falta de intencionalidade explícita ou de consciência não elimina a possibilidade de controlar sua execução. O problema da formação e desenvolvimento da atuação humana depende da gênese da sua consciência e sua base é a prática social (atividade externa).

2.3 Professores Alfabetizadores: o reflexo de sua formação

Os seres humanos vivem e produzem história, não existe estagnação, é um processo. Ao produzir história desenvolve-se uma forma de reflexo da realidade, uma concepção de mundo que motiva e orienta as ações presentes e futuras.

A atuação destes profissionais que trabalham no interior do estado de Rondônia merece destaque ao se considerar que tais professores fazem história, agem sob sua história particular e sob a história da espécie humana. Para isso, se apropriam do que já fora produzido pelas gerações anteriores. Ou seja, os seres humanos são sínteses da realidade na qual estão inseridos e são também produtores desta realidade, apropriam-se de conhecimentos socialmente construídos e com essa base atuam.

A partir desses pressupostos, faz-se uma análise dos textos e observa-se que os professores buscam o curso de graduação em pedagogia por motivos que se entrecruzam: vontade pessoal de ser graduado, exigência da escola, vontade de ser um bom profissional e receber reconhecimento, melhorias salariais e melhoria para a educação. A origem destes motivos é a realidade concreta destas pessoas.

Destaca-se nos textos a importância de uma formação superior para a melhoria na qualidade da educação¹:

É muito importante a formação em pedagogia para melhorar a educação do nosso país, que está deixando a desejar. Só com essa formação de professores poderemos contribuir com uma educação de qualidade. (PROFESSOR A)

[...] alcançar na formação em pedagogia ferramentas que irão ter saldo positivo e mostrar que podemos mudar esse retrato do nosso Brasil. Depende de nós. (PROFESSOR L)

¹ Nas citações apresentadas no presente artigo, manteve-se a gramática e as concordâncias (nominal e verbal), tal qual o original. Foram corrigidos apenas os erros ortográficos.

[...] o curso de pedagogia é oportunidade de minha vida, que no futuro bem próximo irá abrir grandes portas. (PROFESSOR J)

A formação em pedagogia irá despertar no educador todas as qualidades, preparando não só o canudo, mas um ser apto a mudar a qualidade que já existe dentro de cada um, só falta buscar e executar na formação em pedagogia. (PROFESSOR L)

Vejo na pedagogia uma formação que possibilita o professor a fazer a diferença. Basta ter vontade, pois não podemos simplesmente entrar em sala, lecionar e nos colocarmos alheios ao que acontece na vida do aluno. (PROFESSOR K)

A angústia e as expectativas de formação profissional para melhorar a qualidade da educação são comuns nos textos. Os professores reconhecem suas limitações e sentem que com uma graduação poderão superá-las e isso irá direcionar uma melhoria na qualidade da educação local e nacional.

Quando o professor K cita que “basta ter vontade”, não reflete as condições concretas para que tal “vontade” exista. Destaca a mesma como algo simples e objetivo, como portadora de todas as condições de mudanças na qualidade da educação.

Da mesma forma, os professores citaram as dificuldades particulares de acesso à universidade, as distâncias e falta de condições financeiras que dificultaram acesso ao curso de graduação, demonstrando uma falta de desenvolvimento da regularização executora. Ou seja, apenas citaram as dificuldades como únicas e exclusivas de sua realidade e além de muita gratidão pela oportunidade de agora conseguir uma chance para esse nível de ensino. Não se remeteram à análise do contexto social, econômico, político, educacional, capitalista que influencia diretamente seu contexto particular de vida.

Nesse sentido, as exposições destacam apenas a regularização indutora. Os professores vêm, ao encontro de um curso superior, motivados por expectativas e justificativas que correspondem a processos afetivos, às emoções e aos desejos.

Um destes processos é a sensação de culpa e de responsabilidade, traços comuns entre os textos. Os professores se sentem culpados e afirmam que as “condições” para a mudança são exclusivas deles e de sua formação profissional.

Um professor chega a citar:

Muitas pessoas culpam que o IDEB baixo é culpa do sistema de ensino, digo que não, como um camaleão que se adapta em qualquer ambiente, um educador deve participar mais da vida diária dos educandos. Exemplo: se falta afeto familiar e essa criança não encontra no local que mora, deve o professor ser um ser amigo dessa criança ajudando. [...].

A “culpa” pela educação brasileira é carregada como um fardo pelos professores e isso se revela em muitos textos analisados, direta ou indiretamente. No entanto, não se cita as condições concretas em que os mesmos realizam seu trabalho. Conforme já mencionado anteriormente, o que prepondera para que exista a regularização executora, para que exista uma análise mais consistente das condições em que transcorre a atividade, são os processos cognitivos.

Os processos cognitivos não são desenvolvidos unicamente com conhecimentos cotidianos, do senso comum, mas sim com conhecimentos mais bem elaborados (conhecimentos científicos), que são os que exigem um esforço do indivíduo para sua apreensão. Com tal esforço, desenvolvem-se as funções psicológicas superiores, aquelas tipicamente humanas.

Vislumbra-se que poucos professores citaram a preocupação com os conhecimentos mais elaborados como os conhecimentos científicos e limitaram-se à resolução de problemas à não participação da família e à necessidade de trabalhar a diversidade.

É muito importante que a pedagogia consiga abraçar todas as diferenças humanas e sociais presentes nas nossas vidas e na dos alunos. (PROFESSOR J)

Nos dias de hoje, nós educadores somos pais e professores ao mesmo tempo e temos que ter a sensibilidade de olharmos para a criança e percebermos quando algo estiver errado e o curso de Pedagogia dar esta estrutura. (PROFESSOR K)

Praticamente todos os discursos dos professores pesquisados se pautaram em conhecimentos do senso comum e com preocupações alheias ao conhecimento científico. Outra expressão da limitada cientificidade entre os professores é o apelo à religiosidade. A recorrência a “Deus” é freqüente nos textos.

[...] está sendo muito difícil para nós hoje, mas com fé em Deus nós conseguiremos o nosso objetivo de poder estar cursando uma faculdade para aprender e ensinar os nossos alunos. [...] que Deus nos abençoe. (PROFESSOR H)

[...] quero agradecer a Deus por mais essa oportunidade de ter o convívio com grandes educadores, muitos deixaram saudades, outros [foram] grandes marcas das formas de ensinar-nos a tornarmos cidadãos. (PROFESSOR J)

Hoje o professor que não tem formação, ou seja, uma faculdade, é criticado na maioria das vezes pelos colegas, que se acham os tais. Mas hoje, se for da vontade de Deus, eu entrei nesta sala com muita fé. (PROFESSOR C)

[...] com o tempo, o amor pela profissão foi aumentando. Agora chegou minha vez de realizar o sonho que é de me formar em Pedagogia, e seja o que Deus quiser. (PROFESSOR A)

Cabe ressaltar que se trata de um texto escrito durante um processo seletivo para ingresso no curso de graduação em Pedagogia. O apelativo utilizado demonstra que a cientificidade não está automatizada, não é hábito entre os profissionais da alfabetização infantil.

A influência dos meios de comunicação de massa também é evidenciada nos textos, demonstrando a carência por textos científicos.

O noticiário está em auge sobre comentários relacionados aos professores. Tem atualmente um jornal de grande audiência que está trazendo no momento o foco de melhores escolas e as que estão caminhando para ser uma escola melhor. (PROFESSOR B)
Como vemos nas reportagens da rede Globo referentes à educação no Brasil, a desvalorização do profissional, falta recursos, transporte. Há uma necessidade enorme na formação pedagógica de profissionais capacitados e qualificados na área. (PROFESSOR G)

Os profissionais de educação, formadores de opiniões, se utilizam de comentários da mídia como uma verdade pré-estabelecida, não citam em nenhum momento uma análise crítica ou questionamentos acerca do que vem sendo divulgado nacionalmente na TV aberta.

Outro fator que se destaca, relacionado aos processos da regularização indutora na educação, é a relação de afeto parental entre professor e aluno e amor à profissão e às crianças.

[...] fazer pedagogia é meu maior sonho atualmente porque eu amo os meus pequeninos filhos [...] (PROFESSOR K)
[...] gosto muito de criança e de alfabetizar [...] trabalhar com crianças é muito gostoso. (PROFESSOR E)
Para ser pedagogo tem que ter paixão. Essa é a importância da pedagogia. É se apaixonar e ter certeza de que a sociedade será mudada aos poucos, sendo trabalhado primeiramente o alicerce da sociedade que são as crianças. (PROFESSOR B)

O cotidiano fato de os alunos chamarem as professoras de “tia” revela uma tradição da educação de parentesco, de amizade e do professor ser a pessoa que cuida da criança, não de ser o responsável pelo conhecimento científico dela.

3 CONCLUSÃO

O objeto de estudo é extremamente complexo e não se esgota em um artigo. Estão aqui apresentados dados parciais de uma pesquisa em fase inicial.

A formação ontológica da consciência humana deu subsídios para compreender a formação da consciência humana e do seu reflexo da realidade. A consciência na perspectiva da Teoria da Atividade é formada pela atuação do ser humano na práxis social. O ser humano atua modificando a natureza e estas modificações influenciam na formação de sua consciência. O trabalho e a linguagem são elementos importantes para a compreensão dessa dialética.

A atuação do homem na sociedade, buscando satisfazer suas necessidades, possibilita um reflexo consciente da realidade e desenvolve suas faculdades mentais.

Os valores atribuídos ao curso de pedagogia são extremamente elevados. Os professores acreditam que tal graduação dará todas as respostas e resoluções aos problemas de sua prática cotidiana. Para eles a formação no ensino superior é um sonho por ser realizado e uma oportunidade de melhorias na qualidade da educação, bem como reconhecimento profissional e aumento salarial.

Os pesquisados apresentam demasiada sensação de culpa pelos níveis de educação e demonstram uma falta de desenvolvimento da regularização executora, o que dificulta a análise das condições objetivas da ação.

Os professores vêm ao encontro de um curso superior motivados por expectativas e justificativas que correspondem a processos afetivos, às emoções e aos desejos, ou seja, motivados por uma regularização indutora.

A melhoria na qualidade de ensino foi exposta sem arcabouço teórico. É evidente a falta de cientificidade entre os professores por não fazerem menções aos conhecimentos científicos e pela recorrência a parentescos e amor às crianças, a Deus e aos meios de comunicação em massa.

Não foi identificada, nos textos, expectativa relacionada à pesquisa para melhoria do ensino.

Referências

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

_____. **Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2004.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. (Tradução de Ivo Tonet), Maceió: 1997. Texto não publicado.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1977.

_____. **El ser y la conciencia**. Montevideo: Pueblos Unidos, 1960.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE OPINIÕES DE ESTUDANTES-PROFESSORES DO CURSO DE PRIMEIRA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

INFORMATICS IN EDUCATION: AN EXPLORATORY STUDY OF THE OPINIONS OF STUDENT-TEACHERS FROM THE FIRST TEACHING DEGREE IN PEDAGOGY

Fernando Almeida dos Santos Junior¹ -

Minicurrículo

Graduação em Bacharelado em Ciências Militares, Academia Militar das Agulhas Negras. Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialização em Gestão Empresarial, CEDEPE Business School. Especialização em Gestão em Administração Pública, Universidade Gama Filho. Mestrado em Operações Militares, Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais. Professor do MBA do CEDEPE Business School, professor da Pós-graduação da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte e professor da Pós-graduação da Faculdade Frassinetti do Recife. Tem experiência na área de Administração e Coordenação Pedagógica. Atualmente, exerce a função de Assessor de Gestão de Pessoas do Comando Militar do Nordeste.

E-mail: almeidaefabiana@hotmail.com

RESUMO

A educação e a informática podem ser consideradas práticas sociais que agem colaborando com a transformação dos modelos e estruturas sociais. A Informática é um dos ramos da atividade humana que mais evolui atualmente, porém, torna-se necessária uma atualização constante para que seja utilizada de forma eficiente. Dessa forma, este artigo apresenta uma pesquisa realizada na Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, com objetivo de coletar opiniões dos estudantes-professores do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia, sobre a informática na educação. A metodologia utilizada nesse trabalho foi a pesquisa qualitativa quantitativa descritiva e a população pesquisada consistiu de 37 estudantes-professores do referido curso. Pelos resultados apresentados, pode-se inferir que a integração da informática na educação é lenta, pois as dificuldades na capacitação de recursos humanos para fazer seu uso efetivo geram um longo caminho a ser trilhado nesta direção.

Palavras-Chave: Educação. Informática na educação. Atividade docente. Processo ensino aprendizagem. Computador.

ABSTRACT

Education and informatics can be considered social practices which act collaborating with the transformation of models and social structures. Informatics is one of the branches of human

¹ Professor da UPE Campus Mata Norte das Disciplinas: Informática na Educação e Gestão de Pessoas, no Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR.

activity that evolves mostly nowadays; however, for it to be used efficiently its constant update is necessary. In that way, this article presents a study conducted in a University located in Pernambuco, where we analyze the students' opinions about informatics in education. The methodology used in this study was a quantitative descriptive qualitative research and the research population consisted of 37 student-teachers from that program. It can be inferred from the results presented that the integration of information technology in education is slow because the difficulties in training human resources to make effective use of it generate a long way to be taken in this direction.

Keywords: Education. Computers in education. Teaching activity. Teaching learning process. Computer.

1 INTRODUÇÃO

A educação e a informática podem ser consideradas práticas sociais que agem em sociedades determinadas, reforçando ou colaborando com a transformação dos modelos e estruturas sociais.

Sendo a educação escolar o conjunto das atividades levadas a efeito pela instituição escolar com o objetivo de preparar a população jovem para a vida plena da cidadania, deve-se entender que ela possibilite a todos [...] a posse da cultura letrada e dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas do trabalho na sociedade industrial. (RODRIGUES, 1993, p.81).

Segundo Seymour Papert (1994), as crianças são a geração da informática. Assim, a introdução dos computadores na escola torna-se um elemento atrativo e excitante, contribuindo para tornar a descoberta do educando mais provável e também para torná-la mais rica.

O primeiro passo na atualização é o aprendizado. É preciso que se tenha um conhecimento mínimo do que é a Informática, do que ela é capaz de fazer e quais são as suas limitações, senão corre-se o risco de esperar que o computador realize coisas totalmente impossíveis, e aí vem a frustração. A Informática é um dos ramos da atividade humana que mais evolui atualmente. Torna-se necessária uma atualização constante para que a Informática seja utilizada de forma eficiente. Segundo Waldir Grec (1993) o computador deve ser um recurso adicional, mais um subsídio como tantos outros.

"Para o professor ou para o pedagogo, a utilização de um computador deve, antes de mais nada, resultar de uma escolha baseada no conhecimento das possibilidades oferecidas pela máquina." (BOSSUET, 1985, p.31). O uso adequado

de computadores na educação pode ser responsável por algumas consequências importantes: a habilidade de resolver problemas, o gerenciamento da informação e a habilidade de investigação poderão ser enfatizadas; as estratégias de ensino deverão ser adaptadas para atender as novas exigências; a forma e participação do estudante no seu processo de formação também deverá mudar. Cada um deverá ser capaz de identificar a melhor forma de utilizar ferramentas diversas e o momento adequado para essa utilização.

Utilizado como ferramenta cognitiva, o computador tornou-se mais um elemento para expandir o conhecimento humano, tendo como ponto positivo, sua grande flexibilidade de adaptação ao ritmo da aprendizagem individual de cada aluno. Assim, a educação na era da informática exige um novo paradigma: pensar, analisar, concluir, inferir, interpretar. Este paradigma traz a perspectiva de aproximar a educação do novo perfil do aluno: valorização não só da aquisição do conhecimento mas, principalmente, das habilidades do pensamento. "O uso dos computadores está obrigando a repensar como se realiza a aquisição do conhecimento, e a tratar o processo ensino-aprendizagem numa abordagem construtiva, na qual os alunos criam, exploram, e integram conhecimento." (STAHL, 1991, p.5).

O computador é usado por professores e alunos como um instrumento capaz de realizar tarefas úteis. Esse tipo de uso reflete a maneira como são utilizados na maior parte da sociedade. Essas ferramentas são extremamente versáteis, tendo aplicação em todas as áreas do currículo escolar, podendo ajudar alunos em suas atividades de escrita, cálculos, desenhos, entre outras, como afirma Stahl (1991).

2 A PESQUISA-AÇÃO

O problema que gerou essa investigação evidencia-se da seguinte forma: como os estudantes-professores do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte percebem a informática na educação dentro do seu curso de graduação e no processo ensino-aprendizagem? A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho foi baseada na pesquisa qualitativa quantitativa descritiva, sendo executada por meio de um questionário, planejado especialmente para este trabalho, analisando-se os dados coletados a partir das informações recolhidas no mês de março de 2012 além do

questionário aplicado no término da Disciplina Eletiva Informática na Educação de cada uma das 4 (quatro) turmas no período de maio de 2011 a março de 2012.

A população da pesquisa constituída por um total de 37 estudantes-professores, de 3 (três) turmas do 3º período do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, sendo composta basicamente por pessoas do sexo feminino, com idades entre 24 a 56 anos.

Do total da amostra, 97,3 % já utilizaram o computador, em relação a 2,7 % que responderam nunca ter utilizado este recurso. Esta utilização ocorreu da seguinte forma: na confecção de trabalhos para o próprio curso (94,6 %), em disciplinas que abordavam o tema **informática na educação** (59,5%), em cursos realizados fora da Universidade (16,2 %), para consultas em bibliotecas informatizadas (62,2%) e por curiosidade, através de jogos e editores de texto (27%).

Inqueridos sobre qual a disciplina usava o computador como um instrumento capaz de realizar tarefas úteis no Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia, encontramos as disciplinas Informática na Educação e Metodologia Científica (83,8%). Outras disciplinas também aparecem, em menor número.

Perguntados quanto ao conteúdo abordado nas disciplinas mencionadas, os estudantes citaram o seguinte: Normas da ABNT, pesquisa bibliográfica, uso do computador em sala de aula, elaboração de projeto de pesquisa, artigos, resenhas, seminários e resumos.

Dos estudantes questionados, 78,4% mencionaram a existência de atividades práticas, utilizando o computador e/ou outros recursos da informática, enquanto 5,4% colocaram que foram desenvolvidas apenas atividades teóricas (como debates, leituras de artigos, livros) e 16,2% não responderam.

Considerando a pergunta, a informática na educação deve ser abordada no Curso de Licenciatura em Pedagogia e por que, 83,8% dos estudantes responderam afirmativamente, justificando suas respostas, enquanto 10,8 % responderam que a informática na educação não deveria ser abordada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, sem justificativa e 5,4% não responderam.

Em relação à resposta afirmativa para essa questão, a maioria dos estudantes (91,9 %) justificou a inclusão da informática na educação no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia devido à necessidade de acompanhar a evolução tecnológica que a atual sociedade exige e estar alinhado aos interesses

dos alunos do século XXI (nativos digitais). Para o educador e pesquisador Marc Prensky (2001), esses jovens estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Por causa desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia digital como uma linguagem, Prensky os descreve como Nativos Digitais, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram.

Quando questionados sobre a possibilidade de usar o computador em sua atividade como docente, 45,9% dos estudantes responderam afirmativamente, justificando suas respostas, enquanto 2,7% responderam que não percebiam de que forma poderiam utilizar o computador em sua atividade docente e o restante não respondeu.

Considerando a resposta afirmativa de 70,3% à questão relacionada às vantagens que a utilização da informática na educação proporcionaria ao seu trabalho como docente, foi solicitado ao estudante que descrevesse estas vantagens e explicasse o porquê. A maioria dos estudantes associou as vantagens ao fato de perceber a informática na educação como uma ferramenta facilitadora do trabalho docente, ou seja, como um agente facilitador e inovador, que pode servir de estímulo ao aluno (mais do que outros métodos convencionais de ensino, segundo os alunos pesquisados).

Considerando a resposta negativa, foi solicitado ao aluno que descrevesse e comentasse as prováveis limitações; a metade desses alunos não soube justificar o porquê de não perceber limitações no uso da informática na educação, enquanto outros colocaram a possibilidade de limitar o aluno apenas às atividades que utilizem o computador e os demais disseram que o nível de atuação tanto dos alunos quanto dos professores poderia ser prejudicado (nesta resposta a maior preocupação está relacionada à acomodação).

Para essa pesquisa, também, realizamos a análise e a interpretação dos dados coletados em função de seus objetivos (tanto geral quanto específicos). O Objetivo geral foi Investigar a percepção do estudante do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia, a partir de disciplinas integrantes do currículo do curso, sobre o uso da informática na educação em sua atividade profissional.

Os Objetivos específicos foram: Investigar a percepção do aluno de Pedagogia sobre as possibilidades de utilizar o computador como ferramenta de

auxílio em seu trabalho docente; Investigar, junto ao estudante de Pedagogia, de que forma a informática na educação está sendo abordada durante seu curso de graduação; Analisar a percepção do estudante do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia sobre as vantagens e/ou limitações no que se refere ao emprego da informática na educação para o processo ensino-aprendizagem.

Neste trabalho evidencia-se a forte tendência dos estudantes-professores em aceitar a informática na educação inserida no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sem contudo analisar crítica e profundamente as possibilidades de uso em sua atividade docente.

Colocamos algumas das opiniões mais constantes nos questionários, transcrevendo respostas dos estudantes que corroboram tais percepções.

É vantajoso porque me auxilia na elaboração de aulas diferenciadas, lúdicas e prazerosas para meus alunos (Estudante-professor 01).

Aprendizagem mais significativa, porque o computador é uma ferramenta da atualidade (Estudante-professor 02).

A informática é atualmente muito presente no cotidiano dos docentes e certamente traria muitas vantagens como: aprimoramento, atenção, diminuição da indisciplina, aumento do interesse e participação (Estudante-professor 03).

Além de manter informado sobre o que existe de mais avançado no mundo, é uma ferramenta que contribui para a interatividade (Estudante-professor 04).

Percebe-se que os alunos confundem a ciência da informática com a informática na educação. Nota-se, também, em vários depoimentos a aceitação (através da imposição) de uma tecnologia que está "dominando o mundo" (segundo palavras dos próprios alunos). Há uma visão de que a informática deve ser utilizada, não importando como, a fim de que a educação se atualize, entre em "sintonia" com o mundo tecnológico (conforme expressam os próprios alunos), para satisfazer pais e alunos, ou seja, a sociedade.

Cabe lembrar que alguns estudantes-professores percebem a informática na educação criticamente, condicionando sua utilização a um preparo adequado do profissional que exercerá a atividade docente.

Os estudantes pesquisados evidenciam várias possibilidades de uso do computador como ferramenta de auxílio em seu trabalho docente, mas a utilização mais comum, para esses estudantes, é aquela voltada à parte administrativa da

escola e à organização do material do professor, ou seja, confecção de provas, trabalhos, armazenamento e manipulação de notas.

Há, também, forte tendência a perceber a utilização do computador voltada aos jogos, a editores de texto, e a matéria como matemática.

Considerando-se o exposto pelos estudantes-professores, evidenciamos que a tecnologia está sendo empregada de forma pouco criativa em sala de aula, utilizando muitas vezes os computadores para exercícios clássicos de repetição, à imagem dos que se encontram em livros textos. Como também, na organização do material do professor (confecção de provas, trabalhos, armazenamento e manipulação de notas) e na parte administrativa da escola. Todos os estudantes-professores questionados colocam que as atividades práticas devem ser a forma principal de trabalho, e sentem que pouca ênfase é dada neste sentido, como pode ser constatado nas transcrições abaixo:

Infelizmente, ainda hoje nós vemos a informática como algo resumido apenas a uma pequena área na educação (Professor-estudante 05).

Os laboratórios de informática nas instituições escolas não atendem a necessidade dos alunos, pois o acesso é restrito (Professor-estudante 06).

Nas escolas os computadores não são utilizados pelos alunos, ficam na secretaria da escola (Professor-estudante 07).

Percebe-se que os estudantes-professores reconhecem a validade de abordar a informática de uma forma interdisciplinar - vista aqui como uma nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação e a comunicação existentes entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento em um todo harmônico e significativo.

Dos estudantes questionados, a grande maioria percebe vantagens para o processo ensino-aprendizagem com o emprego da informática na educação. Entre os itens mais mencionados, alguns nos remetem a premissas básicas da Teoria Construtivista, como por exemplo: construção do próprio conhecimento, respeito ao ritmo de aprendizagem cada aluno. Dessa forma, segundo os estudantes-professores, o trabalho com o computador pode ser desenvolvido de forma criativa e motivadora.

Poucos são os estudantes que indicaram limitações no que se refere ao emprego da informática na educação para o processo ensino-aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da coleta de opiniões, pode-se depreender que a informatização da escola deva começar, também, pelas faculdades de educação. É importante que o pedagogo e o licenciado de qualquer disciplina se familiarizem com o computador desde o início de sua formação profissional, visto que a informática poderá ser um importante agente de mudanças na formação de professores.

Observamos que, no entender dos estudantes, a informática na educação é reconhecida como um elemento importante e necessário para o processo ensino-aprendizagem, assumindo papel motivador, mantendo o interesse e impulsionando a aprendizagem.

Por esta pesquisa, pode-se inferir que a integração da informática na cultura escolar e sua programação é lenta. Os materiais continuam a ser predominantemente elementares e de pouca qualidade, e os estudantes pesquisados manifestam pouca crítica e muita concordância ao fato de necessitarem incorporar essa tecnologia ao seu trabalho.

A pesquisa mostra, também, que as disciplinas vinculadas à informática na educação não exploram as possibilidades de uso do computador muito profundamente. Um exemplo disso é o fato de que em momento algum abordam assuntos como: hipertextos, simulações, multimídia, tutoriais, redes de informação.

De modo geral, o que se constatou nas turmas pesquisadas pode ser exposto da seguinte forma: a grande maioria dos estudantes questionados gostaria que esse tema fosse trabalhado tanto por meio de atividades teóricas (como: leituras, debates entre os colegas, palestras), quanto por meio de atividades práticas (como: utilização de softwares educacionais, observação em escolas que tenham laboratórios de informática, entre outras).

Complementando, podemos observar que os estudantes posicionaram-se favoráveis à disciplina Informática na Educação porque a maioria das escolas adicionou o computador à educação; porém, existe, uma grande diferença entre o potencial do uso do computador na escola e a preparação de recursos humanos para fazer uso efetivo dessa tecnologia, gerando, assim, um longo caminho a ser trilhado nesta direção.

Referências

BOSSUET, Gérard. **O computador na escola: o sistema LOGO**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 182p.

CANDAU, Vera Maria F. **Informática na educação: um desafio**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: v. 20, n. 98-99, p. 14-23, jan./abr.1991.

COBURN, Peter. et al. **Informática na educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. 298p.

GREC, Waldir. **Informática para todos**. São Paulo: Atlas, 1993. 281p.

KAHN, Brian. **Os computadores no ensino da ciência**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991. 168p.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 210p.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon. NCB University Press**, v. 9, n. 5, October 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1993. 120p.

STAHL, Marimar M. **Ambientes de ensino-aprendizagem computadorizados: da sala de aula convencional ao mundo da fantasia**. Rio de Janeiro: COPPE-UFRJ, 1991. 28p.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO PLANEJADO

Pedagogia: () A () B () D () E

Idade: ____ anos

Sexo: () Masculino () Feminino

1. Você utiliza o computador: () Sim () Não

Em caso afirmativo

() na confecção de trabalhos para o próprio curso

() em disciplinas que abordavam o tema informática na educação

() em cursos realizados fora da Universidade

() para consultas em bibliotecas informatizadas

() por curiosidade, através de jogos e editores de texto

2. Em sua opinião, qual(is) a(s) disciplina(s) que usa(m) o computador como um instrumento capaz de realizar tarefas úteis no Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia

3. Qual(is) conteúdo(s) abordado(s) nas disciplinas mencionadas na 2ª Questão?

4. Qual(is) atividade(s) prática(s) nas disciplinas mencionadas na 2ª Questão?

() Atividades práticas utilizando o computador e/ou outros recursos da informática

() Apenas atividades teóricas (como debates, leituras de artigos, livros)

() Cite-a(s)

5. A informática na educação deve ser abordada no Curso de Licenciatura em Pedagogia?

() Sim () Não Justifique sua resposta

6. A inclusão da informática na educação no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia deve-se a necessidade da educação acompanhar a evolução tecnológica existente na sociedade atual?

() Sim () Não Justifique sua resposta

7. Qual(is) a(s) possibilidade(s) de uso do computador como ferramenta de auxílio em seu trabalho docente?

8. De que forma você pode utilizar o computador em sua atividade docente?

9. Qual(is) a(s) vantagens que a utilização da informática na educação proporcionaria ao seu trabalho como docente? Explique o porquê.

10. Você perceber a informática na educação como um agente facilitador e inovador, que pode servir de estímulo ao aluno?

11. Qual(is) a(s) prováveis limitações da utilização da informática na educação ao seu trabalho como docente? Explique o porquê.

12. Você acha possível, a utilização da informática na educação limitar o aluno apenas às atividades que utilizem o computador?

() Sim () Não Justifique sua resposta

13. O nível de atuação tanto dos alunos quanto dos professores poderia ser prejudicado com a utilização da informática na educação levando à acomodação?

() Sim () Não Justifique sua resposta

14. Para você, a utilização da informática na educação está condicionada a um preparo adequado do profissional que exercer a atividade docente?

() Sim () Não Justifique sua resposta

15. Em sua opinião, a utilização mais comum do computador é aquela voltada à parte administrativa da escola e à organização do material do professor, ou seja, confecção de provas, trabalhos, armazenamento e manipulação de notas.

() Sim () Não Justifique sua resposta

16. Você percebe uma forte tendência à utilização do computador voltada aos jogos, a editores de texto, e a matéria como matemática?

Sim Não Justifique sua resposta

17. Em sua opinião, a tecnologia está sendo empregada de forma pouco criativa em sala de aula, utilizando muitas vezes os computadores para exercícios clássicos de repetição, à imagem dos que se encontram em livros textos?

Sim Não Justifique sua resposta

18. Você vê limitações no que se refere ao emprego da informática na educação para o processo ensino-aprendizagem?

Sim Não Justifique sua resposta

DANÇAS FOLCLÓRICAS NA ESCOLA: TRANSFORMANDO O ENSINO E (RE)SIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM¹

FOLK DANCES IN SCHOOL: TRANSFORMING TEACHING AND RESIGNIFYING LEARNING

Alexsandra Maria Brasileiro Silva

Minicurrículo

Licenciatura plena em Educação Física, Universidade Regional do Nordeste – URNE – Campina Grande-PB. Especialização em Educação Psicomotora, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão - FURNE/FACNORTE. Funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB e Prestadora de Serviço da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

E-mail: alexsandrambs@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma experiência desenvolvida nas aulas de Educação Física de uma Escola pertencente à Rede Pública Estadual. Trata-se de um projeto de ensino que reúne vários recursos e estratégias didático-pedagógicas para vivência de situações de suas aprendizagens escolares. Esta experiência foi desenvolvida no turno da manhã, com duas turmas do 6º ano. O período de realização foi de 05 de maio a 20 de outubro de 2012, envolvendo 104 alunos na faixa etária de 11 a 13 anos. O trabalho consistiu basicamente no estudo exploratório das danças folclóricas brasileiras, por região. A experiência desenvolvida na disciplina de Educação Física, extrapolou os limites da área abrangendo atividades de produção escrita, linguagem oral, leitura e interpretação de textos, visitas, pesquisas, entrevistas, oficinas de dança, percepção de ritmos, dentre outras. Todas as estratégias foram pensadas, tendo em vista a construção de um livro para registro das vivências. O livro, intitulado *Brasil: no teor do tom*, ilustra as etapas e o êxito obtido no desenvolvimento deste projeto. A metodologia empregada facilitou o alcance dos objetivos pretendidos, uma vez que, de forma interdisciplinar, criativa e lúdica, proporcionou, dentre outros, a vivência das atitudes de cooperação e criatividade, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além da oportunidade de os alunos conhecerem, valorizarem e experienciarem a cultura popular.

Palavras-chave: Educação Física. Dança. Aprendizagem.

¹ Fundamentado em um projeto desenvolvido na Escola Estadual do Ensino Fundamental do Monte Santo – Campina Grande/PB. Desenvolvido de forma interdisciplinar, pela professora de Educação Física, sistematizado com a finalidade de viabilizar a participação no *Prêmio Mestres da Educação*, promovido pelo Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação.

ABSTRACT

The present research is an experience developed by a Physical Education teacher in a Public School. This is a project that has many teaching resources and strategies for educational-learning experience using school learning situations. This experiment was developed during morning classes, with two 6th grade groups. It took place from May 05th to October 20th, 2012, involving 104 students at ages 11-13. The work consisted basically of an exploratory study of Brazilian folk dances, by region. The experience developed in the Physical Education course surpassed the subject limits, including writing and speaking activities, reading and text comprehension, visits, literature searches, interviews, dance workshops, rhythms perception, and others. The methodology facilitated the achievement of the objectives, because it provided the students, through an interdisciplinary, creative and playful way with the opportunity to experience cooperation and creativity attitudes, developing reading and writing skills, and besides, the opportunity for students to know, value and experience popular culture.

Keywords: Physical Education. Dance. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com relação ao ensino da escola pública foi sempre uma constante no dia a dia do meu trabalho. Para melhorar o ensino a essa clientela procura-se investir cada vez mais no aprofundamento de questões ligadas à prática docente, participação em congressos, cursos e busca de discussões da prática com outros profissionais e alunos, no intuito de melhorá-lo.

A Educação Física, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 41) possui conhecimentos específicos a serem tratados pedagogicamente, sistematizados no contexto escolar. Dentre esses conteúdos, materializados na expressão corporal, tais como linguagem, encontra-se a dança.

Sem dúvidas as práticas pedagógicas da dança nas aulas de Educação Física têm sido o foco de vários debates na área nos últimos anos. Debates estes de grande importância para legitimação desse conhecimento no espaço escolar, no intuito de melhorar as ações desenvolvidas, para favorecer processos de ensino aprendizagem para os sujeitos inseridos nesse processo, sejam eles professores e/ou alunos.

Nesse sentido, uma proposta pedagógica desenvolvida em longo prazo adaptada à realidade da escola, pode visualizar a importância da dança na valorização e abertura de novas potencialidades humanas. Vale ainda destacar que, uma proposta de trabalho bem formulada nos faz acreditar ser possível o ensino da dança como linguagem expressivo-criativa, bem como, traz benefícios, tais como:

como responsabilidade, atenção, curiosidade, dinamismo, disciplina, socialização, autonomia, entre outros.

Enquanto educador, devemos ter uma postura apontada para esse compromisso, visando uma atitude consciente e educativa na construção de uma prática pedagógica mais centrada na realidade e no potencial de cada ser, levando o sujeito a participar, criando, recriando e transformando sua realidade. Esta contribuição é decisiva para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus atos.

Compreendendo que a afetividade entre os atores envolvidos na educação – alunos, professores, técnicos e demais funcionários da escola – interfere diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem, faz-se necessário, portanto, levantar questionamentos acerca das possíveis causas dos problemas comuns relativos às formas de trabalhar, não só na disciplina de Educação Física, como nas demais. O que tem merecido destaque nesse contexto é a falta de motivação dos alunos para aprender, para participar ativamente do processo de ensino que inclui resistência quanto às atividades de leitura e produção textual.

A afetividade é um tema que vem sendo muito debatido, tanto nos meios educacionais quanto fora dele. No universo escolar há um consenso entre educadores com base nas principais teorias do desenvolvimento sobre a importância da qualidade das primeiras relações afetivas das crianças. A afetividade implica diretamente no desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, na aprendizagem.

É evidente que o processo educativo desenvolvido numa escola é complexo e multidimensional. Todavia, ressalta-se o aspecto pedagógico como fundamental no momento de avaliarmos as dificuldades cotidianas da escola em relação à aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva de tratar a Educação Física como um ensino sério e significativo, acreditando que a mesma contribua para criação e busca de novas formas de aprendizagem, optou-se por um trabalho numa perspectiva interdisciplinar.

Partindo desse pressuposto, procurou-se elaborar e desenvolver este projeto intitulado “Danças Folclóricas na escola: Transformando o ensino e (re)significando a aprendizagem”, mais precisamente as danças folclóricas da cultura brasileira, porque sabe-se que a dança nos remete à riqueza imensa da nossa cultura que

precisa ser resgatada. E como sendo um dos conteúdos mais representativos da cultura dos homens, não seria interessante para a Educação Fundamental vê-la distante daquela que ainda é o maior espaço da construção do conhecimento, ou seja, a escola.

A dança na instituição escolar tem que assumir seu papel enquanto atividade pedagógica e educativa, não podendo se resumir à aquisição de habilidades motoras, como afirma Verderi (2002, p. 59) “a dança deve contribuir para o aprimoramento dos padrões fundamentais do movimento, no desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo”. A dança na escola deve ter real compromisso com a educação, sua função é educar, formar o aluno para a vida, contribuindo na formação de um cidadão, pois de acordo com Marques (2003, p. 26) “não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança”.

Nessa perspectiva de trabalhar a dança na escola, acreditando que contribuiria para a criação e a busca de novas formas de aprendizagem, apoiamos nos estudos de (GARAUDY, 1980, p. 10), no qual afirma que:

Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. É preciso que cada um de nós, ao sair de um espetáculo de dança que o tenha entusiasmado, se debruce sobre esse problema e o encare ao nível da existência e não apenas no do espetáculo, transpondo desse modo a satisfação interior para o plano da participação duradoura.

Procurando entender de que forma as ações corpóreas podiam interferir no processo de aprendizagem da língua escrita, recorremos a autores da área da Educação Física para melhor compreender que:

No que se refere ao aspecto cognitivo, em primeiro lugar deve-se levar em conta a organização do saber-fazer, o saber corporal, base de toda cognição e fundamental na ação humana por toda vida. Quanto à estruturação do pensamento, é complexo o esquema de transformação que vai do ato corporal ao pensamento, mas, inegavelmente, é esse o caminho (FREIRE, 1992, p. 113).

Na tentativa de atender as necessidades e aos interesses dos alunos, se fez necessário dedicar um momento para discussão e reflexão com os professores

envolvidos e direção da escola, no intuito de traçar e viabilizar metas para concretização dos objetivos de ensino, através de organização de atividades, planejadas, visando à integração entre os conteúdos de aprendizagem da Educação Física e das outras disciplinas escolares, pois se acredita que o projeto signifique a configuração de um novo cenário na escola, contribuindo para minimizar os problemas do baixo rendimento escolar.

Com essa escolha, objetivaram-se, qualitativamente, as situações didáticas para, inicialmente, reorientar as aprendizagens dos alunos, (re) significando-as numa perspectiva dialógica e de construção.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto foi desenvolvido em um período de seis meses com as turmas “A” e “B” dos 6ºs anos do turno da manhã, envolvendo 104 alunos na faixa etária de 11 a 13 anos. Foram trabalhados diversos conteúdos, tais como: pesquisas bibliográficas, construção e constituição da nossa cultura, estudo sobre as regiões brasileiras, exibição de vídeo de danças, palestra e entrevista, música, oficinas de dança, leitura, produção textual, coral, interpretação de texto, linguagem oral, percepção de ritmo e construção de livro.

O projeto foi trabalhado na disciplina de História (Ciências Humanas), com a influência das etnias na construção e constituição da nossa cultura. Em Geografia (Ciências Humanas), o projeto contemplou a localização das cinco regiões do país e a associação do folclore com as características principais de cada região. Em Educação Física (Linguagens e Códigos), foram utilizados efeitos audiovisuais, tais como: a apresentação de vídeos contendo vários estilos de dança. Ao assistirem-nas, os alunos identificaram o estilo de cada uma, o que elas têm em comum, o que apresentam de diferente, quais elementos constituem a dança e quais pertencem ao folclore brasileiro, e ainda participaram de oficinas de dança e trabalho de percepção de ritmos utilizando: tambor, latas e bastões de madeira. Na disciplina de Língua Portuguesa (Linguagens e Códigos) foi trabalhada a leitura e produção textual orientando quanto aos aspectos normativos da língua materna e reescrita dos mesmos. Ainda no contexto educacional, a professora de Ensino Religioso (Linguagens e Códigos) estabeleceu relações entre danças folclóricas populares e religiosas, pois se acredita que elas são fruto da migração dos templos para as praças públicas (MEGALE, 2003). Com esta migração estes ritos passaram a fazer

parte do universo popular, tomando um caráter de manifestação e um importante progresso da história da dança. Quanto à contribuição da disciplina de Ciências (Ciências da Natureza), o professor investigou juntamente com os alunos, e constatou que o sedentarismo e os hábitos alimentares inadequados são fatores de risco para doenças cardiovasculares e outras. Em seguida, abordou a atividade física como elemento importante de prevenção, e ressaltou a “dança” como um dos métodos para a promoção da saúde e prevenção de doenças. Além de ser uma atividade prazerosa, contribui com fatores ligados ao estilo de vida saudável diminuindo as taxas de incidência e prevalência. O trabalho de interpretação de texto e do coral foi desenvolvido pela professora de Artes (Linguagens e Códigos), utilizando as músicas das danças vivenciadas.

Mediante do que foi exposto acima, e da necessidade de um estudo mais aprofundado dos aspectos educacionais, se propõe através do presente trabalho um estudo com enfoque nos problemas educacionais e das metodologias de ensino que têm sido implementadas para avaliar o grau de aprendizado dos alunos.

3 DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

3.1 Estudo exploratório

Quanto às estratégias de ensino, resolveu-se trabalhar, logo de início, com uma pesquisa bibliográfica, conduzida sob a orientação dos professores e tendo o cuidado para que ficassem claros, para os alunos, os objetivos de tais pesquisas. Assim eles foram conduzidos a procurarem materiais (livros, periódicos, enciclopédias, sites) que continham informações sobre as danças folclóricas do Brasil, classificadas por região, bem como sobre a constituição da cultura brasileira e influências das várias raças na sua construção. Antes da procura dos materiais, foram ministradas aulas expositivas, sobre a influência das etnias na formação da nossa cultura e também sobre o estudo das regiões brasileiras, pelos professores das áreas de história e geografia, para fundamentar o trabalho. Ainda nessa fase, foi exibido um vídeo sobre vários tipos de danças do folclore brasileiro. Em seguida, houve uma análise dos estilos de cada dança, dos elementos que a constituem e das que pertencem ao folclore brasileiro. Também foram ministradas aulas sobre prevenção de doenças utilizando a dança como eixo de promoção de saúde e danças folclóricas populares e religiosas. Após o estudo de campo e

aprofundamento teórico, realizou-se uma série de atividades práticas dentro e fora da escola tais como:

3.2 Linguagem oral

Durante toda a experiência, procurou-se incentivar a participação oral dos alunos, que opinavam, perguntavam e ajudavam a encontrar soluções para as questões envolvidas no trabalho.

3.3 Interpretação de textos

O trabalho de interpretação de textos foi realizado na disciplina de artes com as letras das músicas, utilizadas no coral, a exemplo das músicas “Não tem lua” (de Durval Lelys), “Banho de cheiro” (de Carlos Fernando), “Menina pernambucana” (também de Carlos Fernando) e “Garota do tacacá” (de Pinduca).

3.4 Realização de entrevista

Na tentativa de ampliar as discussões e a aprendizagem, foi agendada uma palestra e entrevista com um professor da área de Artes. Esse professor prestou uma considerável contribuição, colocando sua experiência na área de cultura popular e respondendo às indagações dos alunos, com muito entusiasmo e boa vontade – fato enaltecido por se tratar do Diretor e Fundador do Grupo de dança ***Tropeiros da Borborema***.

3.5 Visitas

Para estimular a curiosidade dos alunos em torno das danças, bem como o desejo de vivenciá-las, os mesmos foram convidados a fazer uma visita ao famoso supracitado grupo de dança. Os alunos foram até o local do ensaio do grupo e assistiram a vários números de vários estilos de dança, tais como: Xaxado, Dança do Camaleão, Araruna, Galope, Coco, Carimbó, e Folgado Guerreiros de Alagoas. Também tiveram oportunidade de fazer perguntas aos dançarinos.

3.6 Oficinas de dança

À medida que as danças iam sendo pesquisadas e abordadas nas aulas, passava-se para a vivência das mesmas. Fazia a demonstração das coreografias e, em seguida, ao ensaiar os passos, foi permitido que todos os alunos pudessem dançar e não apenas os “mais habilidosos”. Foram muito positivos os momentos vividos. Os alunos ficavam ansiosos pelos encontros e ainda davam sugestões de passos para as danças.

3.7 Percepção de ritmos (percussão com objetos sonoros)

Na parte de ritmo, foi realizado um trabalho de percussão com materiais reaproveitáveis como: latas com tampa e cabos de vassouras transformados em bastões. Os alunos misturaram objetos com sons do corpo e, após algumas experimentações, conseguiu-se organizar uma sequência de ritmos e criar composições. E assim foi formada uma percussão com uma música das danças trabalhadas, “Não tem lua” de Asa de Águia. Esta atividade repercutiu por toda a escola, pois onde se passava tinha alunos cantando e tocando com copos, pratos e talheres. Foi um trabalho divertido e prazeroso, resultando em uma performance com bastante humor.

3.8 Produção Escrita

À medida que se iam realizando as diversas atividades, parava-se para produzir textos individuais e coletivos, em que os alunos descreveram e registraram as experiências vivenciadas com as danças. Os textos produzidos por eles foram, quando necessários, reescritos pela professora de língua portuguesa observando os aspectos normativos da língua materna, como ortografia, pontuação, concordância, emprego de maiúsculas, além da coerência e coesão textual. As produções dos alunos chegaram a surpreender pela facilidade com que encontravam para expor e organizar as ideias no papel. Não houve resistência quanto à produção dos textos, uma vez que todos pareciam empolgados com a atividade e com a proposta da confecção do livro, utilizando seus textos e ilustrações. Além do mais, sentiam facilidade de escrever sobre as danças, uma vez que tinham sido vivenciadas. Assim, foram construídos textos sobre:

- A influência das etnias na formação da cultura brasileira;

- Estudo das regiões brasileiras associando o folclore e as características de cada região.
- As danças folclóricas populares e religiosas;
- A dança como um dos métodos de promoção da saúde e prevenção de doenças;
- As danças vivenciadas, tais como: Carimbó, Frevo, Reggae, São Gonçalo, Pau-de-fitas e Caninha-verde.

3.9 Ilustração dos textos

Após a construção dos textos, alguns alunos fizeram também as ilustrações. A qualidade das ilustrações demonstrou a criatividade e habilidade dos alunos para se expressarem através do não verbal.

3.10 Confeção do livro

Os alunos foram orientados a organizarem seus textos “para publicação”. Todos se empenharam. Para cada produção, um aluno foi escolhido para transcrever os textos. Várias sessões foram destinadas a essa atividade. Foi escolhido o título: “*Brasil: no teor do tom*” e organizado o material para encadernação. Em seguida foi realizada uma visita à biblioteca universitária para solicitar a confecção da ficha técnica, informando aos alunos dessa exigência oficial para livros que são publicados. Com a confecção do livro as atividades do projeto foram concluídas.

4 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Reflexões

A avaliação positiva que pode ser feita dessa experiência encontra respaldo na riqueza dos momentos vividos e no envolvimento e interesse dos alunos, reconhecidos por todos os que fazem a escola, perfeitamente visíveis na animação e participação ativa dos alunos nas diversas etapas desenvolvidas.

A superação das dificuldades quanto ao trabalho docente, no que se refere à garantia de participação dos alunos nas atividades propostas, situa o professor como principal agente no processo de melhoria da qualidade do ensino fundamental. Acredita-se que o projeto desenvolvido contribuiu para esta melhoria, pois significou

a configuração de um novo cenário na escola. Havia uma nucleação de objetivos didáticos, havia um projeto coletivo a ser desenvolvido e os alunos estiveram dispostos e foram atores dessa construção.

Nesse sentido, apesar de haver um reconhecimento das dificuldades de trabalho da escola pública de nossa cidade, em vários sentidos, da precariedade de condições, da necessidade de políticas públicas que, efetivamente, minimizem os problemas do baixo rendimento escolar e da precariedade da ação docente, ratifico a ideia da relevância do trabalho do professor em sala de aula como intervenção transformadora.

Percebeu-se uma maior incidência de sentimentos de respeito, de cooperação entre todos os envolvidos. Vale ressaltar também que a metodologia empregada na recuperação de um saber tradicional (danças folclóricas) nos aproximou mais das famílias, que se sentiram valorizadas pela escola.

Houve a integração das diversas áreas do saber (Educação Física, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Artes), superando a fragmentação do conhecimento. Todos reconheceram a importância e os resultados positivos do trabalho.

Observou-se também um aumento considerável na autoestima dos alunos e, conseqüentemente, mais interesse, participação e criatividade no desenvolvimento das atividades, o que resultou em formas positivas de aprendizagem em todas as áreas. A avaliação dos alunos em relação ao trabalho vivenciado foi positiva, o que pode ser verificado a partir do depoimento coletivo dos alunos:

Nós gostamos muito de ter participado da construção deste livro, porque aprendemos várias coisas com os professores, com os visitantes, entrevistando, pesquisando, lendo, registrando, ilustrando, dançando, cantando e ainda tocando. Foi muito legal aprender percussão com a professora de Educação Física, fizemos muito barulho com os materiais e com os sons do nosso corpo. No início parecia muito difícil aprender os movimentos, mas depois com muitos ensaios conseguimos fazer a percussão de uma das músicas das danças e assim cantamos e tocamos.

Outra coisa importante que aprendemos foi como publicar um livro, e mais importante ainda, com os nossos próprios textos e desenhos feitos durante todo esse trabalho de dança.

Acredita-se que a realização dessa experiência traga alguma contribuição para reflexão da prática pedagógica, assim como aspectos inovadores no tratamento de questões ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, esse investimento significou a criação e busca de novas formas de promover a aprendizagem significativa, valorizando e acentuando, acima de tudo, a motivação, o entusiasmo e a participação ativa dos alunos que, quando envolvidos em atividades significativas, mostram-se criativos, interessados e felizes.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física/Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOUREIRO, A. M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, 2004.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje, textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MEGALE, N. B. **Folclore brasileiro**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MENINOS, EU FIZ...

Cineas Santos

Minicurrículo

Professor, bacharel em Direito, editor e produtor cultural. Dirige a “Oficina da Palavra” e coordena o grupo “Cara Alegre do Piauí”. É autor dos livros “Miudezas em geral” (poemas); “Nada além e pétalas” (poemas); “As despesas do envelhecer” (crônicas); “Cacos de mim” (crônicas); “O menino que descobriu as palavras” e “Ciranda desafinada” (infantis); “Dona Purcina – a matriarca dos loucos” (biografia).

e-mail: cineasantos@gmail.com

Quando iniciei minha atividade profissional, no início da década de 70, duas coisas me incomodavam muito: a inexistência do ensino de literatura piauiense nas escolas e o desprezo, quase absoluto, pela questão ecológica. Como sou um fazedor, convidei o poeta Paulo Machado a editar comigo uma coletânea de poemas de autores piauienses. Em pouco mais de uma semana, o livrinho “Ciranda”, com bela capa de Hardi Filho, estava sendo rodado pelo velho Leitão num mimeógrafo do Colégio Andreas. Apesar de a capa ter sido colada com “grude”, o livreto ficou bonito. A partir daquela experiência artesanal, editei todos os autores piauienses de expressão.

Para o lançamento do livro, organizamos um show-protesto, com a participação de poetas, músicos, fotógrafos e atores. Nome do espetáculo: “Cenas piauienses – o Rio”. Protestávamos contra o descaso com que se tratava o Parnaíba. Para dar mais consistência ao protesto, entrevistamos dois professores recém-chegados ao Piauí: Dumbra, de saudosa memória, e Waldemar Rodrigues. Ouvimos também Mano Velho, o decano dos barqueiros do Parnaíba. O show foi um sucesso de público, mas a imprensa graúda e os acadêmicos nos bateram com força: “inconsequentes”, “alarmistas”, “irresponsáveis” e outros mimos do gênero.

Em 1981, lançamos, na Praça Pedro II, o “Primeiro manifesto ecológico do Piauí”. Reunimos professores, alunos, poetas, músicos, pessoas do povo. Apanhamos um pouco mais. Desta feita, fomos promovidos a “ecobobos”. À época, o que se discutia era a navegabilidade do Parnaíba e não sua sobrevivência. O lema

era: “o Piauí precisa recuperar o tempo perdido”. Os ecologistas, naturalmente, eram um estorvo.

Em 1983, lancei o folheto “ABC da ecologia”, tentativa de usar o cordel como instrumento para veicular noções de ecologia. O livrinho fez um sucesso danado entre os jovens. As edições se sucederam aqui e em outras praças. O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) chegou a editá-lo, nacionalmente, num calendário. Trinta anos depois da primeira edição, “O ABC...”, vestido de gala, em edição da IMEPH, volta ao Piauí em grande estilo. Não bastasse a roupagem elegante, a nova edição traz verbetes com animais ameaçados de extinção. Agora, além da mensagem poética, o leitor terá informações científicas.

Hoje, a palavra ecologia, de tão desgastada, já não diz muito. A nova panaceia é “desenvolvimento sustentável”, uma falácia. Não tenho ilusão: os estragos causados na Terra são irreversíveis. O meu folheto não pretendia nem pretende “salvar o Planeta”. Com um pouco de sorte, poderá ajudar a salvar meia dúzia de mangueiras dos quintais de Teresina. Pode parecer pouco, mas, para um cidadão com o meu perfil, é o bastante. “Estrada longa, passos curtos”. Nada além.

A TRAMA DOS ESPELHOS

Alfredo Werney Lima

Minicurrículo

Alfredo Werney Lima é músico e professor de Educação Musical do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Graduado em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Autor do livro "Reencatamento do mundo: notas sobre cinema" e membro do cine-clube "Olho Mágico". Atualmente trabalha com a composição de trilhas musicais para cinema.

E-mail: alfredoviola@hotmail.com

Ler um filme e ver um poema já não nos parece algo paradoxal, principalmente quando nos referimos ao universo estético das artes modernas. Muitos textos literários são realmente feitos para serem mais vistos do que lidos. Por outro lado, há filmes que são produzidos para serem não apenas vistos, mas lidos, como se estivéssemos, a cada plano fílmico, folheando as páginas de um imenso livro.

No universo estético das obras artísticas sempre houve um constante intercâmbio de técnicas. O cinema, por algumas décadas, procurou (e ainda procura) atingir o poder narrativo e simbólico da literatura. E a literatura, por sua vez, mostra muitas vezes o desejo de se esvair na pura visualidade, na sintaxe rápida e vertiginosa de planos visuais, como vemos na linguagem cinematográfica. No primeiro caso, podemos citar os filmes com linguagem romanesca, como **E o vento levou** (1939), em que há de forma explícita na elaboração do discurso fílmico elementos próprios do *modus operandi* da escrita literária. No segundo, podemos citar poetas eminentemente visuais como Augusto de Campos, Décio Pignatari e Arnaldo Antunes, que procuram dar linguagem poética ritmos e cortes rápidos, aproximando-a do processo de montagem cinematográfica. Para eles, na camada tipográfica do texto está o seu próprio sentido.

Budapeste (2009), dirigido por Walter Carvalho e baseado na obra homônima de Chico Buarque, anda nessa linha tênue entre a palavra, a imagem e o som. É um filme que quer falar e discutir temas de forma profunda como o faz a alta literatura, mas não quer abdicar da pura visualidade, da beleza plástica, da textura, da cor e da

composição das imagens sonoras e visuais.

O texto de Chico Buarque, carregado de tintas borgeanas, é tecido por meio de um feixe de narrativas, que terminam por confundir o leitor entre o que é “narrar” e “ser narrado”. É um jogo de espelhos, um labirinto onde a saída é a própria entrada e a entrada é a própria saída. Talvez nem mesmo existam entrada e saída, mas sim diversos fios narrativos que, no final, transformam-se em uma pura contemplação da palavra. Não a palavra que remete ao mundo das coisas, mas a *palavra em si* (“a crua palavra, anterior ao entendimento”).

José Costa (Leonardo Medeiros) é um *ghost-writer*, um profissional que escreve discursos, teses, romances e poemas e vende para outras pessoas – que aparecem como sendo as verdadeiras autoras. Em uma de suas viagens para um congresso internacional ele é obrigado a fazer uma escala imprevista na cidade de Budapeste, fato que lhe colocará dentro de um verdadeiro labirinto linguístico e amoroso, o “jogo de espelhos” de que falamos. Costa é marido de Vanda (Giovanna Antonelli), uma apresentadora de telejornais do Rio de Janeiro. Ele conhece Kriska (Gabriella Hámori) em Budapeste e a partir dela encanta-se pela língua húngara. Em meio às constantes idas e vindas entre o Rio de Janeiro e Budapeste, José Costa vê sua vida dividida entre o amor pela esposa brasileira e a paixão pelo idioma húngaro e Kriska. Após sua estadia na capital da Hungria, passamos a observar o “duplo”, elemento essencial na trama da obra: Rio de Janeiro/ Budapeste; Vanda/ Kriska; o filho no Rio/ o filho de Kriska em Budapeste; escritor anônimo/ escritor famoso; o ser que narra/ o ser que é narrado.

Walter Carvalho, um dos grandes diretores de fotografia do cinema brasileiro (**Abril despedaçado, Amarelo manga, Central do Brasil, Lavoura arcaica, Carandiru**), mostra-se um cineasta ousado ao filmar Budapeste. Ele procura “transcriar”, para usar um termo de Augusto de Campos, a narrativa de Budapeste sem tirar-lhe o espírito e estilo buarqueano. Porém, o diretor não deixa de imprimir o seu estilo inventivo, por meio de sua câmera criadora e de seus planos rigorosamente elaborados. Certamente, aí também reside um dos problemas da película: na ânsia de criar uma linguagem inovadora, Carvalho perde-se, em alguns momentos, em um esteticismo vazio que prejudica o percurso narrativo de sua obra. Por exemplo, a sequência em que vemos estátua de Lênin passando sobre o rio Danúbio – uma clara homenagem ao cineasta grego Theo Angelopoulos – não nos

parece essencial para a construção narrativa de **Budapeste**, apesar da beleza de seus planos. Também não contribui para a atmosfera poética do filme.

De uma forma geral, Carvalho se propõe a transpor a narrativa de Chico Buarque sem realizar grandes alterações. E, de fato, o diretor paraibano consegue transmutar o espírito buarqueano do romance. Mas, ainda assim, há no texto de *Budapeste* uma linguagem que tende, em muitas passagens, ao “sujo”, ao “baixo” e ao “chulo”, que não observamos de maneira tão contundente no filme. Algumas vezes, a linguagem de Carvalho parece-nos demasiado clássica e pura para representar o mundo obscuro e “obsceno” de determinados trechos do romance de Chico Buarque de Hollanda.

Seria injusto, porém, não reconhecer os inúmeros méritos da obra fílmica. O jogo narrativo espelhado, as idas e vindas da estória, a metalinguagem, a atmosfera de sonho e irrealidade, a trama entre o cotidiano banal e a pura fantasia, todos esses elementos foram muito bem explorados no filme. Principalmente através das imagens captadas de espelhos (os objetos mais presentes na *mise-en-scène*, sendo uma forte metáfora do conflito de identidades das personagens), do cenário repleto de elementos simbólicos, dos sonhos de José Costa, dos momentos de pura poesia (vale ressaltar a beleza plástica da cena em que ele declama um poema dos **Tercetos secretos**, com a sonata de Beethoven como música incidental), das sequências oníricas em que Costa se depara com ele mesmo em *Budapeste* e dos planos rápidos que faz com que, às vezes, não saibamos, ao certo, se o cenário é o Rio de Janeiro ou *Budapeste*.

No desdobramento dessa trama de diferentes vozes e narrativas somos brindados com dois momentos de grande importância para o “fechamento” da obra fílmica: a aparição hitchcockiana de Chico Buarque (em um plano de poucos segundos de duração, como já o fizera tantas vezes o mestre do suspense em suas películas) e o enquadramento no qual visualizamos a própria câmera que captou as imagens do filme.

Sobre esse primeiro momento, podemos dizer que ele serve para confundir e tornar o jogo entre simulacro e realidade mais perceptível. O fato de o próprio autor do livro aparecer pedindo um autógrafo torna o debate sobre o problema da autoria mais instigante (Afim, quem é realmente o autor? Quem escreveu e quem é escrito?). Além disso, coloca-nos diante de questões típicas de nossa época, que

muitos a denominam “pós-moderna”: a fragmentação das identidades, a realidade ambígua e multiforme.

Em relação ao segundo momento, trata-se de um plano basilar na construção sógnica do discurso do filme: é por meio dele que se evidencia a ideia de que estamos diante de “uma narrativa dentro de outra narrativa”, de um universo metalinguístico. Ao lermos o romance de Chico, escrito com as cores de Jorge Luis Borges, temos a sensação de que estamos lendo-o no instante em que ele está sendo escrito. No mesmo compasso, a câmera de Walter Carvalho, nos últimos planos, também nos revela de forma inusitada: **Vocês estão vendo o filme no momento em que ele está sendo filmado!**

A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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

A sociedade contemporânea é marcada pelo avanço tecnológico que instiga a produção do conhecimento em ritmo cada vez mais acelerado. Em decorrência disso, as formas tradicionais de transmissão do conhecimento estão sendo questionadas e o ensino fundado exclusivamente na transmissão de informação vem tornando-se obsoleto.

Nesse contexto, o grande desafio da universidade é formar profissionais capazes de produzir conhecimentos e de saber utilizá-los na busca de respostas e no enfrentamento das situações adversas do cotidiano. Para tanto, as atividades acadêmicas voltadas para a resolução de situações-problema e para o conhecimento da realidade, tornam-se importantes ferramentas na formação dos acadêmicos (BEIRÃO, 2014).

Desse modo, a inserção do aluno de graduação na cultura acadêmica por meio da Iniciação Científica apresenta-se como um valioso instrumento de aprimoramento de

qualidades almejadas em um profissional de nível superior, tendo em vista que ela garante, além do desenvolvimento científico, o próprio crescimento profissional e pessoal do estudante.

A Iniciação Científica tem grande importância no contexto acadêmico porque tem como propósito a fecundação e proliferação do conhecimento, utilizando a pesquisa para atingir este objetivo, se apresentando, assim, como um excelente instrumento de aprendizado e agente de fomento à interação entre o estudante, a universidade e a comunidade.

Em se tratando de curso de formação de professores da educação básica, esse aspecto assume posição relevante, haja vista que a investigação é o caminho pelo qual encontramos respostas para inquietações do cotidiano que desafiam a prática educativa.

O movimento de valorização da pesquisa na formação de professores tem sua origem nos anos de 1960, na Inglaterra, nos currículos formulados pelas escolas de inovação, e aqui no Brasil tem encontrado ressonância nas proposições de pesquisadores que têm se dedicado a estudo sobre o professor e a pesquisa na educação básica, a exemplo de André (2001) e de Lüdke et al. (2009).

A inclusão da pesquisa e a valorização da prática na formação dos professores estão expressas nos documentos legais que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) define no seu Artigo 61 os fundamentos metodológicos que presidirão a formação de profissionais para atuarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino, enfatizando a “[...] associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços [...]” (BRASIL, 1996, p. 19).

O Parecer CNE/CP 009/2001 do Conselho Nacional de Educação de 08/05/2001, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, preconiza no seu Artigo 3º que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico, que considerem “[...] a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos

e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento [...]” (BRASIL, 2001, p.2).

O movimento da realização da pesquisa coloca novas perspectivas no campo da formação docente em que investigar, questionar e confrontar amplia a compreensão da prática ao mesmo tempo em que propicia o desenvolvimento de capacidades investigativas e reflexivas. Nesse sentido, a elaboração e a execução de um projeto de pesquisa contribuem significativamente para a profissionalização individual e coletiva dos professores (DOMINSCHKE et al., 2014).

Do conjunto dessas reflexões, é possível apreender que a integração entre processo formativo e pesquisa favorece a melhoria da formação e da atuação docente. O Seminário de Iniciação Científica do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI faz parte do esforço de valorização desta atividade e objetiva, a partir da apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, promover o intercâmbio entre graduandos dos cursos ofertados através do programa.

Por ocasião dos Seminários de Iniciação Científica, os estudantes têm a oportunidade de expor o seu trabalho e a participação dos demais integrantes da comunidade universitária, com críticas e sugestões aos trabalhos apresentados, representa uma excelente contribuição à formação dos alunos do PARFOR/UFPI.

Referências

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE / CP). Parecer. 009, de 8 de maio de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002.

_____, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda. **A importância da iniciação científica para o aluno da graduação.** [2011?]. Disponível em <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1208/pag2.html>>. Acesso em: 04 de nov. 2014.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; BOTH, Ivo José; ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha; MARTINS, Onilza Borges; SOCZEK, Daniel; ROMANOWSKI, Joana Paulin; VERSALL, Aurélia. Impactos de programas de iniciação científica na formação de professores. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 10, Florianópolis, 2014, **Anais...** Florianópolis, 2014.

LÜDKE, H A Ludke M; BOING, L. A.; CRUZ, G. B. da; OLIVEIRA, A. T. C. C de; SCHAFFEL, S. L. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

EL CINE Y LA EDUCACIÓN

Begoña Gutiérrez San Miguel

Minicurrículo

Profesora Titular del Departamento de Sociología y Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Salamanca, Salamanca – España, imparte la asignatura de Narrativa Audiovisual. Doctora en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid, desarrolla sus principales contribuciones científicas en las líneas de investigación relacionadas con el lenguaje narrativo audiovisual e icónico, con cuestiones de género y cinematografía o de medio ambiente y cine, nacionalismo e identidad a través de lo audiovisual y contenidos narrativos televisivos. Directora de la Revista Investigación Científica en red: *Fonseca Journal of Communication*. Participante del Grupo de Investigación reconocido (GIR) “Narrativas Audiovisuales y Estudios Socioculturales” (NAES).
E-mail: bgsm@usal.es

El cine y la educación son los motores fundamentales del presente libro. Dos ámbitos contrapuestos, en principio, y que sin embargo adquieren una gran fuerza en conjunción. El conocimiento de un lenguaje específico como el del cine y su incorporación al aula como motor de pensamiento y reflexión, lleva a dotar a los jóvenes – futuros adultos –, con capacidades y destrezas específicas.

Este concepto ya fue defendido años atrás por Antoine Vallet o Michel Tardy y toda la línea de pensamiento que se extendió con una fuerza internacionalmente. Y es en el que hunde sus raíces los planteamientos iniciales el autor del presente libro, Alisson Dias Gomes.

La noción de la educación como un proceso continuo e incesante de formación; la de la comunicación como un proceso de interacción en constante evolución, de información y conocimiento, de cambio social y poder, llevarán a un cambio de paradigma al fusionarse ambos en el término de educomunicación. Un proceso de alfabetización audiovisual que implicará tanto al docente como al alumno y ello de la mano de la implantación de una herramienta fundamental de trabajo que es el cine.

El cine siempre se ha considerado un lugar mágico, que no sólo se utiliza como mero entretenimiento sino que a través del visionado del mismo surge un proceso de reflexión posterior. Las películas ofrecen un lenguaje propio cargado a su vez de metalenguaje, de referencias, metáforas, simbologías y por supuesto de una ideología que las hace situarse en diferentes categorías. Curiosamente y a pesar de su juventud, ha sido abordado por investigadores y teóricos de diferentes ámbitos; lingüistas, filósofos, sociólogos, artistas,

psicólogos, médicos, periodistas y finalmente comunicadores audiovisuales. Todos ellos aportarán diferentes perspectivas y en consecuencia, diferentes modelos de análisis.

La narración audiovisual – *versus* cine –, como toda obra de arte, posee su propia lógica inmanente y su peculiaridad se expresa de la manera más clara en las relaciones estructurales internas entre los distintos elementos formales de la obra. El creativo como artista, plasma las distintas etapas de evolución que va superando, modificando los valores sobre los que descansa el efecto estético de la narración, que es totalmente autónomo y descansa en la plenitud de la obra y toda referencia a una realidad independiente destruye irreparablemente la ilusión estética.

La influencia y fuerza que tiene como medio difusor de ideas y patrones vitales es una cuestión evidente. Está considerado el Séptimo Arte, pero también como un entretenimiento. Incluso los directores de cine, en general, apenas se plantean la posibilidad de incidir, de forma mucho mayor, en temáticas educativas, formadoras, positivas o trasmisoras de valores culturales. Sin embargo se nutren de la realidad que los circunda y revierten hacia ella, con lo que de forma tácita o implícita, las películas tienen una carga de representación e identificación evidente. Para reconocerse en el mundo, el ser humano ha de saber ubicarse. Y ello conlleva un proceso de reflexión, de pensamiento, de análisis y de la obtención de ciertas conclusiones consecuencia del proceso deductivo anterior. Es por ello que el cine va a ser el segundo motor de este libro – el primero, el de la educación.

Una vez planteadas las bases estructurales de las que va a partir, el autor lleva a cabo una minuciosa e interesante reflexión sobre la situación de la educación en Brasil. La evolución de la enseñanza superior, los planteamientos de la institución pública y la institución privada, el contexto del que se nutren los diversos tejidos y grados formativos – universitario, postgrado – en la universidad brasileña y en concreto en la enseñanza del periodismo como lugar de formación en educomunicación, con un detallado estudio de investigación sobre el pregrado en periodismo, su estructura, los proyectos pedagógicos, como lugar de proyección de futuros profesionales del medio laboral.

Resulta digno de especial mención, la lectura de este apartado, dada la presentación clara y descriptiva de la situación de la enseñanza en el país y de sus posibilidades de influjo como modelo de partida para establecer el mapa de titulaciones institucionales. Está cargado de una gran lucidez y visión perspicaz de la situación actual.

El capítulo planteado por Dias Gomes, en un proceso de evolución discursiva, lleva a cabo una investigación acción, aplicando los conceptos teóricos desarrollados, hasta el momento en el aula, llevando a cabo una serie de acciones entre un grupo de alumnos y profesores de forma que se puedan validar sus hipótesis en las que eleva el cine a un instrumento de trabajo y cultura en el transcurso educativo-formativo.

Y es en este apartado donde se puede establecer una relación con el concepto de los universales que ya fueron planteados por la filosofía de Platón. Para él, nuestro intelecto podía contemplar el mismo río de Heráclito, cualquier cantidad de veces, ya que al río lo contemplaba como una idea, como una forma, por lo que siempre era el mismo.

Lo que se logra establecer ante estas diferencias de planteamiento es que existía una profunda distinción entre el mundo de los sentidos y el mundo del intelecto: uno puede tener sólo opiniones acerca del primero, pero puede tener conocimiento, una creencia verdadera justificada, acerca del segundo. Justamente por esa razón, el mundo inteligible es el mundo real (opuesto a los planteamientos de los lacanianos), y el mundo sensible es sólo provisionalmente real, como las sombras en la pared de una cueva.

Su alumno, Aristóteles, estaba en desacuerdo tanto con Platón como con Heráclito. Aristóteles transformó las formas de Platón en “causas formales”, los planos implícitos en las cosas materiales. Donde Platón idealizaba la geometría, Aristóteles practicaba la biología; la universalidad vendría de la mano de la esencia del ser, como parte del mismo, encontrando el orden inteligible dentro del mundo sensible.

Los conceptos universales los retoma en el renacimiento Pedro Abelardo (1079-1142), figura prototípica del intelectual del siglo XII impulsor del método escolástico, planteándolos desde la lógica. Su perspectiva ética, estaba inspirada en el valor de la tolerancia, lo que sin duda también le acarrearía numerosos problemas. Sus aportaciones permitieron independizar a esta disciplina de la metafísica, sentando así las bases del futuro sistema escolástico.

Hasta entonces la lógica – otro de los conceptos universales que aparece permanentemente en el libro que nos tiene entre manos – había sido un procedimiento dialéctico aplicado al comentario de textos por el que se pretendía descubrir no tanto la certeza o el error de sus proposiciones cuanto las esencias subyacentes a los términos o palabras. Concepción simbólica que había dado lugar a la polémica intelectual más importante del siglo XII: la querrela de los universales.

Sostenía que los universales implicaban realidades intelectivas, cognoscitivas. Los universales no eran pues sino la función lógica atribuida a determinadas palabras que permitían adecuar el lenguaje al nivel de la abstracción, y por lo tanto al de la reflexión.

Y es en este contexto en el que el autor del presente libro lleva al lector hacia la implantación de nuevos modelos de incorporación al saber y al conocimiento intelectual, de una nueva disciplina vinculada a la formación desde el entretenimiento a la reflexión del intelecto, como es el cine.

La utilización de películas en los cursos de periodismo en Brasil, como eje de motivación y fundamentación de la educomunicación, a través de un uso didáctico-pedagógico, llevará a la ampliación de saberes individuales y a las innovaciones en el aula,

como fundamento final en la propuesta que lleva a cabo Alisson Dias Gomes en este libro recomendable no solo para los estudiantes, los estudiosos, los receptores interesados en el campo del cine y la educación, sino también para las instituciones educativas y culturales que podrán encontrar un referente importante.

Oskar Kokoska el sugerente pintor expresionista, comentaba que “El arte” y el cine lo es, “siempre hace posible la esperanza, por más que la vida nos la niegue. El hombre ha de volver a mirar con sus propios ojos”. Dar al espectador las herramientas para el análisis es darle la posibilidad del conocimiento.