

U F P I / C C E
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN-1518-0743, Ano 17, n. 27, jul./dez. 2012.

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



EDITORA GRÁFICA DA UFPI

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ISSN-1518-0743

Ano 17, n. 27, jul. / dez. 2012.





Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743



LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 17, n. 27, jul./dez. 2012.
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação
do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

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

Reitor: Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Saulo Cunha de Serpa Brandão

Centro de Ciências da Educação:

Diretor: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Editora: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

Editoras Adjuntas: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra – Portugal
Prof.^a Dr.^a Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália
Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Pereira dos Santos Louro Felgueiras – Universidade do Porto – Portugal
Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Maria Saloniide Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof.^a Dr.^a Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará
Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni Ricardo – Universidade de Brasília
Prof.^a Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – Universidade Federal do Piauí
Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof.^a Dr.^a Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Luís Carlos Sales – Universidade Federal do Piauí

Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, Prof.^a Dr.^a Maria Saloniide Ferreira, Prof.^a Dr.^a Jaíra Alcobaça,
Prof.^a Dr.^a Hilda Mara Lopes Araújo, Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Prof.^a Dr.^a Germaine
Elshout de Aguiar, Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal, Prof.^a Dr.^a Rosa Maria de Almeida Macêdo,
Prof.^a Dr.^a Raquel Godoy Retz, Prof.^a Dr.^a Pollyana Jericó Pinto Coêlho, Prof.^a Dr.^a Nilza Maria Cury Queiroz,
Prof.^a Dr.^a Marta Maria de Araújo, Prof.^a Dr.^a Marlúcia Barros Lopes Cabral, Prof.^a Dr.^a Laura Cristina
Vieira Pizzi, Prof.^a Dr.^a Jaqueline Lima Dourado, Prof.^a Dr.^a Helka Fabbri Broggian Ozelo,
Prof.^a Dr.^a Cleania de Sales Silva, Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Prof.^a Dr.^a Antonia Dalva
França Carvalho, Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iorio Dias, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Uchoa de C. Macedo, Prof.^a
Dr.^a Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado, Prof. Dr. Wellington Oliveira, Prof. Dr. Marcelo de Sousa
Neto, Prof. Dr. Luís Carlos Sales, Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares, Prof. Dr. José Edwar Costa de Araújo,
Prof. Dr. Jader Jane Moreira Lopes, Prof. Dr. Francisco Laerte Juvêncio Magalhães,
Prof. Dr. Francis Musa Boakari, Prof. Dr. Alcebiades Costa Filho, Prof. Dr. Ademir Damásio,
Prof. Dr. José Augusto Sobrinho, Prof. Dr. Odailton Aragão Aguiar, Prof.^a Livia Fernanda Nery da Silva
Viana, Prof.^a Dr.^a Benigna Villas Boas, Prof.^a Dr.^a Guiomar de Oliveira Passos, Prof. Dr. Antonio José
Gomes, Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima,
Prof.^a Dr.^a Josânia Lima Portela, Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina da Silva Fontineles, Prof.^a Dr.^a Maria Vilani
Cosme de Carvalho, Prof.^a Dr.^a Ana Teresa Silva Sousa, Prof.^a Dr.^a Iveuta de Abreu Lopes,
Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Prédio Novo

Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga – CEP 64.049-550

TELEFAX: (86) 3237-1277 / 3237-1214

<www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766> – E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br



Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI



LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 17, n. 27, jul./dez. 2012.

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

Editora Responsável:

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

Editores Adjuntos:

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

Supervisão editorial: Tatiane Sousa de Carvalho

Diagramação: Maria da Conceição de Souza Santos

Revisão: Maria da Conceição de Souza Santos

Instruções para os colaboradores/autores: vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/
Centro de Ciências da Educação, ano 17, n. 27, 2012 – Teresina:
EDUFPI, 2012 – 320p.
Desde 1996

Semestral (jul./dez. 2012)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

CDD 370.5

I. Universidade Federal do Piauí

CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE – (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas – SP.

Sumário

Editorial11

ARTIGOS

**FUNDAMENTAL ISSUES IN CULTURAL-HISTORICAL RESEARCH:
THE MARXIST CONNECTION**

Peter E. Jones17

**QUESTÕES FUNDAMENTAIS NA PESQUISA HISTÓRICO-
CULTURAL: A CONEXÃO MARXISTA**

Peter E. Jones29

**DESEMPENHO PROFISSIONAL, MOTIVO DA PERMANÊNCIA NO
MAGISTÉRIO E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PROFISSÃO
DOCENTE: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS
DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Goreti da Silva Sousa

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho43

**SABERES FORMATIVOS DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE
CIÊNCIAS**

Francisco Marcôncio Targino de Moura

Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro63

**SABERES CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DO CURSO DE HOTELARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO**

Jonilson Costa Correia

Lélia Cristina Silveira de Moraes87

**SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL
NA UNIVERSIDADE DO MINHO-PORTUGAL**

Andréa Jane Da Silva107

**MODOS DE FAZER, MODOS DE ENSINAR: OS MÉTODOS DE
ENSINO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE
NO SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX**

Franciele Ferreira França

Gizele de Souza135



O GÊNERO PARÓDIA NA SALA DE AULA

Alan Caldas Simões161

CRIATIVIDADE DO PROFESSOR E CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO: OS ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL

Tatiana Santos Arruda

Albertina Mitjáns Martínez179

A LEITURA DE TEXTOS PARADIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE FÍSICA

Micaías Andrade Rodrigues209

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA SOBRE SUAS ATIVIDADES DOCENTES: NOVO OLHAR NA PERSPECTIVA DA ERGONOMIA

Rejane Esther Vieira Mattei233

O EDUCADOR PROGRESSISTA: ANÁLISE DE ALGUNS PRESSUPOSTOS DA SUA FORMAÇÃO

Pedro Pereira dos Santos255

RESENHAS

CARTA A UMA PROFESSORA PELOS RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA

Domenica Martinez273

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: COMO SE APRENDE A ENSEÑAR

Fernanda Cristina Gaspar Lemes

Juliana Perloti Piunti

Maria Helena de Fátima Luchesi Martins

Monique Aparecida Voltarelli

Renata Cristina da Cunha

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira277



RESUMOS

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO GRADUANDO DE PEDAGOGIA: DE PROFESSOR A GESTOR

Elizangela Fernandes Martins295

TRABALHO COLETIVO EM CONTEXTO DE PLANEJAMENTO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES

Maria Luiza Santos Gama297

FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

Adélia de Deus Meireles.....299

O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPI: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Patrícia Sara Lopes Melo301

MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA: MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DE VIDA E ASCENSÃO SOCIAL

Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva303

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E INTERAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Djanira Espírito Santos Lopes Cunha305

PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Lília Cristiana Lopes de Carvalho307

OS DESAFIOS DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: O SER E O FAZER DO PROFESSOR-TUTOR À DISTÂNCIA

Soraya Oka Lôbo309

SABER ENSINAR LÍNGUA MATERNA: VIVÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Lúcia Maria de Sousa Leal311

A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DE BOM JESUS-PI: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Wanna Santos de Araújo313



Instruções para o envio de trabalhos	315
Formulário de Permuta	319
Ficha de Assinatura	320





Editorial

O vigésimo sétimo número da Revista *Linguagens, Educação e Sociedade* (LES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, notadamente, traz para o debate questões relativas à temática “Formação de professores e práticas pedagógicas” que preservam a centelha do campo educacional epistemologicamente vibrante.

Composta de 11 artigos de autores brasileiros e estrangeiros, a revista oferece ao leitor reflexões sobre temas como a atividade da pesquisa e a prática de ensino. E, de modo mais direto, focaliza a profissão docente considerando a ecologia da sala de aula, seja no contexto da educação básica, seja no contexto da educação superior, abordando sobre seus saberes, sua formação, sua identidade e a percepção dos professores sobre sua ação educativa. Conjuntamente estes artigos evidenciam a fertilidade da área e a riqueza da produção intelectual no Brasil e em outros países.

Com seu texto sobre Questões fundamentais na pesquisa histórico-cultural: a conexão Marxista, o professor Peter E. Jones, da Sheffield Hallam University, na Inglaterra, inicia o debate. Pontuando sobre questões com a relevância da obra de Marx para a teoria e a prática educacional e as perspectivas para o diálogo e o desenvolvimento do trabalho histórico-cultural na educação, o autor discute as implicações dessas questões para a teoria e a prática educacional.

Tendo como referencial dados de uma pesquisa realizada com professores em uma escola pública de Teresina-PI, o estudo Desempenho profissional, motivo da permanência no magistério e os significados atribuídos à profissão docente: narrativas autobiográficas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de Maria Goreti da Silva Sousa e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, mostra o amor pela profissão, a realização pessoal e profissional, a identidade profissional e a crença na relevância social da profissão para a sociedade, como indicadores de permanência dos professores no magistério.

Em Saberes formativos da ação docente no ensino de Ciências, os autores Francisco Marcôncio Targino de Moura e Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro discorrem sobre uma investigação que analisa





se a ação docente no ensino de ciências pode se caracterizar como um processo de formação de professores de ciências. Seus achados revelam que a formação dos professores de Ciências deixa lacunas que são preenchidas, em parte, na docência, onde são construídos os saberes experienciais.

Nessa mesma direção, os professores Jonilson Costa Correia e Lélia Cristina Silveira de Moraes procuram analisar os saberes constitutivos da formação dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão a partir do pensamento dos sujeitos e da imersão teórica sobre os diversos determinantes desse fenômeno. O artigo Saberes constitutivos da formação dos professores do curso de hotelaria da Universidade Federal do Maranhão trata, portanto, de uma pesquisa que evidencia que o professor jamais forma-se sozinho e que os saberes docentes são constantemente modificados e aperfeiçoados.

Buscando compreender o ser professor de Português nos documentos oficiais que legislam sobre a formação do professor de Português em Portugal, a autora Andréa Jane da Silva, em Ser Professor de Português: uma análise documental na Universidade do Minho-Portugal, focaliza o curso de Letras-Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho (Braga/PT), cujo currículo encontra-se regulamentado através de uma legislação específica. A autora reflete que a regulamentação está imbricada na formação inicial dos docentes e ajuda a construir essa profissão, apesar das ressonâncias e das dissonâncias.

Franciele Ferreira França e Gizele de Souza, em seu artigo Modos de fazer, modos de ensinar: os métodos de ensino na história da educação pública paranaense na segunda metade do século XIX, analisam as práticas educativas decorrentes das apropriações dos professores primários e das autoridades de ensino, advindas dos debates em torno da utilização dos métodos de ensino no cenário da instrução pública paranaense. Identificando, no século XIX, os métodos de ensino simultâneo e intuitivo, as autoras afirmam que a instituição dos mesmos no interior das escolas paranaenses contribuiu para a estruturação e a consolidação da uma escola primária na província.

Na esteira das metodologias, o artigo de Alan Caldas Simões, O gênero paródia em sala de aula, discute novas metodologias de abordar conteúdos tradicionais do ensino de Língua Portuguesa, através de propostas criativas, apresentando práticas de produção textual que





utilizam o gênero paródia como instrumento de ensino. A reflexão incide no uso de práticas multidisciplinares, em especial as que conjugam a área de Língua Portuguesa e Música, tendem a ser fonte de estímulo para produção textual.

Tatiana Santos Arruda e Albertina Mitjás Martínez escrevem *Criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico: os estudos realizados no Brasil, onde analisam teses e dissertações de 2000 a 2012 que abordam a criatividade do professor*. As produções indicaram a existência de lacunas significativas sobre a criatividade no trabalho pedagógico, no que concerne às pesquisas que considerem o professor como sujeito criativo em suas práticas docentes, observando o processo de criatividade na perspectiva do professor.

O artigo *A leitura de textos paradidáticos na formação do futuro professor de Física*, de autoria de Micaías Andrade Rodrigues, relata uma experiência metodológica acerca do uso de textos paradidáticos na formação dos professores da área de Física. Os resultados evidenciam que a metodologia, além do baixo custo, amplia as possibilidades metodológicas no ambiente escolar, internaliza conceitos e estreita a distância entre a Física lecionada na escola e a realidade dos alunos.

Tomando como base a ergonomia cognitiva, a autora Rejane Esther Vieira Mattei apresenta, no artigo *As percepções dos professores do ensino superior na modalidade à distância sobre suas atividades docentes*, uma proposta de investigação acerca das percepções dos professores sobre suas ações pedagógicas docentes, na modalidade à distância.

Para fechar a seção artigos, Pedro Pereira dos Santos em *O educador progressista: análise de alguns pressupostos da sua formação* reflete sobre a formação do educador progressista fundamentando-se nos pressupostos antropológicos e político. O autor, também, discute as dimensões técnica, científica, ética e política do processo formativo na perspectiva de colaborar para o entendimento sobre a formação no enfoque freireano.

Na sequência de trabalhos, esta edição consta, também, das seções de comunicações nas modalidades *Resenha Crítica* e *Resumo de Dissertações*. A primeira, atendendo ao objetivo de resenhar obras significativas, tanto pela atualidade das discussões que desenvolvem quanto pela importância das informações que retêm em suas amplitudes históricas, em campos de conhecimentos diversos, apresenta a resenha de Domenica Martinez sobre o livro “Carta a uma professora pelos





rapazes da escola de Barbiana”, e outra de Fernanda Cristina Gaspar Lemes, Juliana Perloti Piunti, Maria Helena de Fátima Luchesi Martins, Monique Aparecida Voltarelli, Renata Cristina da Cunha e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira sobre o livro “Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar”.

A seção Resumo de Dissertações, ao ter por finalidade maior informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEd – UFPI, apresenta o resumo de doze dissertações defendidas, no decorrer do segundo semestre do ano de 2012.

Vale registrar que os artigos, as resenhas e os resumos que compõem a LES de n. 27, oferecem visões distintas que ampliam a epistemologia do campo educativo, cuja leitura é instigante.

Antonia Dalva França Carvalho – UFPI
Teresina, novembro de 2012





LES

UFPI / CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ARTIGOS





FUNDAMENTAL ISSUES IN CULTURAL-HISTORICAL RESEARCH: THE MARXIST CONNECTION

Peter E. Jones
Communication Studies
Sheffield Hallam University
Sheffield
UK S1 1WB
P. E.Jones@shu.ac.uk

AFIRSE, 9th November 2011

'On the one side there are workers and a majority of people and on the other are global capitalists, bankers, profiteers on stock exchanges, the big funds. It's a war between peoples and capitalism... and as in each war what happens on the frontline defines the battle. It will be decisive for the war elsewhere'. Alexis Tsipras, 19th May, 2012.¹

1 Issues

In this paper I intend to touch on a range of questions which I believe are fundamental for the further development of cultural-historical and activity theory research today. I have looked in more detail at these questions elsewhere (Jones, 2009, 2011a,b) and will, therefore, aim mainly to summarise this previous discussion. But I will also take the opportunity to make some further comments on the implications of these questions for educational theory and practice specifically.²

The issues which I will touch on here are the following:


1. The problem of the relevance of Marx to cultural-historical theory

¹ The quotation is taken from an interview between Tsipras, leader of Syriza, the Greek coalition party of the left, and the journalist Helena Smith (Guardian, 2012).

² I am especially indebted to my Brazilian friends and colleagues for the opportunity to discuss and reflect on these questions. In particular, I would like to express my heartfelt gratitude to Professors Cecília Magalhaes and Fernanda Liberali of PUC, São Paulo for organizing and hosting my wonderful trip to Brazil in November 2011. At PUC I had the pleasure of leading a 4-day mini-course on the theme of 'Marx, Activity and Education' and would like to thank all those who took part in what was a very enjoyable, and, I hope, fruitful exchange of views on these matters. I am also extremely grateful to Professor Ivana Ibiapina of the Federal University of Piauí for her hospitality and her invitation to make a presentation on these questions at the 6th Colloquium of AFIRSE. The present paper is based on this presentation and is informed by the discussions we had in São Paulo and Teresina.

Recebido em: 10/08/2012 – Aceito em: 02/09/2012

* Communication Studies . Sheffield Hallam University. E-mail: P.E.Jones@shu.ac.uk

- 
2. Marx, 'activity' and problems of methodology in cultural-historical research
 3. Marx and education: the relevance of Marx's work to educational theory and practice
 4. Perspectives for dialogue and development in cultural-historical work in education

2 The problem of the relevance of Marx to cultural-historical theory

It is often taken for granted in discussions of cultural-historical theory that the fundamental principles of this tradition are traceable to Marx's theoretical and scientific legacy. Did not Lev Vygotsky, after all, aspire to create a 'Marxist psychology', informed by the method of Marx's *Capital* (Vygotsky, 1986)? And was not A N Leont'ev's 'activity theory' (Leont'ev, 1978) a concretization of the concept of 'activity' which Marx set out most clearly in that same work? But the answers to these two questions, as the reader will know, are by no means straightforward or uncontroversial. Scholars differ on what aspects of Vygotsky's approach, for example, could be said to be 'Marxist' in origin or inspiration. Similar problems surround Leont'evan theory (Jones, 2009) and the alternative perspective offered by S L Rubiņštejn (1987), while the more recently developed version of 'Activity Theory' of Y Engeström (e. G., 1990) appears to mark a radical break with the Marxist tradition despite some terminological commonalities (Jones, 2009, 2011b). It seems sensible, therefore, not only to raise questions about the continuity between contemporary cultural-historical theory and Marx but also to ask whether such continuity is desirable any way. Does the Marxian connection actually matter any more? Is it perhaps time to acknowledge the limitations of Marx's theoretical concepts and analysis for our contemporary needs and explore the advantages of striking out in a different direction? But, if so, what direction should we go in? And what theoretical system should be our compass?

These are important and timely questions. One way to address them is to try to get as clear as we can on Marx's ideas on the crucial issues so that we can carefully evaluate their relevance and usefulness for us today. In that spirit, I hope this paper may offer a small contribution to the business of clarification.

3 Marx, 'activity' and problems of methodology in cultural-historical research

We know that a concept of 'activity' is key to Marx's philosophical and scientific explorations of the human condition generally and to his critique of political economy in *Capital* more specifically. We also know that 'Activity Theory' in its various manifestations has attempted to take a Marxian concept of 'activity' as a foundational principle for its analysis of modern forms of social practice. The big question, of course, is whether the same concept is in play here.

We have become accustomed, through our acquaintance with (or application of) 'Activity Theory', particularly in the version developed by Engeström and colleagues, (e. G, Engeström and Miettinen, 1999) to talk about the social



world today as if it could be broken down essentially into complex interconnected networks of ‘activities’ or ‘activity systems’, these being the irreducible building blocks of social practice and, hence, the starting point (or ‘unit of analysis’) for theoretical exploration and critical analysis. So: here we have educational activity, here medical activity, here scientific research activity, here industrial activity of some kind. Or we could zoom in even further: here is a lesson in school, here is an academic lecture, here is a doctor at work, here is a surgical operation in progress etc.

It is often claimed, or assumed, that this notion of ‘activity’ or ‘activity system’ is ultimately due to Marx himself since it emerges from and builds on the ‘psychological theory of activity’ which A N Leont’ev sought to construct on the basis of Marx’s conception of activity as the distinctive, or even defining, characteristic of human existence.

But if we look back at Marx’s work from the perspective of this assumption, then his way of going about things in *Capital* must appear especially odd. In particular, why does Marx not begin this celebrated work with a detailed list and description of all the ‘activities’ and ‘activity systems’ on display in his day and then try to connect them all up into one mega ‘system’? Why did he not start with, say, separate types of profession or employment – factory work, management, transport, banking, teaching, trading etc –, and, from there, put together a composite picture of ‘activity’ and ‘activity systems’ on the scale of social practice as a whole? Why, in other words, does he start his analysis in *Capital* with the commodity?

One might easily conclude from this that Marx’s approach and the ‘activity system’ approach are simply not methodologically compatible. And indeed, it should be noted that the concept of ‘activity system’ as a ‘unit of analysis’ was actually proposed as an alternative to Marx’s methodology. Evaluating the relevance of Marx’s commodity-based methodology to the complexities of contemporary social practice, Engeström and Miettinen (1999: 9) draw the conclusion that ‘there is a demand for a new unit of analysis’, a demand which their new concept of ‘activity system’ is designed to meet.

In order to appreciate the reasons for this methodological divergence between Marx and ‘Activity Theory’ I believe it is necessary to understand the very special meaning that Marx gave to his concept of ‘activity’ in *Capital*. Here, Marx (at least in the English translation) uses the three terms ‘activity’, ‘labour process’, and ‘work’ as synonyms. For instance, at one point he announces:

“Work is the eternal natural condition of human existence. The process of labour is nothing but work itself, viewed at the moment of its creative activity” (1976: 998).

Marx goes on to examine human activity, or the ‘labour process’, more carefully, arguing that the ‘simple elements of the labour process’ (1976: 284) are ‘independent of every specific social development’ (1976: 998).





It seems obvious, then, that Marx could not have used an analytical category which is 'independent of every specific social development' as a means of uncovering what is historically and socially specific about capitalist production or indeed about any actually existing form of society. Life-affirming, life-sustaining activity serving human needs and pleasures is the common underpinning of all forms of social organization, he argues, and cannot therefore in itself serve as a criterion or method for distinguishing different forms of social organization from one another.

On the contrary, Marx finds the distinctiveness of capitalist production not in the fact that 'activity' (the 'labour process') is going on within it, but in the incorporation of the labour process within another process, which he calls the 'valorization process' (1976: 293). Capitalist production produces useful goods which serve human needs, but

'production is also a process of valorization, and here the capitalist devours the labour-power of the worker, or appropriates his living labour as the life-blood of capitalism. Raw materials and the object of labour in general exist only to absorb the work of others, and the instrument of labour serves only as a conductor, an agency, for this process of absorption' (1976: 1007).

The 'capitalist labour process', Marx explains, 'does not cancel the general definitions of the labour process' since it 'produces both product and commodity' (things which are useful but also have a price). However, 'the labour process is merely a means for the self-valorization of capital' (1976: 1039).

In Marx's analysis, then, it is not 'activity' (or 'the labour process') as such but, rather, the specific relationship (the 'unity') between labour process and valorization process which is the foundation and impetus for the development of all the historically specific work practices in all spheres within capitalist production.

The capitalist production process feeds on the labour process; it exploits it; it is parasitic on that process. Like every parasite it has to keep its host alive but it uses its host and subordinates it to its own purposes and aims. And because the valorization process exists only in and through the labour process, it is not easy to distinguish the two processes: they look like the same thing. A car plant looks like a factory for producing cars but it is also – and more importantly – a factory for producing surplus value from living labour; it is the site where the creative capacities of human agents are captured (via the commodity) and subordinated to the production of profit. Marx emphasised this difficulty in seeing through to the valorization process and expressly warned against 'confusing the appropriation of the labour process by capital with the labour process itself' (1976: 998).

Marx begins his account of capitalist production in *Capital* with the commodity, a product of labour, in order to pin down precisely what is distinctive about capitalist production. Now, of course, it is not the case that commodity production per se is capitalist production: commodity production has existed





for thousands of years in different forms and within quite different forms of social organization. But Marx's analysis shows that capitalist production needs commodity production and is impossible without it. The commodity absorbs the labour of the producer in a 'portable' form, a form which can be separated from ('alienated' from) the active producer, and it is this socially achieved separating of product from producer which is the necessary premise for the exploitation of productive activity within specifically capitalist relations.

Marx starts here and shows how capitalist production emerges as a system of general commodity production where all things are commodified, including labour power itself. And once labour power is a commodity then we get not only value (appearing in exchange value) but surplus value as the wealth created by living labour is drawn off in the production process and absorbed into commodities which contain more value than the wages offered to the producers in return.

This brief summary of Marx's approach allows us to appreciate the key difference between his concept of 'activity' and that in circulation within 'Activity Theory'. 'Activity' (or 'the labour process') in Marx's work is not meant as a generic description or descriptive-analytic framework for all the concrete work practices within capitalist society (or any society): it is used to show us the difference between acting freely, acting humanly, acting in accordance with human needs on the one hand and acting as per the dictates of capital on the other. It is a concept which allows us to see our creative potential as a species as being trapped, confined and degraded by another process. 'Activity' in Marx is, therefore, not a description of contemporary work practices but a critique of them; it is a criterion by which we can evaluate our social practices in relation to human needs and change them in order to free our creative capacities from their temporary imprisonment in inhuman forms of life. If 'Activity Theory' takes 'activity' or 'activity system' as a 'unit of analysis' for contemporary forms of social organization and work practices then Marx, by contrast, shows that it is the exploitation of activity by capital which is the foundation of such forms and practices – a foundation which must be removed if people are to act towards each other in a way that does justice to their human potential.

Marx's concept of 'activity' (or 'labour process'), therefore, must always be understood in opposition to the concept of the valorization process, that is the process of exploitation of the labour process, however difficult it may be to distinguish these two processes on the basis of immediate appearances or experience. The distinction in fact becomes all the more crucial as capitalist development proceeds, giving rise to forms of value that are increasingly distant from the actual creation of value in the production process: here we have in particular what Marx calls 'fictitious capital', including the mountains of debt now crushing the productive life out of the world economy, and all the financial 'instruments' within contemporary capital movement and banking practice – the shadow banking system, hedge funds, futures, derivatives and so on (see Harvey, 2011: 280-1). The quotation from Alexis Tsipras with which I began this paper vividly, and pithily, puts all this into perspective.

No sphere of social life anywhere in the world escapes from or is immune from the direct or indirect consequences of the rule of capital over social production, over activity. While Marx's work puts the struggle to free creative





labour from capitalist exploitation at the centre of his analysis, that struggle, along with the distinguishing characteristics of capitalist work practices, disappears from the picture altogether when a bland and generic concept of 'activity' or 'activity system' (see Bakhurst, 2009) is made into the point of departure, and overarching framework, for analysis.

However, these comments are not intended as a dismissal of the insights and achievements of any brand of 'Activity Theory' from some doctrinaire 'Marxist' perspective, but in order to provoke a discussion about where our theories are leading us and what we want from them. More specifically, I believe we need to clarify a number of things: a) the scope, advantages and limitations of versions of 'Activity Theory' in relation to Marx's project in *Capital* and b) the relationship of 'Activity Theory' as developed by Engeström and colleagues to the activity psychologies of A N Leont'ev and S L Rubínštejn in particular.

4 Marx and education: the relevance of Marx's work to educational theory and practice

The general problem we are addressing is the basic question of how we understand what is going on in society and how we work out what to do about it. More specifically, we are concerned with how we approach the task of understanding the specific social role and social function of educational institutions and educational practices within society today, what we might do to transform them, and how that transformation may contribute to the transformation of social relations more generally. In that context, what are the implications of the method and ideas of Marx discussed above for an understanding of education within capitalist society?

We have seen that Marx's analysis in *Capital* begins with the commodity, and we have seen why. But Marx's analysis does not end there; it is simply the starting point for a systematic re-creation of all the social relations, functions and practices peculiar to a society based on the exploitation of human activity via commodity production. His initial analysis takes the process of production in isolation from all the other processes and forms of 'activity' in a more general sense, including education, law, politics and so on, in which it is necessarily embedded. Such isolation, or 'abstraction', is viewed by Marx as essential to constructing a fully 'concrete' picture of capitalist society, on the assumption that capitalist production in its ascendancy strives to reshape and redesign all domains of social life to serve the interests of capital and to quell or suborn all forms of resistance to that dominance. At the same time the agents of the labour process struggle to protect themselves from exploitation, to get a bigger share of the product of their own labour in the shape of higher wages, housing, education, health care and so on and develop their own forms of organization – trade unions and political parties – to enhance and amplify through collectivity their powers of resistance and to articulate an alternative vision.





If the exploitation of living labour is the basic economic ‘fact’ of capitalist production then this ‘fact’ is continually contested, a contest which plays out everywhere in society since all spheres of life and work are interconnected on the basis of this ‘fact’.

Marx himself was no doctrinaire ‘maximalist’ but the staunchest supporter of any attempt to improve working conditions and practices or conditions of life generally within the framework of existing exploitative relations of production. Any humane measure, including legal or constitutional change, which would encroach on and limit the demands and dominance of capital was taken as a positive step towards the affirmation and assertion of human values, of human potential. All such struggles, however small scale, offered scope for a contest of political aims and priorities and any achievements made created staging posts for wider and deeper social change and transformation.

Accordingly, Marx’s method does not involve reducing each and every sphere of production or working practice in society to the same abstract model but in tracing how these spheres and practices grow up as inter-dependent and inter-related on the basis of the struggle to impose, and to resist, capitalist exploitation of labour. Indeed many spheres of professional life do not appear to involve the production of surplus value at all, or even commodities, although of course they are dependent on, and connected to, commodities and commodity production at every point. The very labour power of the professionals who work within these spheres is commodified (they work for a wage) after all. Schools, while ‘serving’ students, are ‘business entities’ wholly reliant on budgets for purchase and consumption of commodities in addition to paying wages. But who sets the budget and where does the money come from? What strings (political or strategic) are attached? And what effects, what results and consequences do the practices of education have within society? In all such cases the analytical problem is not simply to notice that commodities are consumed (since commodities are everywhere), or that resources are tight and their allocation contested, but to see how this particular social sphere is connected to the broader but also deeper spheres of economic activity and the exploitation of labour by capital. Marx’s approach is not about applying a generic analytical template or formula but about tracing and analysing inter-connection, interaction and possibilities for change within the whole system. In other words, even if we grant that teachers within the public education sector, for example, are not “productive workers” (MARX, 1976: 1044) (i. E. producing surplus value), then the primary task of analysis is to understand their position within the social formation that is built around “productive work”.

What, then, is specific to ‘education’ under capitalist conditions? What is the concrete role played by educational institutions and practices in societies built up around the exploitation of labour? First of all, it would be unwise from Marx’s perspective to take the self-proclaimed values and virtues of educational institutions themselves at face value, or as a starting point for analysis. The car plant, we noted, is producing cars (when times are good) but, more to the point, it is a site for the production of surplus value. What exactly is being ‘produced’, then, in schools and classrooms?





Here is one view, from Reimer's classic work on global education (1971: 23):

'Different schools do different things, of course, but increasingly, schools in all nations, of all kinds, at all levels, combine four distinct social functions: custodial care, social-role selection, indoctrination, and education as usually defined in terms of the development of skills and knowledge. It is the combination of these functions which makes schooling so expensive. It is conflict among these functions which makes schools educationally inefficient'.

It is interesting that 'education as usually defined' comes last, and least, in Reimer's list of functions. Reimer's analysis is not based on Marx, although it would not be too difficult to critically re-work it from a Marxian perspective. And, indeed, there is no shortage of Marxist scholarship on education and its social role and potential (see Green, Rikowski & Raduntz, 2007).

As noted in Jones (2011a), Marx didn't see compulsory schooling as a capitalist conspiracy to ideologically enslave the working class but as a necessary and progressive reform which protected the children of working class families from exploitation in factories and mines, sparing their lives and health in the process. This move also protected them at the same time from their own families who, as a result of poverty and exhaustion, were obliged to force their own children into abusive and exploitative work. In Marx, Reimer's 'custodial function' is a shield, a humanitarian measure, a mitigation of the exploitative forces at work in society and, by that same measure, represents both a cultural as well as an economic inroad into capitalist hegemony. This legally enforced separation of (child) labour from both capital and the pressures of domestic poverty creates a space of possibilities for intellectual and practical action in relation to social relations inside and outside the school. Exactly what goes on at school is therefore from the very beginning also a contest or, rather, is part of the wider contest between labour and capital. At the same time, the separation of school systems from the world of work turns 'education' into a very peculiar, problematic and deeply conflicted business, as cultural-historical theory has been careful to point out (see the discussion in Jones, 2011a). Thus, concrete school systems are always the outcome of a complex balance of competing and conflicting forces within society overall.

Any educational system or institution, therefore, represents an unstable confluence of various social functions representing conflicting social interests. That also means that the role of the school, or of the individual teacher, with respect to these wider social struggles, is neither pre-determined nor set in stone: the social role of the school is up for grabs. To affirm, for instance, that education is a right for all, that it should really educate, motivate and inspire, that it should help protect us from exploitation and poverty, that it should not reproduce but counter social inequality – all of this is also a call to arms: it says what education should be, what it can be, and leads us to find ways and means to make it so. Just as, for example, to say that good clean water should be accessible and free to everyone is at the same time a challenge to the





private utilities (and their political backers) who profit from natural resources while leaving billions of people worldwide without proper drinking water. From Marx's perspective the struggle against exploitation is one to be carried out on all fronts and may begin anywhere, since all challenges to the status quo can become, in Harvey's (2011: 231) words, 'the co-revolutionary points around which social action could converge and rotate'.

This means that teachers have the chance, when circumstances are propitious, to make a real difference to their communities and their class. Schools can provide safe opportunities to learn outside of the home, outside of the workplace, off the streets; they can help to raise awareness in children and their families of basic health issues; they can become catalysts of community self-education; they can help communities to organize, to help them find their voice and have a voice; they can help communities gain confidence and strengthen their sense of identity; they can help to create a vision of an alternative future for the working people and poorest sections of society and challenge the inequalities of wealth that determine life chances and, indeed, life expectancy; and they can help to create a new vision of what real learning is and how it should be developed and rewarded. If opportunities of this kind can be made or seized, then schooling becomes a powerful transformative practice. In these circumstances teachers can become role models for empowerment and social conscience, just as enlightened employers, in providing conditions for labour to take place with dignity and in spaces where personal learning and growth can take place, can also play a part in advancing the cause of progressive social change.

5 Perspectives for dialogue and development in cultural-historical work in education

I began with some rather abstruse theoretical considerations and then moved on to talk, hopefully in more concrete terms, about the implications of these issues for an understanding of education and the potential role that schools may play within the wider social contest over the exploitation of labour. In this discussion, I have tried to emphasise what I think are the advantages, or at least possibilities, in Marx's approach to social processes in relation to an 'activity' or 'activity system' approach as developed by 'Activity Theory'.

However, it should be acknowledged that cultural-historical theory, and 'Activity Theory' specifically, have already made considerable and significant contributions both to the critique of contemporary educational practices and to their change and improvement in practice (e. G., Engeström, 1999, 1991 and see Jones, 2011a). In that light, perhaps it would be sensible not just to highlight divergence between Marx and the 'activity' approaches but to explore convergence or complementarity, at least within certain limits.

It might perhaps be better, then, not to take 'Activity Theory' as an alternative to Marx's theory or methodology in terms of a 'grand theory'. Rather than criticising this approach for not providing a view of capitalist social relations, or of the specificity of these relations, perhaps we should positively





emphasise its useful role in relation to local issues of work organization where exploitation of labour in Marx's sense is not taking place, i. E. in public health care and education or within other working teams which are at some distance from or have some degree of autonomy in relation to the labour-capital relationship? After all there are many problems which arise and which can be solved on a day to day basis to be solved and which can be solved without making a revolution. There are many ways to improve working conditions, to improve the quality of service, to improve people's lives and their health and general social status without overthrowing capitalism. The 'activity approach' has undoubtedly served as a useful tool for 'fair weather' exploration and intervention in public sector environments where value is consumed rather than created. But fair weather conditions are not guaranteed, of course: you may work hard to improve patient care in the clinic or to improve literacy teaching in the classroom only to find that your clinic has disappeared thanks to 'austerity measures' or your literacy programme has been replaced by a government-imposed (and privately contracted) 'synthetic phonics' regime.

But this is exactly where Marx comes into his own, i. E. where we need to see the bigger picture into which our own professional practices and aspirations fit. The apparently very concrete work 'activity' of any particular professional sphere or branch of the social division of labour may then strike us as a rather abstract and, consequently unhelpful, starting point for trying to find a clear understanding of the deeper societal processes and conflicts which shape, often drastically and without compromise, the lives and livelihoods of hundreds of millions of people. When we reach these major crises in social life it becomes perhaps rather more obvious that 'Activity Theory' is not so much a continuation of Marx's approach as a kind of theoretical fudge which blurs the clear conceptual lines that Marx drew and papers over the cracks and faultlines within social reality which Marx sought to expose.

However, others may disagree with this evaluation. I hope, therefore, that discussion and debate around these issues will continue.

References

BAKHURST, D. (2009). 'Reflections on Activity Theory'. **Educational Review**, 61 (2) 197-210.

Engeström, Y. (1990) **Learning, Working and Imagining: Twelve Studies in Activity Theory**. Helsinki: Orianta-Konsultit.

ENGESTRÖM, Y. (1991). 'Non Scolae Sed Vitae Discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning'. *Learning and Instruction* (1): 243-259.

_____; Miettinen, R. (1999). Introduction. In: Y. Engeström *et al* (eds.) **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press.

JONES, P. E. (2009). 'Breaking away from Capital? Theorising Activity in the Shadow of Marx'. *Outlines*, 1, 45-58.





_____. (2011a) **'The Living and the Dead in Education.** Commentary on Julian Williams. *Mind, Culture and Activity* 18 (4), 365-373.

_____. (2011b) 'Activity, Activity Theory, and the Marxian Legacy'. In: _____ (ed.), 193-213.

_____. (ed.) (2011c) **Marxism and Education, Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture.** New York: Palgrave Macmillan.

LEONT'EV, A. N. (1978) **Activity, Consciousness, and Personality.** Englewood Cliffs: Prentice Hall.

HARVEY, D. (2011) **The Enigma of Capital and the Crises of Capitalism.** London: Profile Books.

GREEN, A, Rikowski, G.; Raduntz, H. (eds.) (2007) **Renewing Dialogues in Marxism and Education.** Openings. New York: Palgrave Macmillan.

GUARDIAN (2012) **'Greece's leftwing leader: "I do not believe in heroes or saviours";** interview between Helena Smith and Alexis Tsipras; *The Guardian*, 19th May 2012.

MARX, K. (1976). **Capital. A Critique of Political Economy.** Harmondsworth: Penguin Books.

REIMER, E. (1971) **School is Dead.** An Essay on Alternatives in Education. Harmondsworth: Penguin Books.

RUBINŠTEJN, S. L. (1987) **'Problems of Psychology in the Works of Karl Marx'**, *Studies in Soviet Thought*, 33: 111-130.

VYGOTSKY, L. S. (1986). **Thought and Language.** A. Kozulin (Ed.). Cambridge, Mass: MIT Press.







QUESTÕES FUNDAMENTAIS NA PESQUISA HISTÓRICO-CULTURAL: A CONEXÃO MARXISTA*

Peter E. Jones**

“Por um lado, há os trabalhadores e a maioria das pessoas e, de outro, são capitalistas globais, banqueiros, especuladores das bolsas de valores, os grandes fundos. É uma guerra entre os povos e o capitalismo ... e como em cada guerra, o que acontece na linha da frente define a batalha. Ele será decisivo para a guerra em outros lugares “. Alexis Tsipras, 19 de Maio de 2012.¹

1 Questões

Neste artigo pretendo tocar em uma série de questões que eu acredito que são fundamentais para o desenvolvimento da atividade de pesquisa da teoria histórico-cultural. Eu olhei mais detalhadamente estas questões em outros lugares (Jones, 2009, 2011a, b) e, portanto, visarei principalmente resumir esta discussão anterior. Mas também aproveitarei a oportunidade para fazer alguns comentários adicionais sobre as implicações dessas questões para a teoria e prática educacional especificamente.²

¹ A citação é tirada de uma entrevista entre Tsipras, líder do Syriza, o partido de coalizão grega de esquerda, e a jornalista Helena Smith (The Guardian, 2012).

² Eu sou especialmente grato aos meus amigos brasileiros e colegas pela oportunidade de discutir e refletir sobre essas questões. Em particular, eu gostaria de expressar minha gratidão de coração às Professores Cecília Magalhães e Fernanda Liberali da PUC, em São Paulo, por organizarem e me hospedarem em minha maravilhosa viagem ao Brasil, em Novembro de 2011. Na PUC eu tive o prazer de conduzir um minicurso de quatro dias sobre o tema “Marx, Atividade e Educação” e gostaria de agradecer a todos aqueles que fizeram parte do que foi uma muito agradável, e, espero, frutífera troca de pontos de vista sobre estas matérias. Eu também sou muito grato à professora Ivana Ibiapina, da Universidade Federal do Piauí pela sua hospitalidade e seu convite para fazer uma apresentação sobre estas questões no Colóquio de AFIRSE VI. O presente artigo é baseado nesta apresentação e é informado pelas discussões que tivemos em São Paulo e Teresina.

Recebido em: 10/08/2012 – Aceito em: 02/09/2012

* Traduzido do original “Fundamental issues in cultural-historical research: the Marxist connection” por Izabela Rodrigues Melo Souza e Renata Cristina da Cunha

** Communication Studies . Sheffield Hallam University. E-mail: P.E.Jones@shu.ac.uk



As questões que eu vou tocar aqui são os seguintes:

1. O problema da relevância de Marx para a teoria histórico-cultural;
2. Marx, “atividade” e problemas de metodologia na pesquisa histórico-cultural;
3. Marx e educação: a relevância da obra de Marx para a teoria e prática educacional;
4. Perspectivas para o diálogo e o desenvolvimento do trabalho histórico-cultural na educação.

2 O problema da relevância de Marx para a teoria histórico-cultural

Muitas vezes, é dado como certo nas discussões da teoria histórico-cultural que os princípios fundamentais desta tradição são rastreáveis ao legado teórico e científico de Marx. Não foi Lev Vygotsky, afinal, quem aspirou a criar uma “psicologia Marxista”, informada pelo método de O Capital de Marx (Vygotsky, 1986)? E não foi a “Teoria da Atividade” de A. N. Leont’ev (Leont’ev, 1978) a concretização do conceito de “atividade” que Marx definiu mais claramente na mesma obra? Mas as respostas a estas duas perguntas, como o leitor sabe, não são simples ou incontroversas. Estudiosos divergem sobre que aspectos da abordagem de Vygotsky, por exemplo, poderiam ser considerados “Marxistas” de origem ou inspiração. Problemas semelhantes cercam as teorias de Leont’ev (Jones, 2009) e a perspectiva alternativa oferecida por S. L. Rubinštejn (1987), enquanto a versão mais recentemente desenvolvida da “Teoria da Atividade” de Engeström Y (por exemplo, 1990) parece marcar uma ruptura radical com a tradição marxista, apesar de algumas semelhanças terminológicas (Jones, 2009, 2011b). Parece sensato, portanto, não apenas levantar questões sobre a continuidade entre a teoria histórico-cultural contemporâneo e Marx, mas também perguntar se essa continuidade é desejável. Será que a conexão Marxista realmente ainda importa? Será que é hora de reconhecer as limitações dos conceitos teóricos e an de Marx para as nossas necessidades contemporâneas e explorar as vantagens de bater em uma direção diferente? Mas, se assim for, que direção devemos ir? E o sistema teórico deve ser a nossa bússola?

Estas são perguntas importantes e oportunas. Uma maneira de lidar com elas é tentar chegar o mais claro quanto pudermos



às idéias de Marx sobre as questões cruciais para que possamos avaliar cuidadosamente a sua relevância e utilidade para nós hoje. Nesse espírito, espero que este artigo possa oferecer uma pequena contribuição em termos de esclarecimento.

3 Marx, “atividade” e problemas de metodologia na pesquisa histórico-cultural

Sabemos que o conceito de “atividade” é a chave para exploração filosófica e científica de Marx sobre a condição humana em geral e à sua crítica da economia política em *O Capital*, mais especificamente. Sabemos também que, “Teoria da Atividade” em suas diversas manifestações tentou pegar um conceito Marxista de “atividade” como um princípio fundamental para a sua análise das modernas formas de prática social. A grande questão, claro, é se o mesmo conceito está em jogo aqui.

Acostumamo-nos, através do nosso conhecimento (ou aplicação) da “Teoria da Atividade”, particularmente na versão desenvolvida por Engeström e colegas, (por exemplo, Engeström e Miettinen, 1999) a falar sobre o mundo social hoje, como se ele pudesse ser dividido essencialmente em complexas redes interconectadas de “atividades” ou “sistemas de atividade”, sendo estes os blocos irreduzíveis da prática social e, portanto, o ponto de partida (ou “unidade de análise”) para a exploração teórica e análise crítica. Assim, temos atividade educacional, a atividade médica, a atividade de pesquisa científica, e atividade industrial de algum tipo. Ou podemos ampliar ainda mais: uma lição na escola, uma palestra acadêmica, um médico do trabalho, uma operação cirúrgica em andamento etc.

Afirma-se frequentemente, ou assume-se, que esta noção de “atividade” ou “sistema de atividade” é, em última análise, devido ao próprio Marx, uma vez que emerge e se baseia na “Teoria psicológica da atividade” que A. N. Leont’ev procurou construir com base na concepção de Marx da atividade como o distintivo, ou até mesmo a definição, característica da existência humana.

Mas se olharmos para a obra de Marx a partir da perspectiva deste pressuposto, então, a sua maneira de fazer as coisas em *Capital* deve parecer especialmente estranha. Em particular, por que Marx não começa este célebre trabalho com uma lista detalhada e descrição de todas as “atividades” e “sistemas de atividade” em exposição no seu





dia e tenta conectar todos em um “mega sistema”? Por que ele não começa com, digamos, tipos distintos de profissão ou emprego - trabalho de fábrica, gestão, transporte, bancos, ensino, negociação etc - e, a partir daí, elabora um quadro composto de “atividade” e “sistemas de atividade” em uma escala de prática social como um todo? Por que, em outras palavras, ele começa a sua análise em O Capital com a mercadoria?

Pode-se facilmente concluir que abordagem de Marx e abordagem do “sistema de atividades” simplesmente não são metodologicamente compatíveis. E, de facto, deve notar-se que o conceito de “sistema de atividade” como uma “unidade de análise” foi proposto como uma alternativa à metodologia de Marx. Avaliar a pertinência da metodologia baseada em mercadoria de Marx às complexidades da prática social contemporânea, Engeström e Miettinen (1999: 9) concluem que “há uma demanda por uma nova unidade de análise”, exigência que seu novo conceito de “sistema de atividade” é projetado para atender.

A fim de apreciar as razões para esta divergência metodológica entre Marx e a “Teoria da Atividade” eu acredito que é necessário compreender o significado muito especial que Marx deu ao seu conceito de “atividade” em O Capital. Aqui, Marx (pelo menos na tradução do Inglês) usa o termo triplo “atividade”, “processo de trabalho”, e “trabalho” como sinônimos. Por exemplo, em um ponto, ele anuncia: “O trabalho é a condição natural eterna da existência humana. O processo de trabalho é nada mais que o trabalho em si, visto no momento da sua atividade criativa”(1976: 998).

Marx continua a examinar a atividade humana, ou o “processo de trabalho”, com mais cuidado, argumentando que os “elementos simples do processo de trabalho” (1976: 284) são “independentes de todo o desenvolvimento social específico” (1976: 998).

Parece óbvio, então, que Marx não poderia ter usado uma categoria analítica que é “independente de todo o desenvolvimento social específico” como um meio de descobrir o que é historicamente e socialmente específico sobre produção capitalista ou mesmo sobre qualquer forma realmente existente da sociedade. Afirmção da vida, atividade de suporte de vida servindo as necessidades humanas e prazeres é a base comum de todas as formas de organização social, argumenta ele, e não pode, portanto, por si só, servir como um critério ou método para distinguir as diferentes formas de organização social de um para o outro.





Ao contrário, Marx encontra o carácter distintivo da produção capitalista não no fato de que a “atividade” (o “processo de trabalho”) está acontecendo dentro dele, mas na incorporação do processo de trabalho dentro de um outro processo, que ele chama de “processo de valorização” (1976: 293). A produção capitalista produz bens úteis que servem as necessidades humanas, mas

[...] produção também é um processo de valorização, e aqui o capitalista devora a força de trabalho do trabalhador, ou se apropria de seu trabalho vivo como o sangue vital do capitalismo. Mercadorias e o objeto do trabalho em geral existem só para absorver o trabalho dos outros, e o instrumento de trabalho serve apenas como um condutor, uma agência, para este processo de absorção. (1976: 1007).

O “processo de trabalho capitalista”, Marx explica, “não anula as definições gerais do processo de trabalho”, uma vez que “produz tanto o produto como a matéria prima” (coisas que são úteis, mas também tem um preço). No entanto, “o processo de trabalho é apenas um meio para a auto-valorização do capital” (1976: 1039).

Na análise de Marx, então, não é “atividade” (ou “processo do trabalho”) como tal, mas sim, a relação específica (a “unidade”) entre o processo de trabalho e processo de valorização que “é a base e estímulo para o desenvolvimento de todas as práticas de trabalho historicamente específicas em todas as esferas dentro de produção capitalista”.

O processo de produção capitalista se alimenta do processo de trabalho; o explora; ele é um parasita para esse processo. Como todo parasita que tem que manter seu hospedeiro vivo ele usa seu hospedeiro e subordina-o para seus próprios fins e objetivos. E porque o processo de valorização só existe na e através do processo de trabalho, não é fácil distinguir os dois processos; eles se parecem a mesma coisa. A fábrica de automóveis parece uma fábrica para a produção de automóveis, mas é também - e mais importante - uma fábrica para a produção de mais-valia do trabalho vivo, é o local onde as capacidades criativas dos agentes humanos são capturadas (através da mercadoria) e subordinadas à produção de lucro. Marx enfatizou essa dificuldade em ver até o processo de valorização e expressamente advertido contra a “confundir a apropriação do processo de trabalho pelo capital com o próprio processo de trabalho” (1976: 998).





Marx começa sua conta de produção capitalista em O Capital com a mercadoria, um produto do trabalho, a fim de definir precisamente o que é distintivo sobre produção capitalista. Agora, é claro, não é o caso de que a produção de mercadoria por si só é de produção capitalista: a produção de mercadoria já existe há milhares de anos em diferentes formas e dentro de formas bastante diferentes de organização social. Mas a análise de Marx mostra que a produção capitalista necessita de produção de mercadoria e é impossível sem ela. O produto absorve o trabalho do produtor de uma forma “portátil”, uma forma que pode ser separada a partir do (‘alienado’ do) produtor ativo, e esta é socialmente conseguida pela separação do produto a partir do produtor, que é a premissa necessária para a exploração da atividade produtiva nas relações especificamente capitalistas.

Marx começa aqui e mostra como a produção capitalista surge como um sistema de produção de matérias-primas em geral, onde todas as coisas são mercadorias, incluindo a força de trabalho em si. E uma vez que a força de trabalho é uma mercadoria, então não só obter o valor (que aparece no valor de troca), mas a mais-valia como a riqueza criada pelo trabalho vivo é retirada no processo de produção e absorvida em mercadorias que contêm mais valor do que os salários oferecidos para o produtores em troca.

Este breve resumo da abordagem de Marx nos permite apreciar a diferença fundamental entre o seu conceito de “atividade” e o que circula dentro da “Teoria da Atividade”. “Atividade” (ou “o processo de trabalho”) na obra de Marx não é apenas a descrição genérica ou quadro descritivo-analítico para todas as práticas de trabalho concretas na sociedade capitalista (ou de qualquer sociedade); ela é usada para nos mostrar a diferença entre agir livremente, agir humanamente, agir de acordo com as necessidades humanas por um lado e agir conforme os ditames do capital, por outro. É um conceito que nos permite ver nosso potencial criativo como uma espécie sendo presa, confinada e degradada por outro processo. “Atividade” em Marx não é, portanto, uma descrição das práticas de trabalho contemporâneas, mas uma crítica delas; é um critério pelo qual podemos avaliar nossas práticas sociais em relação às necessidades humanas e alterá-las, a fim de libertar as nossas capacidades criativas de sua prisão temporária em formas desumanas de vida. Se a “Teoria da Atividade” leva “atividade” ou “sistema de atividade”, como uma “unidade de análise” para formas





contemporâneas de organização social e práticas de trabalho, em seguida, Marx, ao contrário, mostra que é a exploração da atividade de capital, que é o fundamento de tais formas e práticas - uma fundação que deve ser removida se as pessoas agirem em relação uns aos outros de uma forma que faz jus ao seu potencial humano.

O conceito de Marx de ‘atividade’ (ou ‘processo de trabalho “), portanto, deve ser sempre entendido em oposição ao conceito do processo de valorização, que é o processo de exploração do processo de trabalho, por mais difícil que seja para distinguir estes dois processos com base em aparências imediatas ou experiência. A distinção de fato se torna ainda mais crucial à medida que prossegue o desenvolvimento capitalista, dando origem a formas de valor que são cada vez mais distantes da verdadeira criação de valor no processo de produção: temos aqui, em especial o que Marx chama de “capital fictício”, incluindo a montanhas de dívidas agora esmagando a vida produtiva fora da economia mundial, e todos os “instrumentos” financeiros dentro do movimento do capital contemporâneo e prática bancária - o sistema bancário sombra, fundos de hedge, futuros, derivados e assim por diante (ver Harvey, 2011: 280 -1). A citação de Alexis Tsipras com que comecei este trabalho vividamente, e sucintamente, coloca tudo isso em perspectiva.

Nenhuma esfera da vida social em qualquer lugar do mundo escapa ou é imune às consequências diretas ou indiretas da dominação do capital sobre a produção social, sobre a “atividade”. Enquanto a obra de Marx coloca a luta para o trabalho criativo, livre da exploração capitalista no centro de sua análise, esta luta, juntamente com as características distintas de práticas de trabalho capitalistas, desaparece da imagem por completo quando um conceito sem graça e genérico de “atividade” ou “sistema de atividade” (ver Bakhurst, 2009) é feita no ponto de partida, e no quadro geral, para análise.

No entanto, estes comentários não são destinados como um despedimento dos insights e realizações de qualquer marca de “Teoria da Atividade” do ponto de vista doutrinário de alguns “Marxistas”, mas, afim de provocar uma discussão sobre onde nossas teorias estão nos levando e o que nós queremos delas. Mais especificamente, eu acredito que nós precisamos esclarecer uma série de coisas: a) o escopo, as vantagens e limitações de versões de “Teoria da Atividade” em relação ao projeto de Marx em *Capital* e b) a relação de “Teoria da Atividade” desenvolvida por Engeström e colegas para as psicologias de atividade de A. N. Leont’ev e Rubinshtejn SL, em particular.





4 Marx e educação: a relevância da obra de Marx para a teoria e a prática educacional

O problema geral que estamos abordando é a questão básica de como entendemos o que está acontecendo na sociedade e como trabalhamos o que fazer sobre isso. Mais especificamente, estamos preocupados com a forma como abordamos a tarefa de compreender o papel social específico e função social das instituições de ensino e práticas educativas na sociedade de hoje, o que podemos fazer para transformá-las, e como essa transformação pode contribuir para a transformação das relações sociais de modo geral. Nesse contexto, quais são as implicações do método e idéias de Marx discutidas acima para a compreensão da educação na sociedade capitalista?

Vimos que a análise de Marx em *O Capital* começa com a matéria-prima, e nós vimos o porquê. Mas a análise de Marx não termina aqui, é simplesmente o ponto de partida para uma recriação sistemática de todas as relações sociais, funções e práticas próprias de uma sociedade baseada na exploração da atividade humana através de produção de mercadorias. A sua análise inicial leva o processo de produção de forma isolada a partir de todos os outros processos e formas de “atividade”, num sentido mais geral, incluindo a educação, direito, política e assim por diante, em que é necessariamente incorporado. Tal isolamento, ou “abstração”, é visto por Marx como essencial para a construção de uma imagem totalmente “concreta” da sociedade capitalista, no pressuposto de que a produção capitalista em ascendência se esforça para reformular e redesenhar todos os domínios da vida social para servir os interesses do capital e de reprimir ou subornar todas as formas de resistência a essa dominação. Ao mesmo tempo, os agentes do processo de trabalho lutam para se proteger da exploração, para obter uma maior parte do produto de seu próprio trabalho na forma de salários mais elevados, habitação, educação, saúde e assim por diante e desenvolver suas próprias formas de organização - os sindicatos e partidos políticos - para melhorar e ampliar seus poderes através da coletividade de resistência e de articular uma visão alternativa.

Se a exploração do trabalho vivo é o “fato” econômico básico da produção capitalista, esse “fato” é constantemente contestado, uma competição que se desenrola em toda a sociedade, pois todas as esferas da vida e do trabalho estão interligados na base deste “fato”.





O próprio Marx não era doutrinário “maximalista”, mas o mais ferrenho apoiante de qualquer tentativa de melhorar as condições de trabalho e as práticas ou condições de vida em geral, dentro do quadro das relações de exploração de produção. Qualquer medida humana, incluindo a mudança legal ou constitucional, que invadir e limitar as demandas e domínio do capital foi tomada como um passo positivo para a afirmação e certificação de valores humanos, do potencial humano. Todas essas lutas, ainda que em pequena escala, ofereceram espaço para um concurso de objetivos e prioridades políticas e as realizações feitas criaram pontos de paragem para a mais ampla e profunda mudança e transformação social.

Assim, o método de Marx não implica uma diminuição de toda e cada esfera de produção ou prática de trabalho na sociedade para o mesmo modelo abstrato, mas no traçado como essas esferas e práticas crescem como interdependentes e inter-relacionados na base da luta para impor, e para resistir, à exploração capitalista do trabalho. Na verdade muitas esferas da vida profissional não parecem envolver a produção de mais-valia em tudo, ou até mesmo mercadorias, embora, claro, eles sejam dependentes, e conectados, à mercadoria e à produção de mercadoria em cada ponto. O próprio poder de trabalho dos profissionais que trabalham dentro dessas esferas é mercantilizado (eles trabalham por um salário) depois de tudo. Escolas, enquanto ‘servindo’ estudantes, são “entidades empresariais” inteiramente dependentes de orçamentos para a compra e consumo de mercadorias, além de pagar os salários. Mas quem define o orçamento e de onde o dinheiro veio? Quais linhas (política ou estratégica) estão ligadas? E que efeitos, que resultados e conseqüências as práticas de educação têm dentro da sociedade? Em todos os casos, o problema analítico não é simplesmente notar que os produtos são consumidos (já que os mesmos estão em todos os lugares), ou que os recursos são apertados e sua alocação impugnada, mas ver como esta esfera social está ligada às esferas mais amplas e também mais profundas da atividade econômica e da exploração do trabalho pelo capital. A abordagem de Marx não é sobre a aplicação de um modelo genérico de análise ou de fórmula, mas sobre o rastreamento e análise de interação, interconexão e possibilidades de mudança dentro de todo o sistema. Em outras palavras, mesmo que admitamos que os professores no setor da educação pública, por exemplo, não sejam “trabalhadores produtivos” (Marx, 1976: 1044) (ou





seja, a produção de mais-valia), a tarefa principal da análise é entender sua posição dentro da formação social que é construída em torno de “trabalho produtivo”.

O quê, então, é específico para a “educação” sob condições capitalistas? Qual é o papel desempenhado pelas instituições de concreto e práticas educativas nas sociedades construídas em torno da exploração do trabalho? Primeiro de tudo, não seria sensato do ponto de vista de Marx tomar os valores auto-proclamados e virtudes das instituições de ensino próprias pelo valor de face, ou como ponto de partida para a análise. A fábrica de automóveis, observamos, é a produção de automóveis (quando os tempos são bons), mas, mais para o momento, é um local para a produção de mais-valia. O que exatamente está sendo “produzido”, então, nas escolas e salas de aula?

Aqui é um ponto de vista do trabalho clássico Reimer na educação mundial (1971: 23):

Escolas diferentes fazem coisas diferentes, claro, mas cada vez mais, as escolas em todas as nações, de todos os tipos, em todos os níveis, combinam quatro diferentes funções sociais: cuidados de custódia, a seleção do papel social, doutrinação e educação, geralmente definidas em termos de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. É a combinação destas funções o que torna a escolaridade tão cara. É o conflito entre essas funções o que torna escolas educacionalmente ineficientes.

É interessante que a “educação como geralmente definido” vem por último, e como menos importante, na lista de Reimer de funções. A análise de Reimer não é baseada em Marx, embora ele não seria muito difícil retrabalhá-la a partir de uma perspectiva marxista. E, de fato, não há falta de erudição marxista sobre a educação e seu papel social e potencial (ver Green, Rikowski & Raduntz, 2007).

Como observado em Jones (2011a), Marx não via a escolaridade obrigatória como uma conspiração capitalista para escravizar ideologicamente a classe trabalhadora, mas como uma reforma necessária e progressiva que protegia os filhos de famílias da classe trabalhadora contra a exploração nas fábricas e minas, poupando suas vidas e saúde no processo. Este movimento também os protegeu de suas próprias famílias, que, como resultado da pobreza e exaustão, foram obrigados a forçar seus filhos para o trabalho abusivo e explorador. Em Marx, a “função de custódia” de Reimer é um escudo,





uma medida humanitária, uma atenuação das forças de exploração no trabalho na sociedade e, na mesma medida, representa uma incursão tanto cultural quanto econômica em uma hegemonia capitalista. Esta separação legalmente forçada de trabalho (infantil) a partir de capital e as pressões da pobreza doméstica cria um espaço de possibilidades para a ação intelectual e prática em relação às relações sociais dentro e fora da escola. Exatamente o que acontece na escola é, portanto, desde o início também um concurso, ou melhor, faz parte da maior competição entre trabalho e capital. Ao mesmo tempo, a separação dos sistemas de ensino do mundo do trabalho transforma “educação” em um negócio muito peculiar, problemático e profundamente em conflito, como a teoria histórico-cultural tem tido o cuidado de salientar (veja a discussão em Jones, 2011a). Assim, os sistemas escolares concretos são sempre o resultado de um complexo equilíbrio de forças concorrentes e conflitantes na sociedade em geral.

Qualquer sistema ou instituição de ensino, portanto, representa uma confluência instável de várias funções sociais que representam interesses sociais conflitantes. Isso significa também que o papel da escola, ou do professor individual, com relação a essas lutas sociais mais amplas, não é nem pré-determinado nem gravado em pedra: o papel social da escola é ganhar. Afirmar, por exemplo, que a educação é um direito de todos, que deve realmente educar, motivar e inspirar, que deve ajudar a proteger-nos da exploração e da pobreza, que não deve reproduzir, mas combater a desigualdade social - tudo isso é também uma chamada às repartições: ele diz o que a educação deve ser, o que pode ser, e nos leva a encontrar formas e meios para torná-la assim. Assim como, por exemplo, dizer que a água boa e limpa deve ser acessível e gratuita para todos é ao mesmo tempo um desafio para as concessionárias privadas (e seus apoiadores políticos) que lucram com os recursos naturais, deixando milhares de milhões de pessoas no mundo todo sem beber água adequada. Do ponto de vista de Marx a luta contra a exploração é uma a ser realizada em todas as frentes e pode começar em qualquer lugar, já que todos os desafios para o status podem se tornar, nas palavras de Harvey (2011: 231), “os pontos co-revolucionários em torno do qual a ação social poderia convergir e girar”.

Isto significa que os professores têm a oportunidade, quando as circunstâncias são propícias, para fazer uma diferença real para as suas comunidades e sua classe. As escolas podem oferecer oportunidades seguras de aprender fora de casa, fora do local de trabalho, fora das ruas, pois eles podem ajudar a aumentar a conscientização de crianças e suas famílias de problemas básicos de saúde, podem se tornar catalisadores





de auto-educação de uma comunidade, podem ajudar comunidades a se organizar, ajudá-los a encontrar sua voz e ter uma voz, a ganhar confiança e reforçar o seu sentido de identidade, a criar uma visão de um futuro alternativo para as pessoas que trabalham e os mais pobres da sociedade e desafiar as desigualdades financeiras que determinam oportunidades de vida e, de fato, a expectativa de vida, e que podem ajudar a criar uma nova visão do que é a verdadeira aprendizagem e como deve ser desenvolvida e recompensada. Se oportunidades deste tipo podem ser feitas ou apreendidas, então, a escolaridade torna-se uma prática poderosa de transformação. Nessas circunstâncias, o professor pode se tornar modelo para capacitação e consciência social, assim como os empregadores iluminados, ao fornecer condições para o trabalho e realizar com dignidade e em espaços onde a aprendizagem e crescimento pessoal pode ocorrer, também pode desempenhar um papel no avanço da causa de mudança social progressista.

5 Perspectivas para o diálogo e o desenvolvimento histórico-cultural do trabalho na educação

Comecei com algumas considerações teóricas abstrusas e depois mudei para uma conversa, espero que em termos mais concretos, sobre as implicações dessas questões para a compreensão da educação e o papel potencial que as escolas podem desempenhar dentro do mais amplo contexto social sobre a exploração do trabalho. Nesta discussão, tentei enfatizar o que acho que são as vantagens, ou pelo menos possibilidades, na abordagem de Marx de processos sociais em relação a uma “atividade” ou abordagem de “sistema de atividades” como as desenvolvidas pela “Teoria da Atividade”.

No entanto, deve-se reconhecer que a teoria histórico-cultural, e a “Teoria da Atividade” especificamente, já fizeram contribuições consideráveis e significativas tanto para a crítica contemporânea das práticas educativas e para a sua mudança e melhoria na prática (por exemplo, Engeström, 1999, 1991 e ver Jones, 2011a). Com essa luz, talvez seria sensato não apenas destacar a divergência entre Marx e as abordagens de “atividade”, mas explorar a convergência ou complementaridade, pelo menos dentro de certos limites.

Talvez seja melhor, então, não tomar “Teoria da Atividade” como uma alternativa à teoria de Marx ou metodologia em termos de uma “grande teoria”. Em vez de criticar esta abordagem por não fornecer





uma visão das relações sociais capitalistas, ou da especificidade dessas relações, talvez devêssemos positivamente enfatizar seu papel útil em relação a questões locais de organização do trabalho onde a exploração de mão de obra no sentido de Marx não está ocorrendo, ou seja, na área da saúde pública e da educação ou de outras equipes de trabalho que estão a alguma distância ou têm algum grau de autonomia no que diz respeito à relação trabalho-capital? Afinal há muitos problemas que surgem e que podem ser resolvidos em um dia-a-dia sem fazer uma revolução. Há muitas maneiras de melhorar as condições de trabalho, a qualidade do serviço, a vida das pessoas e sua saúde e o status social em geral, sem derrubar o capitalismo. A “abordagem da atividade”, sem dúvida, serviu como uma ferramenta útil para a exploração do “tempo justo” e intervenção em ambientes públicos onde o valor é consumido em vez de criado. Mas as condições do tempo justo não são garantidos, é claro: você pode trabalhar duro para melhorar o atendimento ao paciente na clínica ou para melhorar o ensino de alfabetização em sala de aula apenas para descobrir que sua clínica desapareceu graças a “medidas de austeridade” ou o seu programa de alfabetização tem sido substituído por um imposto do governo (e contratados privadamente) de regime “sintético fonético”.


Mas isso é exatamente onde Marx se encontra, ou seja, onde nós precisamos ver o cenário maior em que nossas próprias práticas e aspirações cabem. O aparentemente concreto trabalho de “atividade” de qualquer esfera profissional particular ou ramo da divisão social do trabalho pode então nos parecer um tanto abstrato e, conseqüentemente inútil, ponto de partida para tentar encontrar uma compreensão clara dos processos mais profundos da sociedade e os conflitos que formam, muitas vezes de forma drástica e sem compromisso, as vidas e os meios de subsistência de centenas de milhões de pessoas. Quando chegamos a essas grandes crises na vida social torna-se talvez um pouco mais evidente que a “Teoria da Atividade” não é tanto uma continuação da abordagem de Marx como uma espécie de teoria desacreditada que borra as linhas claras conceituais que Marx desenhou e artigos sobre as rachaduras e defeitos dentro da realidade social que Marx procurou expor.

No entanto, outros podem discordar dessa avaliação. Espero, portanto, que a discussão e o debate em torno destas questões continuem.



References

- BAKHURST, D. (2009). 'Reflections on Activity Theory'. **Educational Review**, 61 (2) 197-210.
- Engeström, Y. (1990) **Learning, Working and Imagining: Twelve Studies in Activity Theory**. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- ENGESTRÖM, Y. (1991). '**Non Scolae Sed Vitae Discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning**'. *Learning and Instruction* (1): 243-259.
- _____.; Miettinen, R. (1999). Introduction. In: Y. Engeström *et al* (eds.) **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, P. E. (2009). '**Breaking away from Capital? Theorising Activity in the Shadow of Marx**'. *Outlines*, 1, 45-58.
- _____. (2011a) '**The Living and the Dead in Education**. Commentary on Julian Williams. *Mind, Culture and Activity* 18 (4), 365-373.
- _____. (2011b) 'Activity, Activity Theory, and the Marxian Legacy'. In: _____ (ed.), 193-213.
- _____. (ed.) (2011c) **Marxism and Education, Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture**. New York: Palgrave Macmillan.
- LEONT'EV, A. N. (1978) **Activity, Consciousness, and Personality**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- HARVEY, D. (2011) **The Enigma of Capital and the Crises of Capitalism**. London: Profile Books.
- GREEN, A, Rikowski, G.; Raduntz, H. (eds.) (2007) **Renewing Dialogues in Marxism and Education**. Openings. New York: Palgrave Macmillan.
- GUARDIAN (2012) '**Greece's leftwing leader: "I do not believe in heroes or saviours"**'; interview between Helena Smith and Alexis Tsipras; *The Guardian*, 19th May 2012.
- MARX, K. (1976). Capital. **A Critique of Political Economy**. Harmondsworth: Penguin Books.
- REIMER, E. (1971) **School is Dead**. An Essay on Alternatives in Education. Harmondsworth: Penguin Books.
- RUBINŠTEJN, S. L. (1987) '**Problems of Psychology in the Works of Karl Marx**', *Studies in Soviet Thought*, 33: 111-130.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). **Thought and Language**. A. Kozulin (Ed.). Cambridge, Mass: MIT Press.



DESEMPENHO PROFISSIONAL, MOTIVO DA PERMANÊNCIA NO MAGISTÉRIO E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PROFISSÃO DOCENTE: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Goreti da Silva Sousa*
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho**

RESUMO

O presente artigo é o recorte de uma das categorias de análise da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI- PPGEd no ano 2008, cujo objetivo é revelar o desempenho profissional, o motivo da permanência no magistério e os significados atribuídos à profissão docente de professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI. Optamos pela pesquisa qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa autobiográfica (história de vida). Fundamentamos nossa opção metodológica em diversos teóricos que têm contribuído com seus estudos e pesquisas, sobre a importância do uso dessa alternativa de investigação que leva em conta novas propostas sobre formação de professores e profissão docente, dentre eles destacamos: Ferraroti (1988), Dominicé (1988), Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1988), Pineau (1988), Josso (1988, 2004) Bolívar (2002), e outros. Utilizamos como técnica de coleta de dados entrevista semiestruturada com 12 professoras em efetivo exercício do magistério. Os resultados evidenciaram que a formação inicial e continuada, o exercício da docência, a participação em movimentos sindicais, sociais, religiosos, vida familiar, o compromisso, a responsabilidade, trocas com colegas, convivência com profissionais comprometidos, competentes e responsáveis com a educação foram fundamentais nesse percurso e

Recebido em: 17/09/2012 – Aceito em: 11/11/2012

* Mestre em Educação- UFPI; Especialista em Psicopedagogia e docente da FAESPI; Supervisora de Projetos-SEMEC; Professora Formador do PARFOR- UFPI. E-mail: mgsmoises@hotmail.com;

**Prof. Dr Associado da UFPI/CCE Prog. de Pós- Graduação em Educação(PPGEd); Diretor do Centro de Ciências da Educação –CCE – UFPI. E-mail: jacms@uol.com.br



desempenho profissional das interlocutoras desta pesquisa. O grupo revelou também que o amor pela profissão, a realização pessoal e profissional, a identidade profissional e a crença na relevância social da profissão para a sociedade são indicadores fundamentais para que permaneçam no magistério até os dias atuais.

Palavras-chave: Profissão docente. Desempenho profissional. Professoras. História de Vida.

ABSTRACT

This article is the cutout of a category of analysis Dissertation submitted to the Graduate Program in Education, Federal University of Piauí – UFPI-PPGEEd in 2008, whose goal is to reveal the professional performance, the reason for the permanence in teaching and the meanings attributed to the teaching profession of teachers from 1st to 5th grade of elementary school in Madeira City School Moaci Fields in Teresina-PI. We chose qualitative research, employing the theoretical and methodological research autobiography (life story). Fundamentamos our methodological choice for many theorists who have contributed their studies and research on the importance of using this alternative research that takes into account new proposals on teacher education and the teaching profession, among which we highlight: Ferraroti (1988), Dominicé (1988) and Finger Nóvoa (1988), Nóvoa (1988), Pineau (1988), Josso (1988, 2004) Bolivar (2002), and others. Used as a technique for data collection semistructured interviews with 12 teachers in effective practice of teaching. The results showed that the initial and continued the practice of teaching, participation in trade union movements, social, religious, family, commitment, responsibility, exchanges with colleagues, living with committed professionals, competent and responsible with education were essential in this course and professional performance of the interlocutors of research. The group also revealed that love for the profession, the personal and professional achievement, professional identity and belief in the social importance of the profession to society are key indicators to remain in teaching until today.

Keywords: Teaching profession. Professional performance. Teachers. Life History.



1 Introdução

Este estudo é resultado de parte da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI- PPGEd (SOUSA, 2008). O propósito deste artigo é revelar o desempenho e o percurso profissional de professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos¹, situada na cidade de Teresina-PI. Escolhemos a referida escola como campo da pesquisa pelo fato de essa instituição apresentar dados concretos que a caracterizam como uma singularidade no contexto educacional, tanto em nível local, como nacional pelas práticas pedagógicas que nela têm se realizado.

O trabalho pedagógico da escola tem sido destaque, tornando-se inclusive, objeto de várias pesquisas de mestrado e doutorado. Essas pesquisas têm propiciado ao grupo momentos de reflexão sobre o trabalho pedagógico e social que desenvolve na sociedade teresinense. Para concretização desse propósito, fizemos opção pela pesquisa qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa autobiográfica (história de vida). Pela natureza do trabalho, foi necessária a imersão na história de vida profissional das professoras para que pudéssemos analisar o seu percurso profissional a fim de buscarmos respostas para atender ao objetivo proposto neste trabalho de pesquisa.

O estudo autobiográfico, portanto, aprofundou sistematicamente o conhecimento da realidade das interlocutoras, tendo como referência seus processos formativos, desde a formação inicial até a formação continuada, enfocando suas contribuições para a profissionalização docente a partir de uma perspectiva de formação como mudança. As narrativas de cunho autobiográfico, colhidas através das entrevistas, permitiram ainda tratar de temas que foram além das nossas expectativas.

Para realização desta investigação, empregamos, como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada gravada com o grupo de doze professoras em efetivo exercício do magistério que atendiam aos critérios pré estabelecidos e aceitaram participar desta investigação.

A seguir pontuamos, com base no posicionamento de alguns autores, as concepções teóricas sobre o método autobiográfico e os estudos sobre histórias de vida de professores; na sequência, apresentamos um breve perfil da equipe pedagógica da Escola

¹ A Escola Municipal Moaci Madeira Campos está situada na Rua Dean Rusk de Andrade Nº 4726 – Residencial Santa Sofia- Teresina Piauí. CEP 64. Apresenta IDEB de 6.1, no quadro das escolas da rede municipal de Teresina.



Municipal Moaci Madeira Campos, os relatos do desempenho e o percurso profissional dessas professoras; os motivos da permanência no magistério e os significados atribuídos à profissão docente e por fim as conclusões acerca da investigação.

2 O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: pontuais questões teóricas e metodológicas

O método autobiográfico e os estudos com história de vida dos professores é uma opção metodológica que encontrou apoio em diversos teóricos que têm contribuído com seus estudos e pesquisas. Para esses autores, a importância do uso dessa alternativa de investigação leva em conta novas propostas sobre formação de professores e profissão docente, ou seja, trata-se de uma abordagem da formação que considera os professores como sujeitos do processo. Dentre esses autores, podemos destacar: Ferraroti (1988), Dominicé (1988), Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1988), Pineau (1988), Josso (1988,2004) Bolívar (2002), e outros.

O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores têm sido uma opção no campo da pesquisa qualitativa. Nóvoa (1995) destaca a importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre a vida, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias/ autobiografias ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Segundo o autor, tal relevância deu-se a partir da publicação da obra “O professor é uma pessoa,” de autoria de Ada Abraham, publicada em 1984. Na visão de Nóvoa, trata-se de uma produção heterogênea, de uma importância fundamental para a educação, haja vista “[...] recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (1995, p. 15), o que tem sido uma necessidade contemporânea.

Assim, a ênfase nessa modalidade de pesquisa requer um novo olhar em relação aos métodos convencionais de investigação existentes desde as primeiras décadas do século passado, ou seja o século XX. No âmbito de tais considerações, é preciso frisar que, apesar das diferentes modalidades de pesquisa, o interesse crescente pelo uso das abordagens (auto) biográficas, conforme destaca Ferraroti (*apud* NÓVOA, 1995, p. 18), justifica-se devido à crise dos paradigmas hegemônicos da sociologia e da ciência, para esse autor:





O homem é o universo singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualizada, a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...]. Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.

Essa concepção remete para o fato de que o eu é uma construção que integra o eu e o si, o sujeito e o indivíduo, para fazer dele um ator social, ou seja, não separa o sujeito do individual de seus papéis sociais. Nessa perspectiva, Josso (2004, p. 23) afirma que

O entusiasmo pela perspectiva biográfica aparece inseparável da reabilitação do sujeito e do autor. Esta reabilitação pode ser interpretada como um retorno ao pêndulo depois da hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo, que dominaram até o final dos anos setenta. Dentre as conseqüências desses dois conceitos para pensar a pessoa, encontramos, de forma bem evidente, uma redescoberta da problemática da intencionalidade e a sua tradução pragmática nas múltiplas facetas do projeto, (grifos da autora).

Segundo Bolívar (2002), as metodologias (auto) biográficas permitem constituir os professores como sujeitos de sua própria formação, com trajetórias profissionais e um estágio de desenvolvimento determinado. Nas narrativas, manifesta-se o mundo dos sujeitos, e as histórias pessoais da experiência profissional permitem:

[...] fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a formar – a partir de suas experiências e lembranças do passado no presente – convertem-se numa metodologia de formação. (BOLIVAR, 2002, p. 107).

Com essa perspectiva de formação, em que o sujeito é ator e autor ao mesmo tempo, o método (auto) biográfico afirma-se como solução alternativa aos desafios advindos dos processos educacionais colocados pela educação pós-moderna, pois, numa mudança paradigmática, apoia-se numa posição humanística, facultando a compreensão do que pensa o sujeito (professor) sobre sua formação, ao tempo que ele mesmo se forma e aprende (GONÇALVES, 1995).





Os estudos mostram que o método autobiográfico contribui para que se dê voz e vez aos profissionais do ensino, conforme postula Nóvoa (1995), a docência é uma profissão sobre a qual há muito que se dizer. Essa renovação metodológica, que atribui à subjetividade do sujeito um valor de conhecimento, considerando o comportamento humano com toda sua complexidade, é fundamental nesta investigação sobre o processo de profissionalização docente, embora não desconsideremos a objetividade dos fatos.

Ainda segundo Nóvoa (2004), o processo formativo que a metodologia autobiográfica desencadeará, ao explicitar a singularidade e com ela vislumbrar o universal, oportuniza a percepção do caráter processual da formação e da vida. Esse processo articulado aos vários contextos foi, para nós, uma preocupação ao relacionarmos os fatos a serem observados neste tipo de pesquisa. Nessa perspectiva, concordamos com Moita (1995, p. 114), ao afirmar que “[...] o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempo e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio [...]” nesse sentido a relação entre vários polos de identificação é fundamental. Assim, a abordagem autobiográfica confirma-se como um movimento de investigação-formação, ao dar destaque aos processos de conhecimento e formação de professores.

Para o prosseguimento deste trabalho, as doze professoras da amostra passaram a ser chamadas de interlocutoras e nomeadas da seguinte forma: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. As narrativas colhidas através da entrevista representaram uma reinterpretação dos acontecimentos vivenciados em diferentes momentos da vida pessoal e profissional dessas profissionais. Segue breve perfil do grupo que participou da pesquisa.

3 A equipe pedagógica da Escola Municipal Moaci Madeira Campos

A equipe pedagógica da Escola Municipal Moaci Madeira Campos é constituída somente por mulheres, fato que não nos causou estranheza, visto que a presença marcante do sexo feminino no magistério advém de um longo processo histórico cuja tendência é analisada por vários pesquisadores da educação, como Séron (1999), Chamon (2005), Vilella (2000), dentre outros.

A esse respeito, Séron (1999) destaca que “Um traço peculiar do professorado como grupo de status é a feminização; numa primeira





aproximação, o processo pelo qual a mulher foi se incorporando à docência, até ultrapassar em número ao homem” (p. 58). Ainda nesse sentido é importante ampliar essa percepção, ressaltando que a presença marcante de mulheres trabalhando na Escola Municipal Moaci Madeira Campos e no Magistério, de um modo geral, é decorrente de todo um processo de feminização do magistério, sendo que “[...] existem mais professoras do que professores, mas de forma majoritária no ensino infantil e primário; sendo menor sua presença no ensino secundário e na universidade” (SÉRON, 1999, p. 58). Todo esse processo de inserção da mulher no mercado de trabalho (setor público) está inserido numa teia das dinâmicas sociais que inclui a motivação para o acesso ao ensino, a idade de ingresso no sistema educativo, os fatores de ordem econômica, demográfica, religiosa e política.

As professoras interlocutoras desta pesquisa estão na faixa etária que se estende dos 32 aos 47 anos de idade, e pelo tempo que exercem a docência, há mais de 6 anos, todas já passaram pelo choque da realidade e descoberta, conforme descreve Huberman (1995), ao estudar as tendências gerais do ciclo de vida dos professores. O ciclo de vida não se configurou aqui objeto deste estudo, portanto fizemos apenas uma breve menção a tal situação, haja vista que tratamos também de tempo de serviço das professoras.

No traçar desse perfil, buscamos também dados referentes à situação de trabalho dessa equipe de profissionais, verificando que 9 professoras (75%) trabalham em regime de 40 horas na escola pesquisada, enquanto somente 3 (25%) trabalham 20 horas. Do total das 12 professoras, aparecem ainda 3 (25%) que atuam como docentes em instituições de Cursos Superiores, Ensino Médio e Fundamental das redes pública e privada, totalizando uma jornada de trabalho de 60 horas semanais.

Considerando que as doze interlocutoras selecionadas encontram-se em efetivo exercício da docência, pontuaremos a partir de agora aspectos relevantes do seu percurso profissional, a fim de nos aproximarmos do propósito deste artigo que é revelar o desempenho e o percurso profissional desse grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos.

Assim, partindo dessas reflexões, da problemática, deste trabalho apresentamos, neste artigo, a análise e interpretação e conclusões resultantes das leituras e releituras dos relatos autobiográficos das doze professoras interlocutoras desta investigação.



4 O Desempenho e o Percurso Profissional de Professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

O desempenho e o percurso profissional de professores têm sido uma temática bastante discutida no contexto da sociedade contemporânea. A dimensão profissional do trabalho docente requer, como parte essencial do processo de profissionalização, a formação inicial e a continuada, concebidas de forma articulada, tanto entre si como em relação ao projeto mais amplo da profissionalização docente. É, pois, próprio da formação permitir ao professor a compreensão das questões envolvidas no trabalho, a competência para identificá-las, bem com a autonomia para tomar decisões, inserir-se e interagir coletivamente com a comunidade social em que se insere. Nesse particular, comungamos com o pensamento de Contreras (2002, p. 82), quando destaca que:

Já não estamos falando do professor, da professora isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas, do exercício profissional do ensino.

Há um consenso de que a natureza da prática pedagógica requer, no atual contexto, competências necessárias ao exercício da profissão, o que se confirma com alguns artigos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que traz, no seu texto, a abrangência, finalidades e incumbências hoje atribuídas ao professor. Tudo isso sinaliza para uma nova cultura profissional, uma vez que não se restringem somente à docência, mas a um projeto maior de educação. São, pois, funções que trazem no seu bojo mais responsabilidade e compromisso aos professores e delineiam o campo de atuação profissional dos docentes.

As competências profissionais referenciadas apoiam-se também no domínio dos saberes, abordados por Tardif (2002), que enfoca a natureza deles, e como são adquiridos, além de outros aspectos da sua gênese. Segundo o autor, contrapondo-se a outros conhecimentos reproduzidos, o saber dos professores é um construto social, significado e ressignificado na prática docente. Os professores devem, portanto, ser sujeitos do conhecimento, criando e recriando suas práticas sem submeter-se a modelos, nem à mera aplicação de teorias ou ações prévias programadas por outros.



Esse sentido de determinar e assegurar que o professor desenvolva as competências, saberes e atitudes que o definem como profissional docente é, desse modo, uma tarefa indispensável à profissionalização do ensino. Nessa perspectiva, é urgente perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, que incorpore a ideia de trajetória profissional não como uma linearidade, mas uma como construção em que as experiências se juntem a outros saberes, e que os momentos estáveis e instáveis, quer sejam políticos, sociais, pessoais, e culturais, sejam influenciadores e proporcionadores de aprendizagens significativas no processo de profissionalização docente.

Esses processos devem ser construídos a partir das trocas no exercício da profissão, contextualizados nas instituições escolares nas quais os docentes atuam, propiciando-lhes oportunidades de estudos e reflexão sobre a trajetória profissional, desde o seu início.

Ao abordarmos o desempenho e o percurso profissional das professoras interlocutoras desta pesquisa, imergimos numa reflexão profunda sobre nossa prática docente, haja vista termos histórias de vida semelhante a alguns aspectos da trajetória profissional desse grupo de professoras, entretanto não nos envolvemos intensamente, a fim de não prejudicarmos as análises. Nessa busca, imergimos nas histórias de vida dessas profissionais, na intenção de encontrarmos elementos que nos proporcionassem um olhar interpretativo e analítico sem perder de vista o objetivo maior deste trabalho.

A compreensão dessa categoria que se volta para o desempenho e o percurso profissional de professoras nos levou a concordar com Carvalho (2006, p. 12), ao destacar que “Ao atravessar os portões da escola, da faculdade, da universidade, o professor não deixa lá dentro dos seus muros o trabalho e as preocupações com o ensino. Sua casa, seu lar tem sido a extensão do fazer docente”. Essa afirmação vai se confirmando nos relatos que colhemos das doze professoras que participaram desta pesquisa, conforme pode ser constatado em alguns recortes narrativos selecionados para as análises pontuados no decorrer do texto.

Nos relatos que abordam o desenvolvimento e o percurso profissional das professoras, foi possível constatarmos como tem se dado sua evolução pessoal e profissional ao longo da carreira. Buscamos apoio em Carrolo (1997, p. 23), ao postular que: “[...] a dimensão pessoal e a profissional se interpenetram e interferem produzindo, uma ambivalência [...]”. Em nosso entendimento, essa ambivalência





diz respeito ao fato de nossas interlocutoras viverem uma situação em que uma dimensão está fortemente imbricada na outra, sendo que, às vezes, se confundem numa só. Nóvoa (1995, p. 15) esclarece que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, teorização confirmada nas falas de nossas interlocutoras.

A evolução pessoal e profissional ao longo da carreira é relatada pela P5 como uma evolução que foi se afunilando ao longo de mais de vinte anos de atuação docente, ao ponto de ela se considerar professora não só no campo profissional, conforme podemos constatar no recorte a seguir: “[...] eu comecei a atuar muito jovem, fui amadurecendo no agir e no pensar, essa identidade pessoal e profissional foram se misturando a ponto de eu me considerar professora em todos os momentos de minha vida [...]”. A interlocutora revelou ainda que o seu desempenho profissional é fruto da experiência adquirida no contexto de trabalho, da vivência em movimentos sindicais e da igreja, o que suscita uma reflexão sobre alguns elementos fundamentais no processo de profissionalização docente. Essa compreensão se articula a outros com o mesmo teor.

Diante de alguns questionamentos como: É natural essa forte vinculação pessoal e profissional? Que profissão é essa que entremeia o profissional e o pessoal, a ponto de não se conseguir separar essas duas dimensões? É amor, paixão, vocação? Carrolo (1997) diz tratar-se de uma ambivalência em que a paixão e a dedicação se confundem com o “mal-estar,” e, embora os professores tentem buscar explicações racionais para tal efeito, não o conseguem em curto prazo. Algumas constatações dessa nossa análise podem ser confirmadas na fala de P6 ao postular: “[...] Tudo que eu faço na minha vida pessoal está relacionada à vida profissional. A profissional fala mais alto, é uma identidade profissional muito forte.” A interlocutora P6 fala da identidade como elemento condutor dos aspectos que envolvem o aspecto profissional e relacional do professor. Nóvoa (1995, p. 16) corrobora essa discussão ao explicar que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de crescimento, de maneiras de ser e estar na profissão”. Trata-se, pois, de um processo em que esses professores se apropriam do sentido que tem para eles a sua história pessoal e profissional.

No que concerne ao desempenho profissional, resultado dessa trajetória pessoal e profissional, interlocutora P1 diz que foi uma experiência de muitos anos, incluindo os conhecimentos adquiridos na formação inicial e na formação continuada, bem como as trocas,





momentos de leitura e reflexão partilhadas com o seu grupo de trabalho. Nos relatos dessa professora, pode-se perceber um percurso formativo associado à prática, que lhe permitiu atingir um patamar de profissionalização nessa trajetória.

É conveniente destacar que, embora os professores passem por um processo de desvalorização da profissão, muito de sua prática é realizado com responsabilidade, compromisso, a exemplo do que nos revela P6. Vejamos:

P6-Acredito que o meu desempenho é fruto de uma caminhada pessoal e profissional que se resume em um conjunto de habilidades e competências que venho desenvolvendo ao longo desses vinte anos no magistério. A luta de classe, a formação inicial e continuada, o exercício da docência, esse conjunto e o compromisso pessoal que, no meu entender, é o principal, pois ele desencadeia os demais. Se formos levar em conta a desvalorização dos governantes, a falta de políticas públicas, colegas desanimados, perdas salariais, salários defasados, o nosso desempenho tende a cair. Temos que zelar pela nossa imagem e profissionalismo

A interlocutora P6 deixa clara a compreensão que tem sobre ser professora, desenvolvendo uma reflexão com postura profissional, posto que reconhece as dificuldades advindas da profissão, o que lhe possibilita uma reconstrução de referenciais que a ajudam na compreensão de sua atuação profissional. Como postula Freire (2001), é a reflexão crítica sobre a prática e as experiências pelas quais os docentes passam na sua carreira que proporciona mudanças, desenvolvimento e novas formas de pensar e repensar a prática em comunhão com o processo formador. P6 assinala, com muita clareza, esses referidos aspectos.

Ainda para P6 e as demais professoras que participaram desta pesquisa, a profissionalidade constitui o processo interno de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão. Comungam com esse pensamento Gauthier; Nuñez, Ramalho (2000), ao definirem que o profissionalismo é processo externo, de busca de um status social, compreensões essas, explícitas nos relatos autobiográficos desta investigação.

Cabe reafirmar ainda com base nos escritos de Gauthier, Nuñez e Ramalho (2000), ao identificarem algumas características de um projeto de profissionalização docente com uma formação mais integrada: vinculação da pesquisa à formação; o caráter interativo do trabalho docente; os novos contextos sociais e das escolas, que modificam o significado de competência necessária para ensinar. Esse conjunto de



características da profissão, bem como a reivindicação de um status social são percebidos como uma busca constante, conforme revelam as histórias de vida dessas profissionais.

Na trajetória dessa investigação, a interlocutora P8, ao ser questionada sobre o seu desempenho profissional, rememora uma trajetória em que não consegue dissociar a pessoa e a profissional. É patente na sua fala a construção de uma identidade com a profissão, quando narra:

P8 – O meu desempenho profissional é resultado de uma construção. O meu lado profissional recebe muita influência do meu lado pessoal e às vezes um ajuda o outro [...]. Posso dizer que acontecem simultaneamente. Não consigo separar a professora dos outros papéis que assumo na sociedade e assim cresço como pessoa e profissional. Então, nesse percurso, muitas coisas têm contribuído para o meu desenvolvimento profissional: a formação, a prática docente, as trocas e a formação continuada.

Esse relato nos dá forte indicativo de que o professor que de fato se identifica com a profissão docente não consegue desvincular as dimensões pessoal e profissional. O “professor de profissão” vive, na sua maioria, envolvido com as questões profissionais não só no local de trabalho, mas estende-as aos seus lares e até mesmo aos momentos de lazer. Nesse sentido é muito comum encontrarmos grupos de professores, reunidos fora dos locais de trabalho, falando de escolas, alunos e aspectos relacionados à sua profissão. É como pontua Nóvoa, (1995, p. 17) “nós e a profissão”.

No prosseguimento das análises, observamos também, no relato da interlocutora P10, que o percurso de desenvolvimento profissional não deixa de envolver aspectos pessoais, imbricados fortemente na construção identitária, profissional:

P10 – O meu desempenho profissional é fruto de muito compromisso e responsabilidade não só da fase adulta, mas desde criança. Sempre fui muito responsável com os meus estudos, pois via nesses estudos a possibilidade de melhorar de vida. Portanto, sempre tive uma carga de responsabilidade muito grande. A formação inicial e continuada, as leituras que sempre fiz e a busca constante ao querer saber mais para fazer o melhor me fez acreditar que a profissionalização não vem de fora para dentro. Se quisermos alcançar autonomia profissional, devemos partir, em primeiro lugar, da nossa vontade pessoal.

Um ponto importante, ao analisarmos o relato da interlocutora P10, foi a imagem positiva que tem de si como profissional e que o seu desempenho profissional é fruto de uma longa caminhada, desde a mais tenra idade. Há uma sintonia entre a revelação da interlocutora P10 e o que concebe Cavaco (1999, p. 155), ao considerar que “a escolha da profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de muitos factores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias [...] e de decisões”. Para essa interlocutora, a lógica partiu de decisões próprias, o que a deixa muito confortável para falar com entusiasmo da profissão que exerce. É consubstancial, no seu relato, a superação de fatores que têm produzido a desvalorização social da profissão, como comodismo, alienação dentre outros aspectos.

No relato da interlocutora P10, foi pontual o que defende Bolivar (2002, p. 107) ao postular que, nas narrativas, “manifestam-se o mundo dos sujeitos e as histórias pessoais da experiência profissional, permitem fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a formar”. A Figura a seguir apresenta aspectos que consubstanciam a análise empreendida.

Figura 01– Aspectos que consubstanciam os relatos sobre o desempenho e o percurso profissional das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental



5 Motivos da Permanência no Magistério e os Significados Atribuídos à Profissão Docente

Os motivos que levaram as interlocutoras da pesquisa a permanecer no magistério até os dias atuais e os significados atribuídos à profissão conforme relatos representam uma vida com significados. Para Gonçalves (1995, p. 147), “os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si mesmos enquanto profissionais e sobre suas carreiras modificam-se ao longo dos tempos, repercutindo [...] nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e a prazo mais dilatado na própria identidade”. Foi o que se observou nos relatos das interlocutoras, lembrando que, ao ingressarem na carreira, muitas revelaram que não tinham a certeza de continuar no magistério. Também o ingresso no curso de formação, para a maioria, não se deu por vontade própria, sendo os familiares decisivos nessa escolha conforme seus relatos. Como postula Dominicé, (1988, p. 59), “[...] a família é muitas vezes um lugar de confronto. Obriga a oposição para nos afirmamos e alcançarmos os nossos fins.” Ainda segundo esse autor, em alguns momentos da nossa vida, os pais impõem uma direção escolar ou mesmo profissional.

Nos relatos das interlocutoras desta pesquisa, houve uma forte evidência dessas afirmações, pois as dimensões relacionais levaram a maior parte desse grupo de professoras a seguir uma carreira cuja imagem é negativa para muitos. Entretanto o percurso formativo e profissional foi se delineando, e hoje essas profissionais, apesar do processo de desvalorização por que ainda passa o magistério, demonstram uma representação positiva da profissão, revelando que continuam no magistério pelos seguintes motivos conforme relatos abaixo:

P1 – A princípio eu não queria estar na profissão, mais depois, com o tempo, eu fui tomando gosto por ela. Aprendi gostar, amar o que eu faço e permanecer nela até hoje. A formação continuada, as trocas de experiência ao longo desses 10 anos fizeram com que eu aprendesse a gostar e não querer mais sair dela. A profissão tem um significado muito forte para mim. Eu gosto do que faço, então, se você faz algo que gosta, tende a fazer bem feito e, se faz bem feito, conseqüentemente vai fazer com que seus alunos aprendam e eles vão ser fruto do seu trabalho na sociedade em que vivem. Eles serão o reflexo desse trabalho, espero estar contribuindo para que eles possam se tornar bons profissionais e bons seres humanos, e assim me realizar como profissional e como pessoa.



P2 – [...] Eu me realizo com os meus alunos, fico feliz quando vejo aquele brilho nos seus olhos, acho gratificante. Acredito que eu não seria mais a contabilista que pensei ser no início. Eu me sinto gratificada e não tem dinheiro que pague, principalmente quando ouço meus ex-alunos falarem de seus sucessos e dizerem que ainda lembram-se de mim como sua primeira professora. Amo essa profissão de paixão!

P3 – Querer melhorar e continuar minha trajetória profissional, gosto do que faço. Não sou satisfeita é com o salário que ganho, às vezes comento que, na minha profissão, a minha insatisfação é em relação ao salário que eu ganho, pois nós professores deveríamos ser bem remunerados, visto que é um trabalho árduo, bonito e gratificante. Quando estou na sala de aula, eu me sinto realizada em relação às expectativas que lancei, é uma satisfação pessoal. [...] é uma profissão que tem muitos significados pessoais na minha trajetória de vida. Penso ser um pouco de sacerdócio, pois, se formos levar em conta o descaso com os profissionais da educação, não faríamos o que temos feito por estes pais até hoje [...]. Assumo que sou professora por onde ando, tenho orgulho de ser professora, defendo essa profissão brigo por ela e acredito que se continuarmos lutando, ainda teremos uma profissão onde todos respeitem e valorizem. Tenho orgulho de ser professora!

É evidente, nesses três relatos, assim como nos demais, a dedicação, o compromisso e a responsabilidade das interlocutoras com a profissão que abraçaram. Reconhecem que, mesmo não sendo valorizadas como deveriam, não deixam de assumir um compromisso ético com a profissão, construindo assim uma identidade profissional. Acreditamos que esses atributos são resultantes de uma ação conjugada nos três processos postulados por Gonçalves (1995, p. 147):

Processos de crescimento individual, em termos, de capacidades, personalidade, capacidade pessoal e interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interactivos,[...].

Nessa perspectiva de crescimento, as interlocutoras foram se constituindo professoras, como relata a interlocutora P3 no seguinte fragmento de fala: “Assumo que sou professora por onde ando, tenho orgulho de ser professora, defendo essa profissão, brigo por ela e acredito que, se continuarmos lutando, ainda teremos uma profissão onde todos respeitem e valorizem. Tenho orgulho de ser professora!”. É visível que essa interlocutora fala da profissão com muito entusiasmo, o que mais uma vez justifica a opção pela abordagem biográfica, pois permite o acesso ao estudo de vida dessas professoras, com acesso às dimensões pessoal, social e profissional, numa perspectiva diacrônica (GONÇALVES, 1995, p. 147).





No relato da P4, fica patente a sua crença no valor que a educação tem para o social, portanto sente-se responsável pelos resultados e, porque reconhece suas limitações, não deixa de investir na sua formação, na construção de saberes e competências que a farão crescer profissionalmente. Nesse percurso, constrói-se como profissional e supera outras visões a respeito da profissão. Essa atitude da professora é fundamental no desenvolvimento de sua profissionalidade e profissionalização, tendo em vista que reconhece os direitos e deveres da profissão, manifestando consciência da necessidade de luta por melhorias, vejamos:

P4 – Continuo no magistério até hoje porque acredito que estou contribuindo para o social, porque gosto do que faço. Apesar da desvalorização do magistério, me sinto responsável por parte dos resultados da educação. Gostaria de poder ajudar mais, mas às vezes me sinto impotente diante de algumas situações. Quero estudar mais para continuar sendo professora, não consigo mais me ver não sendo essa profissional, quero crescer profissionalmente mais continuar sendo professora. A profissão, para mim é uma realização pessoal. Gosto do que faço, não sou boa samaritana, irmã de caridade, mas apesar das dificuldades, a profissão é algo que me satisfaz. Não acho que o meu trabalho seja um fardo na minha vida, pelo contrário, ao chegar em casa cansada de um dia de trabalho, agradeço a Deus por tê-lo, pois é dessa profissão que eu vivo, portanto ela tem um grande significado para mim e minha família. Cabe lutar por ela. A profissão docente me deixa realizada!

Os relatos da P5, P6, P7, P8, P10, P11 e P12 convergem para as mesmas representações e significados evidenciados nas falas anteriores. Essas professoras ressaltam, dentre outros aspectos, que continuam na profissão por amor, por gostarem do que fazem, reconhecendo sua importância para a sociedade. Podemos sintetizar, na fala da P12, a comunhão de pensamentos dessas professoras.

P12-Continuo no magistério porque amo o que faço e acredito no que faço. Vejo na educação a oportunidade das pessoas se tornarem melhores, de termos uma sociedade mais justa e igualitária, então, por essas e outras razões, estou e vou continuar no magistério. A profissão docente para mim significa vida! Não sei se conseguiria viver não sendo a professora.

As afirmações da interlocutora P12 corroboram a compreensão já mencionada neste estudo de que o compromisso social com a profissão é um dos aspectos demarcadores da profissão. Os relatos autobiográficos desse grupo de professoras comungam com Freire (2001), ao defender que um dos saberes que o professor não pode



ignorar é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco, portanto é preciso o compromisso ético, político, social e cultural com a profissão. Isso pode ser evidenciado no relato da interlocutora P9, que foi para o magistério contra sua vontade, mas, mesmo rotulada e com uma imagem muito negativa da profissão, conseguiu superar parte desses traumas e assumiu a profissão com responsabilidade.

P9 – [...], A profissão docente tem um significado muito importante na minha vida. Apesar de ter sido rotulada de professorinha primária, tenho compromisso e responsabilidade pelo que faço , entendo o quanto a educação é importante para a sociedade e sei do meu papel como alguém que, pode proporcionar mudanças. Construí uma identidade com a profissão e acredito que até mesmo em outros espaços que não seja a escola, estarei sendo professora. Já me aceitei como professorinha e tento no dia-a-dia da sala de aula melhorar minha atuação, procuro superar algumas falhas. A profissão representa hoje, para mim, a minha forma de vida, talvez eu não eu não saiba mais fazer outra coisa.

Os relatos nos revelaram os motivos da permanência no magistério e os significados atribuídos à profissão docente, como ingressaram e chegaram onde estão; como foi se dando a construção do ser professor – acontecendo em cada etapa de suas vidas, em que a formação tanto a inicial como a continuada estiveram presentes. Todos esses elementos nos proporcionaram analisar os níveis de profissionalização dentre outros aspectos que esse grupo de professoras alcançou, considerando especialmente a formação continuada como processo acelerador dessa profissionalização docente. As histórias de vida dessas professoras nos mostraram os conhecimentos que possuem e os adquiridos em formações, que a rede de ensino da qual fazem parte tem lhes proporcionado, bem como os adquiridos por iniciativa própria. Denunciam, outrossim, que precisam ser valorizadas em outros aspectos, para que se concretize a profissionalização, de fato. A figura sintetiza os relatos das interlocutoras quanto à categoria analisada.

Figura 02 – Indicadores da permanência e significados atribuídos à docência



6 Considerações finais

As conclusões acerca dessas análises nos levam à seguinte reflexão: uma profissão que não tenha sujeitos engajados, comprometidos, responsáveis e com uma identidade com a profissão dificilmente atingirá níveis elevados de profissionalização. Os relatos das interlocutoras desta pesquisa revelaram que a formação inicial e continuada, o exercício da docência, a participação em movimentos sindicais, sociais, religiosos, vida familiar, o compromisso, a responsabilidade, trocas com colegas, convivência com profissionais comprometidos, competentes e responsáveis com a educação foram fundamentais nesse percurso e desempenho profissional. O grupo pesquisado revelou também que o amor pela profissão, a realização pessoal e profissional, a identidade profissional e a crença na relevância social da profissão para a sociedade são indicadores fundamentais para que permaneçam no magistério até os dias atuais. Demonstraram ainda que o profissional do ensino tem que, de fato, se identificar com o que faz, ou seja, a construção da identidade docente é fundamental e reafirmamos aqui, não só para o magistério, mas para todos os profissionais.

Referências

BOLIVAR, A. (Dir.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2001.

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

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, Codex: 1999.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: 1997, p. 21-50

CHAMON, M. **Trajetória de Feminização do Magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.p. 51-61.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do mercado biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAUHIER, C.; NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor a uma experiência centrada na formação continuada. 230ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu-MG. **Anais...**, Caxambu-MG, 2000, p. 175.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira dos professores do Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 141-169.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida dos Professores. In: NOVÓA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1995. p. 31-61.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da forma. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 151-191.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 111-140.

NOVÓA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Codex, 1999.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: _____; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 107-130.



_____. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.p. 15-32.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2.ed. Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 64-77.

SÉRON, A. G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos, estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 31-65.

SOUSA, M. G. S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina PI: revelações a partir de histórias de vida**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

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

VILELLA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora: os primórdios da profissão docente no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS F. L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 95-134.





SABERES FORMATIVOS DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Francisco Marcôncio Targino de Moura*
Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro**

Resumo

Esta pesquisa de mestrado teve por intenção investigar se a ação docente no ensino de ciências pode se caracterizar como um processo de formação para a docência. Nosso objetivo geral foi investigar se a ação docente no ensino de ciências pode se caracterizar como um processo de formação de professores de ciências, a partir da análise do cotidiano da sala de aula. Escolhemos como metodologia para essa pesquisa qualitativa, o estudo de caso com enfoque etnográfico, cujos instrumentos para coleta de dados foram análise de documentos, entrevistas espontâneas e semi-estruturadas e observação participante. Inicialmente foram testadas as possibilidades da pesquisa, com ampla revisão de literatura e seleção dos sujeitos, de acordo com critérios previamente estabelecidos. Tratamos da ação docente como um processo de formação de professores, decorrência dos resultados da pesquisa de campo. Pudemos considerar que a formação dos professores de ciências deixa lacunas que são preenchidas, em parte, na docência, que o cotidiano da sala de aula contempla os professores com saberes experienciais adquiridos pela interação com outros pares e políticas que perpassam o cenário escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ação Docente e Saberes Experienciais.

ABSTRACT

This Master thesis was to investigate whether the intention of teaching activities in Science education can be characterized as a

Recebido em: 30/09/2012 – Aceito em: 25/11/2012

*Mestre em Educação com Área de Concentração em Formação de Professores pela Universidade Estadual do Ceará e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: marconcio@gmail.com

**Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com pós-doutorado na Universidade de Brasília (UnB), Professora Aposentada da UFC. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: cbcarneiro@hotmail.com





process of teachers' education. Our overall objective was to investigate whether the teaching in science education could be characterized as a process of training of science teachers, based on the analysis of everyday classroom. We chose as a methodology for this qualitative research, the case study with an ethnographic approach, and the instruments for data collection were document analysis, spontaneous and semi-structured interviews, and participant observations. Initially, we tested the possibilities of research, with extensive literature review and selection of research subjects, according to previously established criteria. We treat the action as a teaching process as a consequence of the results of field research. We find that the training of Science teachers leaves gaps that are filled in, in part, by teaching. The everyday classroom experience includes teachers with experiential knowledge acquired through interaction with peers and other policies that go through the school setting.

Keywords: Teacher Education. Action and Knowledge Experiential Teaching.

1 Introdução

A formação de professores de ciências, passados quinze anos da promulgação da LDB, sofreu mudanças insipientes no que diz respeito a situações como a articulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas; dicotomia entre licenciatura e bacharelado e distanciamento entre a escola de educação básica e a universidade como centro de formação (SCHNETZLER, 2000). Tais mudanças se detiveram mais no aspecto curricular, como o aumento na carga horária dos estágios supervisionados e na organização político pedagógica. O que temos observado, no entanto, é que os professores saem da universidade tendo poucas condições de lidar com as situações de sala de aula e de ensino aprendizagem, pois sua formação inicial deixa lacunas que, possivelmente, poderão ser preenchidas na ação docente em sala de aula.

No âmbito específico do ensino de ciências, a formação de professores é distanciada da realidade pela qual passa a escola, principalmente a escola pública e suas necessidades. Isso leva as instituições formadoras a assumirem um modelo de formação que não visa à reflexão crítica da realidade e sua possível transformação (SCHNETZLER, 2000). O fato é que a formação de professores, no modelo tradicional, separada da realidade cultural, social e política,





tornam o professor um mero transmissor de conteúdos. Para Severino, “a formação do profissional só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera da educação” (2001, p. 145).

A busca de uma articulação entre a formação do professor de ciências e sua ação docente poderá possibilitar uma diminuição dos impactos causados pela diferença de realidade entre o estudado no centro de formação e o vivido na realidade escolar.

A ação docente do professor de ciências pode caracterizar-se como um processo formativo, pois “as ideias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, nos remetem a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma à outra.” (ESTEBAN, 2001, p. 49).

Pode-se intuir, então, que a valorização dos saberes docentes e as necessidades formativas dos professores de ciências (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003), podem ser aspectos a serem considerados para a melhoria da formação docente no ensino de ciências e conseqüentemente da ação docente dos professores.

Diante do exposto, alguns questionamentos ecoam em nossas reflexões: Como a formação docente para o ensino de ciências está preparando o professor para o exercício da docência? De que forma a ação docente no ensino de ciências se torna um processo de formação? Que saberes são mobilizados pelos professores de ciências em sua ação docente e que se tornam formativos para o exercício da docência?

Portanto, de acordo com tais questionamentos, rever a relação teoria e prática na formação de professores de ciências, e na sua ação docente é buscar a superação de mais um desafio na educação da atualidade.

Assim, partindo dessas premissas e tendo como pretensão contribuir para um estudo mais crítico sobre a formação de professores de ciências e conseqüente melhoria do ensino de ciências, este trabalho visou investigar a ação docente de professores de ciências como um processo de formação para a docência.

O nosso objetivo geral foi investigar se a ação docente no ensino de ciências pode se caracterizar como um processo de formação de professores de ciências, a partir da análise do cotidiano da sala de aula, mais especificamente: a) Analisar o desenvolvimento docente dos professores de ciências, a partir da sua formação inicial; b) Caracterizar a ação docente dos professores de ciências, observando suas ações didáticas relativas ao planejamento e prática pedagógica, analisando inclusive se as abordagens utilizadas em sala de aula condizem com





as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e c) Investigar que saberes são mobilizados pelos professores de ciências em sua ação docente e que se tornam formativos para o exercício da docência.

2 Pressupostos Metodológicos

A pesquisa desenvolvida nesse trabalho teve uma abordagem qualitativa, onde foi mantido um contato direto com o ambiente, pessoas e situações investigados, pois “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Escolheu-se como metodologia o estudo de caso com enfoque etnográfico, pois “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Por outro lado, a título de esclarecimento, a pesquisa do tipo etnográfico em educação originou-se na antropologia. A partir da década de 70 começou a ser empregada por pesquisadores da área de educação, com adaptações. Os estudos passaram a ser do tipo etnográfico e não verdadeiramente etnográficos. A etnografia se presta, então, para desvendar os problemas mais rotineiros do dia-a-dia da escola, os vários significados que os sujeitos vão edificando a partir de seus hábitos, rituais, comportamentos, cheios de significados políticos e sociais.

A teoria em um estudo de caso é construída, em parte, antes da coleta de dados, isso porque “entre outras organizações, os contatos de campo relevantes dependem da compreensão – ou da teoria – do que está sendo estudado” (YIN, 2001, p. 49).

Os instrumentos usados na coleta de dados foram escolhidos a partir das características do objeto de estudo. Para aumentar a confiabilidade da pesquisa foi criado um protocolo, que contee: uma visão geral do estudo de caso (objetivos, questões de estudo, leituras), procedimentos de campo, questões do estudo de caso e guia para o relatório do estudo de caso (resumo, formato, bibliografia).

Para a coleta de dados foram usados os seguintes instrumentos: a) A análise de documentos, sendo de grande importância para o estudo de caso, pois forneceram dados que puderam contribuir para a confirmação de informações de outras fontes; b) A entrevista, por ser considerada uma das mais importantes fontes de informação, podendo assumir várias formas, como espontânea, estruturada e





semiestruturada. Na pesquisa utilizamos os depoimentos espontâneos e entrevistas semiestruturadas e por último, c) A observação de campo, onde recolhemos informações diretas sobre o objeto de estudo. A observação se deu de forma participativa, pois estávamos inclusos no ambiente e em contato com os “atores” da pesquisa, no entanto não foi feita nenhuma intervenção no processo pedagógico que observávamos.

A análise dos dados coletados seguiu a estratégia geral de “basear-se em proposições teóricas” (YIN, 2001), uma vez que já tínhamos feito uma ampla revisão da literatura com intenção de dar forma a pesquisa.

As evidências foram analisadas seguindo a adequação ao padrão que “compara um padrão fundamentalmente empírico com outro de base prognóstica (ou com varias outras previsões alternativas)” (TROCHIM 1989 *apud* YIN, 2001, p. 136).

Segundo Gil,

A adequação ao padrão envolve a especificação de um padrão teórico, a aquisição de um padrão empírico a demonstração dos vínculos ou das discrepâncias entre os dois. Se os padrões se ajustassem em duas ou mais instâncias dentro de um estudo de caso único ou entre os diversos casos de um estudo de casos múltiplos, então sua validade interna estaria reforçada. (2009, p. 94).

Nesse estudo de caso etnográfico fizemos várias análises procurando sempre manter uma relação entre o arcabouço teórico construído e as evidências coletadas.

Optou-se por investigar as aulas de ciências da 5ª série¹ do ensino fundamental. Tal escolha se deu porque para ensinar nesta série o professor precisa ter nível superior, no caso ser licenciado em ciências, química, física ou biologia, sendo essa formação inicial preparação para o magistério. Os alunos desta série encontram-se em uma faixa etária onde o nível cognitivo de escrita e leitura são mais desenvolvidos do que alunos das séries anteriores, o que facilita o trabalho. Além disso, o conteúdo curricular de tal série trabalha com noções de química, física e biologia, o que não acontece em outras séries.

Com o intuito de avaliar as condições de execução do projeto proposto, fez-se um estudo preliminar que constou de visitas a algumas escolas com o objetivo de delinear melhor o universo da pesquisa. Foi uma forma de detectar problemas e contradições, de selecionar os sujeitos da pesquisa de modo mais específico, de acordo com algumas categorias.

¹ A 5ª série equivale hoje ao 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos.



3 Formação de Professores de Ciências: Caminhos e Perspectivas

Com a extinção da antiga Licenciatura Curta em Ciências, curso que formava professores de ciências para lecionar do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, a formação de professores para essa disciplina curricular passou a ser exercida pelo licenciado em química, física ou biologia, ou ainda por profissionais de outras áreas afins como nutrição, engenharia, enfermagem etc. Esses profissionais são habilitados para a docência através de cursos de formação pedagógica.

Os cursos de licenciatura em química, física e biologia, mesmo após as modificações pós LDB, ainda ocorrem de forma desarticulada da realidade e o professor, geralmente, é formado para o ato de ensinar, que é visto como um momento e não como um processo.

Devemos reconhecer que a profissão docente não tem se mostrado atraente, tal fato decorre de situações como: baixos salários, precária condição de trabalho, carga horária excessiva, além das condições de formação oferecidas. Gatti, se referindo à evasão nos cursos de licenciatura nos diz que,

Se, por um lado podemos pensar que esta evasão se deve a problemas ligados à forma como estes cursos são oferecidos, por outro, este fator, associado às péssimas perspectivas de carreira, potencializa em muito a verdadeira deserção que se opera nos cursos de formação de professores, a intensificação da baixa procura pelos mesmos e as desistências quando já estão no exercício da profissão. (GATTI, 2000, p. 61).

Junta-se a isso a falta de uma política voltada para a formação de professores e para a educação em geral. Nos discursos políticos tais temas aparecem como meta prioritária, mas o que se vê e ouve é a falta de interesse para com a educação e a profissionalização docente.

As licenciaturas vêm apresentando desde a sua criação, problemas inerentes à sua estrutura curricular, eficácia e funcionalidade, a necessidade de rever pontos que procurem melhorar estes cursos vem sendo discutida por pesquisadores na área de formação de professores ao longo dos anos.

O professor B (um dos pesquisados), quando lhe perguntamos sobre sua formação, expressou que:

Infelizmente o nosso curso de física aqui na faculdade, ele não é um curso visto para educação, ele precisa melhorar nessa área da educação, principalmente por que as aulas não visam o cotidiano é um curso voltado mais para as disciplinas específicas de física, ele precisa melhorar muito. (PROFESSOR B).



Observamos na sua fala a evidência do primeiro dilema apresentado pelos cursos de licenciatura, que é a desarticulação das disciplinas pedagógicas com as disciplinas específicas (PEREIRA J., 1998; GATTI, 2000; MALDANER, 2000; SCHNETZLER, 2000). Esse problema é resultado do velho modelo três-mais-um e remota da criação das licenciaturas na década de 30. As disciplinas específicas de química, física e biologia são ministradas pelos professores das áreas específicas, preocupados em “dar o conteúdo”, a teoria, que é necessária para que o futuro professor de ciências domine a matéria que vai lecionar. As disciplinas pedagógicas ficam com os professores das faculdades de educação, pois estes devem preparar o futuro professor para o exercício da docência, a prática. Ao contrário do exposto, “a relação teoria/prática, do saber e do saber fazer em relação aos conteúdos pedagógicos, precisa ter um papel de destaque, pois muitos dos saberes pedagógicos influenciam diretamente as práticas de ensino de qualquer conteúdo específico” (CARVALHO, 2001, p. 120).

Vemos com isso que os cursos de formação de professores de ciências, apesar dos esforços recentes de mudanças, ainda se preocupam em transmitir conteúdos específicos e menos em preparar pedagogicamente o professor para exercer o magistério dentro de uma perspectiva de contextualização do ensino.

Um fato a observar é que o professor B ainda cursava Física, não sendo, portanto, graduado. Pelo que se percebe, as mudanças ocorridas com a LDB e as novas diretrizes curriculares para as licenciaturas não foram ainda implantadas devidamente.

Devemos trabalhar na formação de professores de ciências com situações concretas da realidade do ensino fundamental, buscando familiarizar os futuros professores com o trabalho docente na escola e articulando as disciplinas de conteúdos específicos com as de conteúdo pedagógico (SCHNETZLER, 2000).

Na verdade o que tem acontecido ao longo desses anos é que as “universidades têm tido dificuldades de superar esse fosso que separa a formação pedagógica da formação específica no campo de conhecimento em que vai atuar” (MALDANER, 2000, p. 45).

A desarticulação das disciplinas pedagógicas e específicas para o ensino de ciências leva o professor de ciências a não conseguir fazer uma recontextualização didática do conteúdo para os alunos. Para Carvalho,





Um profissional, para ser professor, precisa dominar os saberes pedagógicos e, no meu ponto de vista, em maior profundidade do que atualmente se faz nas licenciaturas específicas. Ainda na minha opinião, estes saberes deveriam ser acompanhados de um saber fazer, de tal modo que os conteúdos pedagógicos não sejam como ocorrem em muitos cursos de licenciatura, completamente distanciados da realidade educacional do futuro professor. (2001, p. 120).

O exposto por Carvalho nos remete ao segundo dilema vivido pelas licenciaturas, ou seja, o fato da formação de professores de ciências estar ainda distanciada da realidade pela qual passa a escola (PEREIRA J., 1998; GATTI, 2000), principalmente a escola pública e suas necessidades. Isso leva as instituições formadoras a assumirem um modelo de formação que não visa a reflexão crítica da realidade e a sua possível transformação, evidenciando um distanciamento entre o que é ensinado na universidade e a realidade da escola. A formação universitária é “excessivamente afastada da prática escolar, sem nenhum valor e utilidade para o trabalho na escola de ensino básico [...]” (GATTI, 2000, p. 53). Essa realidade parece não ser só nossa, pois segundo Tardif, pesquisador Canadense,

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (2002, p. 23).

O fato é que a formação de professores de ciências no modelo tradicional, separado da realidade cultural, social e política não consegue fazer com que o professor de ciências, ao terminar o curso universitário, lide adequadamente com as especificidades da ação docente em sala de aula. Para que tal fato seja superado, é preciso “trazer o licenciado mais cedo para dentro da escola, fazendo em todas as disciplinas profissionalizantes uma interação entre teoria e prática, entre a Universidade e a Escola” (CARVALHO, 2001, p. 115).

A universidade forma para o exercício docente sem saber ao certo o que a escola precisa, quais seus anseios, que dúvidas tem o professor de ciências e qual a realidade da sala de aula, como nos mostra Gonçalves e Gonçalves ao dizerem:





Uma lacuna percebida pelos licenciados, com a qual concordamos, é a falta de uma prática mais efetiva, em que o estudante universitário possa ter contato com o ambiente escolar, tendo contato com os alunos e a complexidade que lhe é natural, uma vez que a prática de ensino vigente é, em geral, insuficiente para lhes proporcionar essa experiência reclamada. (1998, p. 115).

É importante trabalhar na formação de professores de ciências com situações concretas da realidade da escola, familiarizando os licenciandos, futuros professores, com o trabalho da sala de aula, diminuindo a dicotomia entre teoria e prática.

Não se pode mais pensar a formação do professor de ciências para a simples transmissão de conhecimento, é necessária uma nova fundamentação para o exercício de formar professores.

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2000, p. 39).

Sabemos que o processo de formação do professor é contínuo, iniciando-se desde sua escolarização, onde ele é influenciado pelos seus professores. Assim, ao iniciar seu curso de formação, já possui algum conhecimento sobre o ato de ensinar (SCHNETZLER, 1998).

A valorização da experiência docente é um ponto de grande importância para uma nova visão na formação de professores de ciências, pois na formação docente para o ensino de ciências, em geral, não se encontra espaço para uma troca de experiências didáticas entre a escola e a universidade. Normalmente, a universidade forma para o exercício docente sem saber ao certo o que a escola precisa, quais seus anseios, que dúvidas tem o professor de ciências.

4 A Ação Docente no Ensino de Ciências

É na ação docente que nossa formação acadêmica se torna ação. A teoria da formação vira prática nem sempre num movimento de ação-reflexão-ação. Questionar-se é o primeiro passo para a reflexão da sua prática. O importante é que a busca da mudança da prática pedagógica nos tire do estático e nos leve a um movimento prático-reflexivo.



A reflexão, nessa perspectiva, é reafirmada por vários autores como a categoria essencial da formação docente: condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor, construindo-o como sujeito autônomo no mundo". (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 218).

A ação docente no ensino de ciências, não deve ser entendida como técnicas ou procedimentos a serem seguidos na condução do trabalho pedagógico, desde que vários elementos estão envolvidos na busca de melhorar o processo ensino aprendizagem, objetivando levar o educando a construir seu conhecimento. Levando em conta o seu contexto, o professor de ciências precisa preparar sua aula, tendo claros seus objetivos e sabendo que estratégias e recursos usará.

Ao perguntarmos aos sujeitos da pesquisa sobre sua metodologia de ensino quando se iniciaram no magistério e como planejavam suas aulas, obtivemos as seguintes respostas:

O planejamento eu acho tradicional, pois planejamos algo para uma turma que a gente não conhece [...]. Eu pegava o conteúdo que era para dar naquela aula, colocava o conteúdo, os objetivos, as estratégias, eram aulas expositivas, bem tradicional mesmo. (PROFESSORA A).

Na verdade era uma coisa objetiva para aquela aula, eu pegava o livro via o que era mais importante e resolvia as questões. Não havia critérios para planejar, eu sabia muito pouco, pois não tinha experiência. Foi uma batalha diária, procurei pessoas que sabiam mais, na escola, na faculdade e assim fui aprendendo. Eu chegava dava aula e achava que todo mundo aprendeu, eu não tinha a preocupação de ver naquela aula, algo que não fosse o conteúdo. (PROFESSOR B).

Planejar significa fazer uma previsão metódica reflexiva e flexível de ações a serem executadas com um objetivo definido. Durante o planejamento o professor deve considerar elementos como: a) conhecimento dos alunos, interesses, diferenças e habilidades; b) atividades realizadas e a serem realizadas, que determinam o nível cognitivo em que os alunos estão; c) A interdisciplinaridade e d) aspectos organizacionais como tempo e local, além de recursos pedagógicos. (TARDIF; LESSARD, 2005).

Para Therrien e Loiola (2001, p. 148):

À luz de abordagens que o concebem como prática situada, contextualizada, o trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social e da cultura entre outros.



A necessidade de mudança torna-se um desafio para a prática pedagógica no ensino de ciências e, para que sua efetivação aconteça, o professor precisa refletir sobre ela, revendo pontos importantes: planejamento, metodologia e avaliação. Refletindo sobre sua prática pedagógica o professor evita o automatismo no ensino aprendizagem.

O(A) docente, nessa situação, adquire um papel preponderante, de maior visibilidade; para isso, é preciso refletir sobre sua prática, aperfeiçoando-a, sobre si mesmo, aperfeiçoando-se, procurando trilhar caminhos em direção a uma profissionalização comprometida com a luta pelo direito à educação, por construção de escolas dignas e dignificantes, por uma pedagogia e por metodologias e práticas educativas mais adequadas à realidade – ciente de seu papel nas mudanças necessárias. (DIAS, 2004, p. 32).

O planejamento no ensino de ciências, ponto que necessita ser revisto, ainda se resume a dois objetivos: preparação de aula e elenco de conteúdos a ser ensinado, isso feito mediante o preenchimento do plano de aula. Talvez resida aí a resistência que os professores possuem ao ato de planejar, pois isso reduz o planejamento à simples ação de preenchimento de formulários.

A metodologia no ensino de ciências, por seu lado, tem como finalidade organizar a seqüência de aula na busca de alcançar a aprendizagem, através da motivação e interesse dos alunos. Para isso, o professor de ciências pode fazer uso de recursos como: Jornais, Revistas, Vídeos, CD ROMs, experiências, jogos e aulas de campo, além de “espaços de divulgação científica e cultural, como museus, laboratórios abertos, planetários, parques especializados, exposições, feiras e clubes de ciências fixos ou itinerantes [...]” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 37), não tendo mais só o livro didático como fonte de conhecimento científico e recurso de aprendizagem.

Outro aspecto importante é a avaliação. Para Carvalho e Gil-Pérez “é provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem, em que mais se faça necessária uma mudança didática [...]” (2003, p. 55).

Segundo Luckesi, “o termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer “dar valor a ...” (2002, p. 92), por isso para muitos professores a avaliação é tida como o momento de dar ao aluno uma nota, um valor quantitativo. A verdade é que a avaliação ainda é um assunto complexo para nós educadores, pois a forma como fomos avaliados em nossa vida escolar





e até acadêmica nos prende a um modelo de avaliação, nos fazendo reproduzi-lo no processo avaliativo.

O ensino de ciências deve facilitar e proporcionar uma melhor praticidade para o processo avaliativo, mas compete a cada educador buscar transformar sua avaliação e seus instrumentos avaliativos em algo mais dinâmico, fazendo com que a avaliação se torne mais interativa.

5 A Ação Docente no Ensino de Ciências e os Saberes Formativos para Docência

A racionalidade técnica dos cursos de formação de professores de ciências faz com que o ato de ensinar seja encarado como desprovido de saberes, tornando o professor um executor de tarefas. A ação docente no ensino de ciências dentro desta visão do professor de ciências como um “tarefeiro”, seria um momento de execução de objetivos preestabelecidos, tendo como finalidade promover a aprendizagem.

Contrário a esse pensamento, Tardif nos diz que ensinar vai além, pois,

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino, o que requer necessariamente uma grande autonomia dos professores. Quando ensinamos, nunca nos contentamos em aplicar objetivos; ao contrário, interpretamo-los, adaptamo-los e transformamo-los de acordo com as exigências da situação de trabalho. (2002, p. 127-128).

Segundo Tardif (2002) um postulado tem orientado as pesquisas sobre os saberes dos professores. Este postulado propõe que os professores são sujeitos que possuem e produzem saberes que são utilizados na sua ação docente. Mas que saberes são estes? Como são construídos?

Durante o seu percurso profissional o professor, mais especificamente o de ciências, vai construindo e reconstruindo os saberes que necessita em sua ação docente. Ensinar é um processo complexo que envolve saberes sociais, culturais, afetivos, políticos e históricos e a articulação entre esses saberes possibilita ao professor de ciências lidar adequadamente com a complexidade do ato de ensinar, fazendo com que tenha claro os objetivos da sua ação docente.





É na prática pedagógica do ensino de ciências que o professor coloca em prática os saberes sociais, culturais, afetivos, políticos e históricos construídos e reconstruídos durante o processo formativo². Assim, o saber fazer da prática pedagógica exige competências para uma docência de qualidade, pois “é no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por que e para quem.” (RIOS, 2003, p. 88).

Dessa forma, a ação docente no ensino de ciências deve exigir do professor saberes que devem ser mobilizados em sua prática pedagógica, pois este é o espaço onde se processa a construção e reconstrução de saberes. O cotidiano da sala de aula passa a ser o “lócus” onde estes saberes se efetivam, pois eles fornecem princípios que possibilitam o trabalho com as questões específicas da sala de aula. A ação docente é permeada por saberes que são construídos não só nos cursos de formação docente. Assim “percebe-se que esses saberes vêm sendo construídos desde a infância, juntamente com a família, e vão se reconstruindo conforme o seu nível de desenvolvimento em seus diferentes âmbitos histórico-sociais.” (MORÉS *et al.*, 2000, p. 57).

Os saberes que conduzem a ação docente em sala de aula são chamados por Therrien de “cultura docente”, sendo entendida como “a pluralidade de saberes ou o repertório de conhecimentos constantemente disponível e mobilizado pelo docente para conduzir sua ação pedagógica no contexto da sala de aula” (THERRIEN, 2002, p. 110). A elaboração de um jogo sobre o lixo, o uso de um filme para predição de um determinado conteúdo, a elaboração de uma atividade que necessite de um raciocínio mais elaborado, o saber lidar com uma situação específica surgida numa aula são situações que exemplificam essa cultura docente no ensino de ciências.

O cotidiano da sala de aula, além de ser o espaço onde se dinamiza o processo ensino aprendizagem, é onde o professor de ciências articula saberes para a condução do processo educativo e tais saberes não são construídos somente nesse espaço, de forma individual.

Para Tardif (2002) o saber dos professores está ligado ao seu trabalho com alunos, colegas, pais etc. Desse modo, ele torna-se interativo e pode ser construído na relação com o grupo social onde o professor está inserido, pois o “saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros.” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO; 1998, p. 322).

² Processo formativo não deve ser encarado somente como o curso de formação inicial ou continuada





Dessa forma, a ação docente no ensino de ciências é um processo de construção e reconstrução de saberes, que envolve o conhecimento³ dos professores e dos alunos, na sua interação no cotidiano da sala de aula. Na dinâmica da sala de aula o saber fazer envolve vários saberes que se cruzam, possibilitando a criação de novos saberes, o que faz da ação docente um processo de formação para a docência.

Segundo Therrien (2002) as situações reais da ação docente fazem com que os professores gerem e produzam saberes numa interação com os alunos, isso então situaria o professor na categoria de produtor de conhecimento.

Então, os saberes docentes não podem ser encarados como algo que surge espontaneamente na ação docente dos professores de ciências, ao contrário, eles devem ser relacionados com o trabalho do professor, com a experiência de vida, com sua trajetória profissional, com as relações com outros professores e com os alunos. Os saberes docentes não podem ser relacionados somente a uma atividade cognitiva, pois surgem de uma interação do ser individual com o meio em que se encontra, portanto esses saberes são contextuais e individuais.

Os saberes experienciais são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos (TARDIF, 2002, p. 48-49). Percebe-se, assim, que a ação docente no ensino de ciências torna-se “terreno fértil” para a construção e reconstrução de saberes, além de ser o “lócus” onde os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares se articulam, promovendo uma prática pedagógica mais efetiva no processo ensino aprendizagem.

Conforme Tardif,

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. (2002, p. 39).

³ É interessante esclarecer que conhecimento e saber serão tratados aqui como sinônimos. No entanto, vários autores os diferenciam. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p. 312), por exemplo os trata como sinônimos, mas os diferencia dizendo que: o “conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia”, enquanto que saber “representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação”.





Reportando ao ensino de ciências, durante a formação inicial são adquiridos vários conhecimentos indispensáveis à ação docente e tais conhecimentos teóricos servirão para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, dentre os quais destacamos os saberes curriculares e disciplinares.

Assim, os saberes experienciais dos professores de ciências são formados pela integração dos outros saberes, que se transformam em ação na docência. A partir desses saberes os professores organizam sua prática pedagógica e tais saberes se estruturam no contexto da sala de aula pela interação entre os sujeitos, pois são eles constituintes da prática cotidiana, “sendo saberes práticos e não da prática” (TARDIF, 2002). Estes saberes se tornam práticos, pois servem de base para a ação docente no ensino de ciências e são os saberes que os professores mobilizam em sua prática pedagógica na organização curricular, na preparação de aulas, na metodologia de ensino e na avaliação do processo ensino aprendizagem.

Para Tardif,

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas `experienciais`, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão... (2002, p. 53).

Ao desenvolver saberes o professor se torna um sujeito epistêmico que produz conhecimento gerado a partir de situações reais da prática pedagógica (THERRIEN, 2002), isso gera um processo de formação, sendo esse conhecimento validado por sua experiência docente e integrado à sua prática cotidiana. Assim, “é essencial encarar a prática docente não só como um processo de formação continuada, mas também um “lócus” de produção de conhecimento de saber docente (individual e coletivo)” (SILVA, 2005, p. 3).



6 O Campo de Pesquisa e o Encontro com o Objeto de Estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Durante a pesquisa de campo visitamos as duas escolas selecionadas, onde foi observado um total de 14 aulas de ciências do 6º ano⁴ do ensino fundamental na escola municipal e da 5ª série do ensino fundamental na escola particular.

Ao observarmos o cotidiano da sala de aula e das escolas tínhamos o intuito de descrever as situações, os ambientes, a reprodução das falas, os passos, os depoimentos, as ações e interações, categorias de pensamento, procurando organizar o contexto da ação docente do professor de ciências dentro do propósito da pesquisa, que era o de caracterizar a ação docente como um processo de formação de professores.

Através de conversas com a direção das escolas e da análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico, regimento e planos, pôde-se explorar a dimensão institucional das escolas.

As entrevistas formais com os professores de ciências foram baseadas em um roteiro semi-estruturado, para possibilitar uma abertura maior para as narrativas, que abrangeram a história de vida, formação e trajetória profissional, opiniões, memória do antes e depois em sua função docente, análise de sua prática pedagógica, organização de aula, percepção do desempenho dos alunos etc. Já as entrevistas informais aconteceram em conversas espontâneas com os professores, alunos e diretores.

Os resultados das entrevistas, análise dos documentos, projeto político pedagógico, regimentos, planos e observações foram confrontados buscando compreender como se dava a ação docente daqueles professores de ciências, qual a importância que eles atribuíam à sua formação e como se organizavam didaticamente nas situações de ensino aprendizagem. Procuramos estabelecer parâmetros relevantes ao nosso objeto de pesquisa, que era verificar se a ação docente no ensino de ciências se caracteriza como um processo de formação para a docência.

A realização de entrevistas formais e informais e algumas observações nos permitiram caracterizar os professores pesquisados e sua formação para o ensino de ciências. Pelos dados eles apresentam tipos bem diferentes entre si, tanto em desenvoltura, formação, simpatia, segurança didática, organização e metodologia.

⁴ O 6º ano nas escolas municipais de Fortaleza, equivale à 5ª série nas escolas particulares que na época da pesquisa ainda não tinham adotado o ensino fundamental com 9 anos.



Segundo seus depoimentos, ambos os professores gostam de sua profissão, embora reclamem do salário e da carga horária de trabalho, o que muitas vezes os impossibilitam de buscar melhorar sua formação participando de cursos de formação continuada e até mesmo de cursar uma pós-graduação, como é o caso da professora A, que trabalha os três expedientes.

Segundo Gatti (2000) a relação entre a remuneração e o desempenho profissional merece atenção, uma vez que está associada a aspectos como autoestima e valorização profissional, interferindo, portanto na relação entre os sujeitos. As políticas de valorização do magistério precisam ser mais eficazes, promovendo verdadeiramente a valorização daqueles que trabalham com a educação da juventude deste país.

Quanto à formação dos professores pesquisados, vemos que a professora A tem formação específica para o ensino de ciências, pois cursou a extinta licenciatura curta em ciências, tendo se habilitado em química para trabalhar com o ensino médio. O currículo dessa Licenciatura abrangia disciplinas de química, física, matemática e biologia, possibilitando uma visão mais ampla do conteúdo das ciências naturais e exatas, talvez pelo fato de tratar-se de uma licenciatura voltada mais especificamente para ciências em geral, o que nos habilitava melhor para a docência no ensino de ciências. Já o professor B cursa licenciatura em física, o currículo desse curso abrange em maior ênfase as disciplinas específicas da física, o que também acontece com as outras licenciaturas da área.

As reformas educacionais trazidas pela LDB 9394/96 e pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciaturas, parecem, ainda, não terem se efetivado na realidade dos cursos de formação de professores de Física. Um quadro que, de acordo com a literatura, é comum nas outras licenciaturas da área.

Percebe-se, então, uma desarticulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas (PEREIRA, 1998; GATTI, 2000; MALDANER, 2000; SCHNETZLER, 2000). Esse dilema da licenciatura, já abordado anteriormente, acaba reforçando a ideia de que o domínio do conteúdo específico de física é suficiente para que alguém seja professor.

Através das observações em sala de aula e mesmo pelas entrevistas, foi possível caracterizar a ação docente dos professores de ciências.





Eu era muito autoritária, achava que o professor estava em um ponto mais alto, vivia pedindo silêncio na sala. Eu vejo que nisso eu mudei. Teve muitas turmas que me ajudaram, com diálogo [...] Uma das coisas que eu observo é que quando comecei tudo era novo, a gente acha que toda informação que vai dar é importante, mas a gente aprende com eles que o que eles trazem de informação também é importante. Esse feedback aluno professor fez com que eu mudasse. Eu lembro que aprendi a fazer algumas dinâmicas com outros professores que me ajudaram. Tenho que melhorar ainda tenho com certeza. (PROFESSORA A).

[...] na convivência ocorrem trocas com os amigos, até com professores e aí acabamos aprendendo. A cada ano nós vamos aprimorando nossa ação docente, quando termina o ano eu avalio o que deu certo e não deu certo, e assim vou mudando, lendo procuro coisas novas, numa aula de campo, por exemplo, sempre trago coisas para sala de aula [...] Hoje sei o momento de parar para exercitar o conteúdo, meu planejamento é mais organizado. (PROFESSOR B).

A interação, troca e colaboração entre os professores (NÓVOA, 1999) como forma de aprendizagem (TARDIF, 2002) é evidenciado como algo importante pela professora A, não só em seus saberes organizacionais⁵, mas também em seus saberes relacionais⁶, e pelo professor B.

Percebe-se que a escola é um local de aprendizagem não somente para alunos, mas também para professores, que através da interação com os pares aprimora sua prática pedagógica. A troca de experiências e o trabalho coletivo podem levar a práticas que desenvolvam hábitos de formação contínua em serviço.

Ambos os professores da pesquisa iniciaram suas atividades docentes antes do término da sua formação inicial, tendo que lidar com situações do cotidiano de sala de aula que muitas vezes exigia um saber pessoal e particular. A ação docente foi o “lócus” de formação desses professores para o exercício da docência, pois na interação com os sujeitos, eles tentavam aprimorar sua prática pedagógica.

Sobre o exposto, Tardif nos diz:

Ora, esta capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os habitus podem se

⁵ Saberes organizacionais, entende-se aqui, como aqueles utilizados pelos professores de ciências para a estruturação de suas aulas, estando ligados ao planejamento, à metodologia e à regência de classe.

⁶ Saberes relacionais classificamos como aqueles ligados à interação e a relação interpessoal entre professores e alunos.





transformar num estilo de ensino, em 'truques do ramo' ou mesmo em traços da 'personalidade profissional' eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (2002, p. 181).

É preciso perceber que, a formação inicial precisa levar em consideração os saberes experienciais dos professores de ciências, pois "é nesse momento que o professor imprime a marca de sua identidade, apropriando-se do reservatório de saberes que ele domina e que construiu na trajetória de sua experiência docente [...]". (THERRIEN, 2002, p. 108).

Observamos que a formação de professores de ciências deixa lacunas que são preenchidas no exercício da docência, pelos saberes experienciais. É na sala de aula, em contato com situações peculiares do fazer pedagógico, como: planejamento, execução da aula e avaliação que o professor de ciências estrutura sua ação docente e forma-se para a docência.

Nosso pensamento é reforçado por Matos (1998, p. 303) quando diz que,

A chamada formação inicial oferece instrumentos e prepara-nos o caminho abrindo horizontes para o exercício da docência. Mas é no trabalho cotidiano que efetivamente configuramos nosso jeito peculiar de ser e atuar, configurando-nos uma identidade permanentemente em mutação.

Sabemos que o processo de formação do professor é contínuo, iniciando-se desde sua escolarização, onde ele é influenciado pelos seus professores, como também por sua história de vida. Desse modo, ao iniciarem seu curso de formação, já possuem algum conhecimento sobre o ato de ensinar (SCHNETZLER, 1998).

A ação docente no ensino de ciências se torna formativa para a docência à medida que proporciona ao professor a aquisição de saberes que somente na prática pedagógica são perceptíveis, pois ao contrário do que pensavam os positivistas, o cotidiano da sala de aula cria situações que não comportam medição quantitativa.

A ação docente proporciona aos professores de ciências saberes formativos para a docência, são eles os saberes organizacionais, que ocorrem quando o professor prepara suas aulas buscando recursos didáticos como jogos e dinâmicas; contextualiza suas aulas; estrutura





sua avaliação dentro da metodologia trabalhada; organiza o conteúdo de estudo etc. e os saberes relacionais presentes quando o professor entende que sua prática pedagógica mantém uma relação dialética, pois envolve seres afetivos e com sentimentos.

É o conhecimento adquirido na ação docente que forma também o professor de ciências. O conjunto de saberes mobilizados pelos professores na prática pedagógica cotidiana para desempenhar sua função docente⁷, faz com que o professor seja um produtor de conhecimento, que o forma para a docência no ensino de ciências, deste que aprenda na prática a lidar com situações só existentes no contexto da sala de aula.

A necessidade de reformulação dos currículos para que possam efetivamente formar professores aptos a lidar com o cotidiano da sala de aula é algo vigente em nossa realidade. Os cursos universitários de formação de professores ainda seguem a linha tradicional, dando ênfase aos conteúdos disciplinares, ao invés dos saberes profissionais, isso faz com que esses cursos tenham pouca influência sobre os futuros professores.

7 Considerações Finais

O estudo realizado, nos mostra que o cotidiano da sala de aula comporta situações específicas, visto a prática pedagógica ter em si uma relação dialética, pois envolve interação entre sujeitos. Sujeitos estes, dotados de saberes advindos de muitas esferas durante a vida profissional e que se efetivarão na ação docente, tornando-se saberes experienciais.

Desse modo, a ação docente acaba se tornando um momento de aprendizagem e formação do professor de ciências, que sai de sua formação inicial, ou vai para sala de aula antes de concluí-la, sem conhecer a realidade da sala de aula, “lócus” do exercício de sua docência.

Assim, a pesquisa permitiu perceber que, de fato, a ação docente no ensino de ciências, pode se constituir em um processo formativo, desde que englobe saberes inerentes ao ato de ensinar. No entanto, alguns elementos se fazem necessários, de modo a possibilitar a maior

⁷ Tardif (2002) chama o estudo desse conjunto de epistemologia da prática.





eficácia da formação do professor de ciências. A escola, por exemplo, como ponto de encontro de vários sujeitos sociais, pode ser o local de articulação de forças coesas para a melhoria da formação inicial e continuada do professor de ciências, auxiliando-o na sua ação docente. É preciso ver que a competência do docente pode ser aprimorada através do trabalho coletivo. A partir de atividades variadas podem ser estabelecidas rotinas de formação continuada. Dentre estas atividades podem ser citados grupos de estudos e reflexão, planejamentos conjuntos, debates, seminários e outros. Junto a isso, o compromisso e a vontade política de uma formação mais efetiva, repensando os currículos das licenciaturas e programas da formação continuada podem ajudar a redimensionar o ensino de ciências visando sua melhoria.

Na ação docente os professores de ciências adquirem saberes organizacionais, aprendendo a lidar adequadamente com as questões de planejamento, metodologia e avaliação e organizando melhor suas aulas, também adquirem saberes relacionais aprendendo a manter uma relação de amizade, afeto e respeito para com seus alunos. Tais saberes adquiridos na experiência docente tornam-se formativos para docência.

Concluindo o estudo, gostaríamos de enfatizar as seguintes considerações: a) As licenciaturas em química, física e biologia, como cursos de formação de professores de ciências precisam ter uma melhor articulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas, fazendo com que a visão simplista de que para ser professor basta dominar o conhecimento específico acabe; b) O distanciamento entre a escola e os centros de formação de professores de ciências precisa ser diminuído, visto o futuro professor precisar ter contato com situações peculiares do ensino aprendizagem e da sala de aula, antes do exercício da docência; c) O professor de ciências constrói e reconstrói saberes adquiridos não somente na carreira profissional, mas também na vida familiar e escolar, sendo a sala de aula o “lócus” de validação desses saberes e conseqüentemente de formação para a docência e d) A ação docente no ensino de ciências, fornece ao professor de ciências saberes formativos organizacionais, ligados à organização de sua ação docente no que se refere a planejamento, recursos didáticos e acompanhamento da aprendizagem e saberes relacionais que permitem um melhor relacionamento interpessoal entre professor e aluno.

As constatações deste estudo permitem intuir que a formação de professores de ciências deixa lacunas que são preenchidas, em parte,



na ação docente, sendo que o cotidiano da sala de aula contempla os professores com saberes experienciais adquiridos pela interação com outros pares e políticas que perpassam o cenário escolar.

A ação docente no ensino de ciências é uma construção e reconstrução de saberes, que envolve o conhecimento dos professores e dos alunos, na sua interação no cotidiano da sala de aula. Na dinâmica da sala de aula o saber fazer envolve vários saberes, que se cruzam possibilitando a criação de novos saberes, como os organizacionais e os relacionais, o que faz da ação docente um processo de formação para a docência. Há, portanto, indícios, de acordo com a pesquisa realizada, que a ação docente no ensino de ciências pode se caracterizar como formativa para a docência.

Referências

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As Vicissitudes da Formação Docente em Serviço: a Proposta Reflexiva em Debate. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a02v27n2.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos** – Orientações Gerais. Brasília, SEB, 2004.

_____. **Ensino Fundamental em 9 anos**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>> Acesso em: 09 set. 2005.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. A Influência das Mudanças da Legislação na Formação dos Professores: às 300 horas de Estágio Supervisionado. **Revista Ciência e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/08.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2005.

_____.; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo, Cortez, 2003.



DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Ana Maria Iorio. O que são Processos Pedagógicos?. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 130, p. 31-41, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: Um Desafio para Acadêmicos e Práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimento de Renovação**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2000.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma Prática Docente Situada: Buscando Novas Perspectivas para a Formação de Professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a Incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez editora, 2002.

MALDANER, Otavio Aloísio. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MATOS, Junot Cornélio. Professor Reflexivo? Apontamentos para o Debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998.

MORÉS, Andréia; CRUZ, Daniela; OLIVEIRA, Glaucimara Pires de; DUTRA, Isolete Paim; GAMA, Ladimari Toledo. Os Saberes Docentes Frente à Complexidade do Processo Educativo. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2005.



PEREIRA, Julio Emílio D. A Formação de Professores nas Licenciaturas: Velhos Problemas, Novas Questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia – SP. **Anais...**, p. 341-357.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma Docência da Melhor Qualidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Contribuições, Limitações e Perspectivas da Investigação no Ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia – SP. **Anais...**, p. 386-402.

_____. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália M. R. de (Org.). **Ensino de ciências: fundamento e abordagens.** Piracicaba-SP: Capes/Unimep, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** São Paulo: Olho d'água, 2001.

SILVA, Dinalva Clara Monteiro Santos. Formação de Professores e Saberes Docentes: Reafirmando a Relevância dos Saberes Experienciais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE. 2005, Belém – PA. **Anais...**, CD ROOM.

STEIDEL, Rejane. Desafios e Possibilidades na Formação do Professor: Caminhos e Descaminhos para o Terceiro Milênio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba-PR. **Anais...**, CD ROOM.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e Competência no Ensino: Pistas de Reflexões sobre a Natureza do Saber-Ensinar na Perspectiva da Ergonomia do Trabalho Docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 143-160, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a09v2274.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2005.

_____. O saber do Trabalho Docente e a Formação do Professor. In: MACIEL, Lizete Shizue; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). **Reflexões sobre a Formação de Professores.** Campinas – SP: Papyrus, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Método.** Porto Alegre: Bookman, 2001.



SABERES CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE HOTELARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Jonilson Costa Correia*
Lélia Cristina Silveira de Moraes**

RESUMO

Este estudo se propõe a analisar os saberes constitutivos da formação dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão a partir da imersão teórica sobre os diversos determinantes desse fenômeno, bem como da escuta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para a análise dos dados sobre os saberes dos professores, contamos com as contribuições dos teóricos Paulo Freire (1996), Pimenta (1999, 2009), Alarcão (2010), Tardif (2002) e Vázquez (1986) que nos permitiram compreender que a constituição dos saberes possui origens distintas, dando-se por diversas influências de muitos aspectos. Na construção do presente estudo optamos pela abordagem qualitativa utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, o que possibilitou garantir um clima favorável, a fim de que os sujeitos se sentissem à vontade para se expressarem. Os sujeitos envolvidos no estudo foram os docentes e discentes do Curso de Hotelaria da UFMA atendendo, aos seguintes critérios: professores das disciplinas de formação geral e das disciplinas específicas, alunos do oitavo e nono período do curso. Concluímos que o professor durante o exercício da docência busca referências em seus antigos docentes e na sua experiência como aluno; o professor jamais forma-se sozinho, pois a construção do conhecimento também ocorre no fazer diário do professor e o prazer da profissão docente foi percebido como motivação na vida dos professores; os saberes docentes são constantemente modificados e aperfeiçoados, sendo assim, o professor está em constante formação em sua vida profissional.

Palavras-chave: Curso de Hotelaria. Saberes Docentes. Formação de Professores.

Recebido em: 25/09/2012 – Aceito em: 05 /11/2012

*Mestre em Educação. Professor do Departamento de Turismo e Hotelaria da UFMA. E-mail: angrajonilson@yahoo.com.br

**Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. E-mail: leliacris@hotmail.com





ABSTRACT

This study aims to analyze the knowledge that guide the education of teachers who work in the Course of Hospitality at Federal University of Maranhão from the immersion on the various theoretical determinants of this phenomenon, as well as listening to the subjects involved in the research. For the analysis of data on the knowledge of teachers, we rely on the theoretical contributions of Paulo Freire (1996), Pimenta (1999, 2009), Alarcão (2010), Tardif (2002) and Vázquez (1986) that allowed us to understand that the constitution of knowledge, has different origins and through the influences many aspects. In the construction of this study we have chosen the qualitative approach using semi-structured interview as a tool for data collection, allowing which enabled us to ensure a favorable climate, so that the subjects feel free to express themselves. The subjects involved in the study were the teachers and students from the Course of Hospitality-UFMA meeting the following criteria: teachers of general education and specific disciplines, students in the eighth and ninth semester. We conclude that the teacher during the teaching practice seeks for references from his former teachers and his experiences as a student, the teacher is never formed alone, the construction of knowledge also occurs in daily to the teacher, the pleasure of the teaching profession was perceived as motivation in the lives of teachers, the teachers knowledge are constantly modified and improved, so the teacher is constantly being educated in their professional lives.

Keywords: Course of Hospitality. Teachers knowledge. Teacher Education.

1 Introdução

No presente estudo discutimos alguns elementos da pesquisa sobre os saberes constitutivos da formação dos professores que atuam no Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Apontamos como fator principal na construção deste estudo a possibilidade de refletirmos sobre como o professor organiza suas aulas, forma, e avalia seus alunos, enfim, sobre o domínio dos saberes didático-pedagógicos, tão necessários para o exercício da docência.

Partimos assim, do pressuposto de que, estudando de forma aprofundada essa temática, seria possível encontrarmos algumas respostas às indagações que permeiam os saberes dos professores que atuam no Curso de Hotelaria.



Com base nesta situação levantamos as seguintes questões: como se constituem os saberes que orientam as práticas pedagógicas dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão? O professor que atua no Curso de Hotelaria organiza o seu trabalho docente a partir de quais fundamentos teórico-metodológicos?

Estes questionamentos suscitam que o ensino de hotelaria também exija um outro tipo de conhecimento além daquele específico das disciplinas, visto que o objetivo do curso é formar profissionais para atuarem no mercado hoteleiro (hotéis, restaurantes, eventos etc.), porém estes profissionais acabam atuando também nos cursos tecnológicos e na educação superior devido às necessidades das instituições no momento de compor seu quadro docente para disciplinas específicas.

Apesar dos constantes estudos sobre o conhecimento docente, trazê-lo uma vez mais é sempre um desafio. Tardif (2002) diz que o conhecimento docente é um saber complexo, sincrético, heterogêneo, temporal e plural. E que os saberes se gestam na prática, pois o docente age e, ao agir, elabora saberes. Nesse sentido, a epistemologia da prática docente é o reconhecimento do conhecimento docente como autoconhecimento. Significa dizer que, o trabalho docente se faz pela ação mediada pela reflexão da sua prática.

Tratar de saberes docentes nesse estudo é também compreender a dimensão humana do professor, isto é, perceber seus valores, suas atitudes, suas queixas, a relação com seus pares, seu referencial teórico e suas crenças.

Não menos importante foi percebermos as ferramentas que os professores lançavam mão no seu dia a dia em sala de aula: técnicas, metodologias, métodos, ou mesmo modelos didáticos.

A pesquisa sobre os saberes docentes tem se intensificado significativamente desde os anos 90 do século XX, trazendo como discussão a formação desse trabalho. A compreensão sobre os saberes também tem contribuído como subsídio para a definição de referenciais teórico-metodológicos justificando a inovação, seja no âmbito da pesquisa educacional, seja no âmbito da escola.

Dessa forma, estudos sobre os saberes e a formação dos professores de hotelaria são muito importantes por ser um fenômeno carente de investigações científicas, bem como pela necessidade de se caracterizar historicamente o ensino superior no Brasil e de modo especial o ensino nos cursos superiores de hotelaria, e quais aprendizagens e experiências foram significativas para a sua prática educacional.





2 Caminhos percorridos na construção da pesquisa

Vários são os caminhos e mecanismos de pesquisa a percorrer quando se está construindo um trabalho científico. A primeira dúvida nessa construção foi: que caminho é o mais adequado? Quais os mecanismos que melhor conduziriam à apropriação do objeto?

Para responder a tais questões foi necessário antes de tudo saber que o trabalho científico se caracteriza como tal quando possui um objeto de pesquisa, uma metodologia e um corpo conceitual.

Segundo Deslandes (2009), a definição do problema ou objeto de pesquisa às vezes é tarefa difícil, mas também é a razão da existência de um estudo científico. A construção do objeto do trabalho científico constitui um verdadeiro exercício contra a ideia de que as coisas estão dadas na realidade e que basta apenas estar atento ao que acontece no cotidiano.

Ao pensar sobre 'os Saberes dos Professores do Curso de Hotelaria', como objeto desta pesquisa, foi necessário primeiramente operar com uma série de rupturas considerando a condição de pesquisador em um contexto no qual me encontro profundamente imerso:

a) romper com as ideias e concepções circulantes sobre a formação de professores, práticas pedagógicas no ensino superior e saberes docentes;

b) desconstruir ideias pré-concebidas, por exemplo, de que o professor universitário precisa apenas de conhecimento específico para lecionar;

c) evitar as explicações simplistas, como dizer que o mercado de trabalho determina a formação acadêmica.

Analisar as concepções acerca da formação e saberes dos professores do curso de hotelaria significa entrar em um universo de motivos, atitudes, crenças e valores que certamente é impossível quantificar. Esta investigação, portanto, pautou-se numa abordagem qualitativa, cuja preocupação não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com a compreensão profunda do contexto, da trajetória desses professores a fim de desvelar a constituição dos seus saberes.

Para Lima (2001), a preocupação básica da pesquisa qualitativa é contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, por meio de relações, interações e implicações advindas daquela, objetivando assim uma análise profunda.





Como paradigma qualitativo entendemos um enfoque investigativo cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde o pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. (LIMA, 2001, p. 13).

Efetivamente o que importa é identificar e analisar o fenômeno, estabelecendo suas inter-relações na medida em que se apresenta e se mostra possível de ser estudado.

Toda pesquisa está situada dentro de um quadro de preocupações teóricas. A leitura da bibliografia deve ser um exercício de crítica, na qual devem ser destacadas as categorias usadas pelos diferentes autores. Este é, segundo Goldenberg (2007, p. 79), “um exercício de compreensão fundamental para a definição da posição que o pesquisador irá adotar”.

Considerando que a hotelaria é uma atividade ainda muito nova, principalmente no Brasil, pois foi no final da década de 70 que surgiram os primeiros cursos, é imprescindível termos cuidado em não praticar a pesquisa douda, pois as fontes teóricas nessa área são muito escassas. Nesse sentido, as valiosas contribuições de Bachelard (1996), Trigo (2000), Masetto (1998), Romanelli (2003), Saviani (1996), certamente foram imprescindíveis para que não corrêssemos o risco de apreender o fenômeno estudado em sua pseudoconcreticidade.

A partir deste aporte teórico, dos documentos oficiais sobre o profissional em hotelaria e de outras fontes sobre formação docente, ensino superior, saberes e práticas pedagógicas, foi possível realizarmos o resgate histórico do curso de hotelaria, e dessa forma fazer o confronto entre antigas e novas perspectivas de análises.

Um aspecto importante na definição do trabalho de pesquisa é a metodologia. Primeiramente a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. Para Deslandes (2009), mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, esta indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo.

Nessa fase do trabalho podem ser consideradas certas características como: ter flexibilidade e capacidade de observação e de interação com os pesquisados, principalmente porque os instrumentos da investigação devem ser corrigidos e adaptados durante todo o processo de trabalho, visando aos objetivos da pesquisa. Aparecem a





partir disso, algumas preocupações ou um “medo” natural do que venha a ocorrer ao longo da pesquisa. As preocupações surgem a partir de alguns perigos latentes.

O primeiro perigo foi o envolvimento com o grupo de investigados, exatamente o que Circourel (1980) adverte para o fato de o pesquisador ficar envolvido com o grupo estudado e, “[...] tornar-se cego para muitas questões importantes cientificamente”.

Dessa forma o pesquisador deve ser cuidadoso a fim de não contaminar os resultados da pesquisa em função da sua personalidade e de seus valores o que em alguns momentos pode inclusive interferir nas respostas do grupo. Circourel (1980) aconselha que a melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.

Um segundo aspecto importante foi ficarmos atentos em não omitir fatos, ocorrências, detalhes que pudessem ser significativos quanto a sua inclusão nos depoimentos dos investigados.

E um terceiro ponto refere-se ao fato de não nos iludirmos com as primeiras experiências validando um saber equivocado. Nesse sentido Bachelard (1996, p. 25) alerta que:

A primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para ficar encantado. Parece que a compreendemos.

Foram estas impressões primeiras sobre o objeto, o receio de um ‘empirismo imediato’, de ficar vislumbrado com o aparente, que poderiam se constituir como um forte obstáculo epistemológico. É importante para a pesquisa que o pesquisador se mantenha em alerta constante sobre seu objeto.

Bachelard (1996) enfatiza a possibilidade de valorizarmos a experiência em detrimento de uma postura crítica, e isto pode representar a própria “deformação” da formação do espírito científico.

Ainda sobre a questão do alerta epistemológico, é preciso

[...] aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que ver as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo de modo como se apresentam. Com efeito, claro, a educação do olhar cobra a percepção as múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente





construídas. Para que isso seja possível, mais do que tudo, é preciso aprender a penetrar no real para compreendê-lo em sua radicalidade, ontológica, epistêmica e metodológica. (GHEDIN, 2008, p. 73).

Diante destas da aparente simplicidade do tema da pesquisa e da falta de muitas fontes sobre a hotelaria, o cerne da questão consiste em defendermos o objeto de pesquisa como uma contribuição para a formação do profissional dessa área.

Ainda discutindo uma proposta metodológica que possa criar condições para a apreensão e compreensão dos Saberes dos Professores do Curso de Hotelaria como um fenômeno da educação e, portanto social, histórico e político, nascido da prática cotidiana, ressaltamos que não pudemos esgotar todos os aspectos desse objeto de pesquisa, ou seja, sua totalidade, pois como nos afirma Kosik (1976, p. 35), “o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos”. No entanto, a sua compreensão só adquire importância na medida em que se considera o conjunto das relações que processam a elaboração do conhecimento, contribuindo assim para a integração entre a parte (fenômeno estudado) e o todo (a teorização).

Com esta compreensão procuramos defender uma proposta metodológica que se afastasse de uma concepção puramente instrumental que não se detivesse a procedimentos isolados ou a se configurar como um ‘manual de ações do pesquisador’ a ser criteriosamente seguido. A proposta metodológica que acreditamos defender deve “[...] organizar-se em torno de um quadro de referências, decorrentes de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento” (GHEDIN, 2008, p. 108).

Destacamos aqui que apesar de existirem regras metodológicas para cada etapa da pesquisa científica, a marca pessoal do investigador é imprescindível. Afinal o pesquisador não é neutro, têm suas crenças, valores, concepções e sabe como apreende e analisa melhor o fenômeno estudado.

O objetivo deste estudo foi desvelar os saberes constitutivos da formação dos professores que atuam no Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão. Desvelar estes saberes significa conhecer, a partir dos depoimentos dos professores e alunos, como os docentes planejam e executam o plano didático, escolhem suas metodologias, elaboram as tarefas para os alunos e como acontece a articulação entre a teoria e a prática na sala de aula.





A coleta de dados foi realizada no próprio Curso de Hotelaria da UFMA possui hoje 286 (duzentos e oitenta e seis) alunos regularmente matriculados e distribuídos em nove semestres no turno vespertino. O corpo docente é composto por seis professores graduados em hotelaria que ministram disciplinas específicas e de 24 professores que trabalham com disciplinas de formação geral ofertadas por diversos departamentos que dão suporte ao referido curso.

Participaram deste estudo professores¹ e alunos, sendo 04 (quatro) professores das disciplinas específicas, que são: Hotelaria Hospitalar, Teoria e Prática de Restaurante II, Marketing Aplicado à Hotelaria, Teoria e Prática de Hotel I, Estágio Curricular, Hotelaria e Consultoria e 06 (seis) de formação geral que ministram as disciplinas: Inglês Técnico I, Inglês Técnico II, Contabilidade Geral e de Custos, Introdução à Administração Hoteleira, Gastronomia Aplicada e Introdução à Hotelaria e Turismo, já os alunos, num total de 20 foram aqueles que cursavam o oitavo e nono períodos.

Utilizamos a entrevista semiestruturada como o instrumento para a coleta dos dados durante a pesquisa.

Para Ludke e André (1986), essa interação que permeia a entrevista provoca influência recíproca entre os envolvidos. A vantagem de utilizar tal instrumento de coleta de dados é a de captação imediata e corrente da informação desejada. Nesse sentido, esses autores mencionam que a entrevista pode se constituir uma estratégia dominante para a obtenção de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Diante disso, foi elaborado um roteiro de entrevista contemplando três categorias de análise: A primeira delas foi sobre as formas de inserção na docência, em que este apontou suas escolhas, explicitando as influências que recebeu até chegar à sala de aula. A segunda tratou sobre a construção do saber-fazer, possibilitando identificarmos, por meio de seus relatos sua atuação docente, o fazer de sala de aula e o planejar a aula, a visão do professor frente ao aprendizado do aluno, à

¹ Para identificação dos professores e alunos adotamos nomes de estrelas como uma forma de homenagear a classificação hoteleira que até hoje é feita usando-se o critério de estrelas, ou seja, de acordo com a categoria dos hotéis estes podem ter uma, duas, três, quatro ou cinco estrelas. Segundo Bogdam e Biklen (2002), as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno e prejuízo.





avaliação e à reflexão. A terceira referiu-se à influência da experiência profissional no saber docente, tratando-se das experiências profissionais anteriores ou atuais que influenciam os docentes diariamente em seus conteúdos de sala de aula; uma vez que as experiências vivenciadas no campo profissional são marcantes e são fontes da experiência do professor.

As respostas foram agrupadas e analisadas, a partir do que foi apontado em cada categoria, entrecruzando-as e discutindo-as, com base nos referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa, na perspectiva de penetrar na essência do objeto de estudo.

Buscando explicar como, no dia a dia da sala de aula o professor vai construindo um conhecimento sobre o ensino, e como partilha com os alunos e seus pares o resultado dessa elaboração, na análise e apresentação dos dados nos fundamentamos nos estudos de Paulo Freire (1986, 1996), Maurice Tardif (2002), Demerval Saviani (1987), Selma Garrido Pimenta (1999, 2009), Alarcão (2010) e Vázquez (1986).

Dentre os dez professores entrevistados 40% possui graduação em hotelaria, 20% em turismo, 10% em letras, 10% em contabilidade, 10% em engenharia civil e ciências imobiliárias, 10% em administração e letras. E o tempo de serviço no magistério, entre os entrevistados, varia de um a 30 anos.

3 Revelações da pesquisa

Todos os professores entrevistados expressaram gostar do que fazem e afirmaram que tiveram suas primeiras experiências na docência ainda durante a graduação em cursos de extensão e como monitores de disciplinas específicas, como professores de ensino fundamental e médio, no estágio docência do mestrado, como professores de cursos técnicos e cursos livres fatos que os influenciaram a aceitar o desafio da sala de aula, conforme relataram:

[...] quando eu iniciei a graduação de hotelaria eu já era professora do município e dava aulas no ensino fundamental. Mas tive outras experiências [...] antes de sair da universidade eu fui monitora na cadeira de restaurante [...] logo em seguida fui para o ICEP lecionar várias disciplinas de hotelaria e turismo, pois era um curso técnico e posteriormente o Estado lançou cursos técnicos em que eu fui aprovada e lá eu ministrei disciplinas de hotelaria, em seguida fui trabalhar no ensino superior em faculdade particular e depois na UFMA... (SIRIUS).





[...] eu me identifico muito com a docência, eu gosto muito da sala de aula. Eu já dava aula anteriormente antes de ser professora universitária, eu trabalhava no ensino médio e no fundamental, lecionava biologia, química, matemática e física então estou na docência há tempo... (CAPELLA).

Os entrevistados citados iniciaram na docência como professores do ensino fundamental, médio e técnico e seus saberes docentes tiveram, possivelmente, como fontes sociais de aquisição a prática docente na escola e na sala de aula, ou seja, pela prática do trabalho.

Dentre os professores entrevistados, dois tiveram o seu primeiro contato com a docência durante o curso de mestrado por conta do estágio docência e também pelos convites que surgiram à época conforme afirmam:

[...] durante o mestrado eu fazia o estágio docência e durante este estágio fui despertando para o ensino e durante a graduação eu tinha participado de projetos de extensão relacionados à docência, mas no tema da educação ambiental [...] depois ministrei cursos de qualificação e logo durante o mestrado comecei a ser professor substituto. (VEGA).

[...] quando estava no mestrado fui convidado para ministrar cursos para servidores na área de hotelaria, e acabei me identificando com a docência e passei a ministrar aulas em uma faculdade privada, a partir daí me apaixonei pela profissão de professor. (ANTARES).

Vega e Antares receberam influências de fontes como estágios e estudos da pós-graduação. Durante a docência esses saberes são caracterizados como saberes provenientes da formação escolar e da formação profissional.

Segundo Tardif (2002), existem os saberes pessoais dos professores cujas fontes sociais de aquisição são a família, o ambiente da vida, isto é, a história e socialização primária. A seguir podemos verificar como Aldebaran evidencia a importância da família e de uma professora no início da sua carreira.

Na verdade foi mais uma consequência porque eu tenho duas irmãs nós três somos professoras de inglês e nos formamos na mesma universidade a UEMA, eu sou a mais nova então as minhas irmãs mais velhas entraram no curso de inglês primeiro ai viraram professoras e quando eu fiz o ensino médio no CEFET eu tive uma professora de português e literatura que me inspirava muito, então por ela eu comecei a sentir gosto de dar aula. Segui o exemplo das minhas irmãs. Comecei a dar aulas aos 15 anos de idade. (ALDEBARAN).





Um dos primeiros resultados que sobressaem na pesquisa de Tardif (2002) é que os saberes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, isto é, uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua história escolar, portanto são saberes pessoais que têm como fonte a família, os amigos. São saberes provenientes da formação escolar anterior como a escola primária e secundária e saberes da formação profissional como os estágios, os cursos de formação continuada.

Os depoimentos nos mostram nitidamente que cada professor investigado traz consigo estes saberes temporais na sua história de trabalho docente, e principalmente quando dizem por que escolheram trabalhar na docência.

Ao ingressar na profissão docente os professores passaram por diversas dificuldades que foram desde a relação professor-aluno, a incompatibilidade das disciplinas que lecionava com a sua formação, a maneira de agir e falar na sala de aula, planejamento das aulas. Como afirmam, por exemplo, os professores Altair e Antares:

Eu diria que pela primeira vez eu tive medo. Eu disse: eu enfrentar alunos de nível universitário? Mas como eu já tinha certa prática do ensino de nível médio e também havia enfrentado algumas platéias em cursos no SEBRAE, eu pensei que ali não era para as pessoas me derrubarem, foi assim que eu superei o medo. (ALTAIR).

[...] Como nunca tinha atuado na docência, a minha maior dificuldade foi como agir em sala de aula, a maneira de falar, de vestir, de me fazer notar pelos alunos. A maneira de superar as dificuldades foi no dia a dia das aulas, e isso fez com que eu conseguisse obter confiança em mim e em como agir com eles, sendo discreto e procurando passar respeito a eles. (ANTARES).

Para conquistarem mais segurança Antares buscou recursos em suas experiências anteriores de sala de aula e também no cotidiano, considerando os alunos como parceiros no processo de ensino-aprendizagem.

Tardif *apud* Huberman (1989) explica que no início da carreira a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração caracterizada pela aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona segundo Tardif (2002) a edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques das profissões, em rotinas, em modelos de gestão da classe e transmissão de matéria.





Ao longo da sua carreira, o professor passa por várias experiências no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, indagamos aos docentes como eles avaliam a sua atuação presente em relação ao início de sua carreira. Eles responderam que estão sempre se avaliando e pensam na educação como um processo de aprendizado constante, e veem a sala de aula como um cenário de relações, de aprendizagem mútua, ou seja, que o amadurecimento do seu trabalho também depende dos alunos, das respostas que estes dão a eles em relação aos seus objetivos.

Dentre os respondentes, 30% dizem que estão mais maduros em relação ao início do trabalho docente. Pimenta (1999) aponta que o trabalho docente e a identidade do profissional da educação não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados da profissão e das práticas.

Eu avalio que estou aprendendo. Vejo isso pelas respostas dos alunos. Estou alcançando os objetivos, agora estou muito envolvido com a extensão aqui na universidade porque era uma carência muito grande no Curso de Hotelaria, estou muito satisfeito com as atividades, quanto à atividade de ensino é procurar melhorar a cada semestre. (VEGA)

Com a experiência de ter ministrado aulas em Faculdades Privadas, Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, Universidades Públicas, sinto que houve uma grande evolução na minha carreira. No começo sem experiência o cometimento de erros é muito grande, e com o tempo o crescimento profissional, as coisas se tornam mais profissionais. (ANTARES).

Analisando os depoimentos acima podemos inferir que os professores dão grande importância às suas experiências, e as técnicas utilizadas em sala como fonte de aprendizagem para o melhor desenvolvimento do trabalho docente.

A professora Capella, por exemplo, percebe o valor e a importância da avaliação constante bem como a colaboração dos alunos desde o início da sua carreira até agora. É possível que concebam a sua formação como um fenômeno contínuo, inacabado:

[...] Eu sou uma eterna aprendiz, a cada sala de aula eu aprendo um pouco mais [...] dificuldades nós sempre vamos ter. Mas ensinar é uma interação ali quase que diária, você interagindo com aquele aluno, você está sempre aprendendo com ele e isso é uma coisa que eu aprendi é a aprender, eu ainda estou aprendendo. (CAPELLA).





Paulo Freire (1996) enfatiza que “não existe docência sem discência”, deixa claro que o professor deve ser um grande aprendiz, e estar aberto a apreender a realidade de seus educandos. Reflete que pelo fato de serem eternos aprendizes, estão sempre em busca de novos conhecimentos, e que seu conhecimento está sempre inacabado. O autor diz que o professor deve ter o bom senso de utilizar e respeitar a bagagem de conhecimento que o educando traz de suas vivências. Em sua obra a ‘Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa’ (1996), diz que o professor deve estar em constante pesquisa de novos saberes, novas perguntas para novas respostas.

E ainda que “ensinar é uma especificidade humana” que exige do pedagogo ter uma boa preparação e qualificação, e este deve estar seguro da sua profissão para melhor desenvolver a sua atividade de docência. E diz que para o professor poder ajudar o educando a superar a sua ignorância, antes ele deve superar as suas próprias ignorâncias.

Os respondentes disseram que aprimoram os seus conhecimentos técnico-pedagógicos de várias formas: através de leituras em revistas especializadas em sua área de atuação, participam de eventos científicos onde tem a oportunidade de apresentar e publicar trabalhos e assim socializar suas experiências e conhecimentos com outros educadores.

Nos depoimento de Canopus parece evidente a consciência da necessidade de aprimorar-se sempre:

Antes do mestrado eu tinha mais tempo pra fazer cursos, eu fiz cursos na área de hotelaria, pra ser tutora a distância e outros pequenos de extensão. Agora eu não fiz nenhum porque na verdade ainda estou no processo pós-mestrado. Então eu leio, faço artigos essa é forma como eu estou me atualizando. (CANOPUS).

Estas falas nos revelam que os saberes dos professores podem ser aprendidos /construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, e que os saberes da formação profissional são necessários para a construção de novas práticas que permitem identificar avanços, dificuldades e possibilidades para a reconstrução das aprendizagens dos alunos.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos ‘saberes da docência’ é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sobre este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica e os saberes pedagógicos aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ensinar.





A maioria dos docentes entrevistados exerce, atualmente, a docência como principal atividade profissional, embora em outros momentos já tenham desempenhado atividades em segmentos às vezes diferentes da sua formação acadêmica como técnico administrativo na universidade, ou em consultoria de empresas. 20% dos professores ainda se dedicam a uma atividade além da docência como trabalhos em assessoria contábil para empresas de diversos ramos e como técnico jurídico em um fórum de São Luís.

Dentre os respondentes percebemos que aqueles que tiveram uma experiência na docência antes ou durante a graduação têm maior preocupação com os aspectos pedagógicos, com o papel do docente em sala de aula, bem como em fazer a conexão entre teoria e prática, entre suas aulas e o mercado de trabalho.

Dessa forma, entendemos que os saberes docentes são constituídos por vários saberes, com os quais os docentes mantêm diferentes relações. Os saberes das experiências mostram um pouco dessa relação quando influenciam na prática docente, um exemplo, é como os professores articulam os conteúdos com a realidade do mercado de trabalho:

[...] Nas disciplinas práticas eu levo os alunos para um pequeno estágio e visitas técnicas aos hotéis. Digo mesmo olha nós não estudamos uma teoria como filosofia e sociologia nós estudamos a realidade do mercado então tem que estudar olhando para o mercado. (VEGA).

Em seu depoimento, Polaris percebe a visita técnica como uma complementação didático-pedagógica da sua disciplina possibilitando aos educandos a articulação dos seus conhecimentos teóricos e práticos.

Por ter feito o curso [...] eu conheço e sei qual é a necessidade. Eu tenho certeza que muitas coisas que hoje eu passo, não vi na faculdade e acho que deveriam ser vistas. Eu falo de Coisas reais mesmo. Não adianta você trabalhar com coisas utópicas, na verdade você sente falta do que é real. (POLARIS).

Alguns alunos pensam que essa articulação entre a teoria e prática é falha nas aulas do curso de hotelaria da UFMA, pois ao serem indagados eles acham que deveria ter mais aulas práticas, e todos disseram que falta este elemento para melhorar a aprendizagem. Esta relação dos conteúdos com a realidade aparece como o ponto mais importante durante a formação do profissional de hotelaria, por que somente assim ele terá segurança para trabalhar em um meio de hospedagem.





Para os alunos, o mercado de trabalho aparece como campo de aplicação do aprendizado teórico, ou seja, para eles o processo ensino-aprendizagem só será completo quando houver a prática ostensiva no curso de hotelaria, "[...] que a UFMA criasse um convênio para parceria com os hotéis e facilitar para professores mostrarem a realidade no mercado de Hotelaria e o aluno saber o que é ser um verdadeiro hoteleiro [...]" (CASTOR).

Vázquez (1986) menciona que a atividade teórica por si só não é práxis e apresenta também que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis e, por conseguinte esta de certa forma é negada. Para Vázquez existe uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzir uma mudança, segundo Vázquez, não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente.

Perguntamos aos alunos e professores quais os conhecimentos que eles consideram importantes para se exercer o trabalho docente, e responderam assim:

[...] Tem que ter conhecimento de planejamento escolar porque a gente não tem isso, de didática, como preparar uma aula, qual o procedimento que eu vou usar. Eu acho que falta didática na verdade. Por exemplo, nas disciplinas que tem um foco mais de licenciatura (como as de línguas principalmente por ele já ter uma base mais pedagógica) as aulas fluem muito melhor e agente vê uma organização muito maior nos conteúdos. A gente vê que tem todo um cronograma, é muito mais organizado do que quem não tem uma licenciatura. (ALIOTH).

Com esses depoimentos percebemos como os alunos e professores acham importante o conhecimento didático que o professor tem que ter para desenvolver suas aulas, inclusive os próprios estudantes observaram as diferenças entre as aulas de um professor que vem da licenciatura comparando com as de um professor que não tem muito conhecimento de metodologia do ensino, de didática, de conhecimentos pedagógicos.

A experiência do formador no campo prático é colocada como facilitadora, no momento de mostrar ao aluno a importância da teoria e até como suporte para suprir determinadas lacunas do professor quanto à sua preparação para a docência.

[...] Eu acho que o professor tem que ter bastante conhecimento teórico, bastante teoria e ele também tem que conhecer a prática porque aí, nesse caso, aliando as duas coisas ele vai passar isso para aluno. Às vezes tem professor que tem mais teoria e não tem essa noção que a prática é muito importante. (SARGAS).





Alarcão (2010) diz que o papel do professor é criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. Estas, segundo a autora, são competências que o professor de hoje tem que desenvolver.

[...] Eu acho que ser professor antes de tudo é ser educador, pois a gente não tá aqui só pra passar a matéria, mas pra educar o aluno no aspecto moral, no aspecto ético. Nas minhas aulas eu faço esse tipo de trabalho. Me preocupo em fazer o aluno pensar a realidade e não só aquela coisa de conteúdo mais formar o aluno.(CANOPUS).

Destarte os educandos, segundo Freire (1996) vão também se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução dos saberes ensinados, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.

Assim os professores indagados perceberam a importância do papel do educador não somente de ensinar conteúdos, mas também a pensar certo, pensar sobre a realidade como relata Canopus:

[...] Eu acho que ser professor antes de tudo é ser educador, pois a gente não tá aqui só pra passar a matéria, mas pra educar o aluno no aspecto moral, no aspecto ético. Nas minhas aulas eu faço esse tipo de trabalho. Me preocupo em fazer o aluno pensar a realidade e não só aquela coisa de conteúdo mais formar o aluno.(CANOPUS).

Ser professor exige humildade, acompanhamento, orientação aos alunos e ter consciência dos seus limites teórico-metodológicos e sempre buscar meios que fortaleçam o seu trabalho, afirma Vega:

[...] Eu acredito que o professor é um orientador do aprendizado. Você está ali na sala de aula para acompanhar, pra orientar, aprender sempre com leituras. Inclusive comprei até recentemente um livro de formação didática, eu considero que tem que ter uma formação na metodologia do ensino superior importante. (VEGA).

As concepções que os professores apresentam da sua profissão estabelece vínculos relacionados ao trabalho pedagógico à troca de informações com estudantes, com os pares. Ao encontro dessa ideia, Isaia e Bolzan (2004), comentam que aprender a ser professor não pode ser um processo solitário, precisa ser construído com os colegas, alunos e no espaço acadêmico.

Freire (1996) sinaliza que ser professor é respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo e que isto exige do docente uma reflexão crítica permanente da sua prática a qual leva à avaliação do seu fazer com os educandos.





4 Considerações finais

O percurso investido na captura deste objeto nos possibilitou perceber que os professores investigados revelaram que os conhecimentos mobilizados para ensinar são adquiridos ao longo da vida e originam-se de diversas fontes, são eles: saberes adquiridos no ambiente social, saberes da formação escolar, e saberes adquiridos na própria prática pedagógica, com os alunos e com seus pares.

Dessa forma, a interação com os diversos sujeitos e meios é significativa para a construção dos saberes do professor, pois ele jamais forma-se sozinho. A experiência vivida com seus pares e alunos é fundamental para a formação dos docentes, pois serviram e servem como parâmetros para o fazer – docente inicial e como troca de experiências atuais, agora que já são mais experientes, mas há a necessidade de mais trabalho coletivo.

Outro aspecto relevante observado nesta pesquisa é que o professor do curso de hotelaria, ao buscar meios para aperfeiçoar-se profissionalmente, o faz na maioria das vezes em campos científicos diversos como congressos, seminários e leituras relacionadas à sua formação ou em outras áreas que contribuam para as suas atividades docentes e motivada pelas necessidades de sua prática.

Constatamos a partir disso que o professor universitário necessita viver sempre um processo formativo, questionar-se, e assim buscar aprimoramento de suas habilidades a cada dia no processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à concepção que os investigados (professores e alunos) têm da profissão docente é unânime o pensamento de que para ser professor é importante refletir sobre seu trabalho, suas aulas, atualizar-se constantemente, conhecer a realidade do mercado de trabalho e respeitar os conhecimentos prévios dos alunos. Para os alunos, ficou evidenciada a grande importância dos saberes didático-pedagógicos para o exercício da docência.

Nos depoimentos, os respondentes supõem que os saberes dos professores são construídos à medida que ele busca a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Um dos pontos mais enfatizados pelos alunos, leva em conta o repensar a proposta pedagógica do curso, buscando assim maior articulação entre teoria e prática, pois desse modo os estudantes conseguiriam conhecer como





é a realidade do mercado hoteleiro de São Luís, como funcionam os diversos setores de um meio de hospedagem. Isto contribuiria, na concepção dos alunos, para que eles fossem inseridos no mercado de trabalho assim que deixarem a universidade.

O prazer da profissão escolhida e a possibilidade de atuar como docente pode ser percebida como fator motivador na vida profissional dos docentes sujeitos deste estudo, fato que se dá mesmo apesar das dificuldades que têm e tiveram no exercício da docência.

A realização dessa pesquisa permitiu compreender que a constituição dos saberes docentes possui origens distintas, dando-se por diversos meios e através da influência de muitos aspectos.

Estudos como este, sobre formação de professores e saberes docentes são muito significativos por que contribuem para possibilidades de reflexão e melhoria da prática docente. Finalmente considera-se a relevância desse trabalho tanto para da área de hotelaria quanto da educação.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo; Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 8).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CIRCOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: UIMARAES, Alba Zaluar (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HUBERMAN, M. Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prevision. **Revue Française de Pedagogie**, n. 86. p. 5-16, 1989.



ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 121-133. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani C Arantes (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...**. Fortaleza: UFCE, 1996.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. A importância da educação para o Turismo. In: LAGE, Beatriz Helena Gelas. **Turismo: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.





SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NA UNIVERSIDADE DO MINHO-PORTUGAL

Andréa Jane da Silva*

RESUMO

Nosso objetivo neste artigo é o de buscar compreender o ser professor de Português nos documentos oficiais que regulamentam a formação do professor de Português em Portugal, porém nosso foco recai sobre o curso de Letras-Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho (Braga/PT). No contexto português, buscamos junto ao site do Ministério da Educação alguns documentos gerais que de forma direta ou indireta tratassem da formação, uma vez que não há um dispositivo regular da formação inicial do professor de Português. Dentre esses documentos figuram: A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986), Declaração de Bolonha, Decreto-lei 74/2006, Decreto-lei 43/2007, Despacho 546/2007 (que trata do Plano Nacional de Ensino de Português), Currículo Nacional do Ensino Básico, Programas de Português do Ensino Básico e Currículo do curso de formação de professor de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho em seus dois ciclos. Acreditamos que essa regulamentação através desses documentos, hoje mais do que nunca, está imbricada no processo formativo dos docentes e ajuda a construir essa profissão, de tal modo que podemos ouvir as ressonâncias desses discursos nos processos de formação inicial, na elaboração dos materiais didáticos, na atuação dos professores em sala de aula etc. Isso não significa, de forma alguma, que essas ressonâncias ocorram por semelhança de ideias. Os discursos são interpretados, reinterpretados, aceitos ou não. Poderíamos dizer até que, por vezes, as vozes que com eles dialogam aproximam-se mais de uma dissonância.

Palavras-chave: Identidade profissional. Formação Inicial. Ensino de língua materna.

Recebido em: 21/09/2012 – Aceito em: 12 /11/2012

* Possui graduação em Letras (1998), mestrado em Estudos da Linguagem (2001) e Doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professora Adjunto III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: ajanesilva@hotmail.com



ABSTRACT

Our goal in this paper is to seek to understand the dimension of being a Portuguese teacher in the official documents that rule the training of Portuguese teachers in Portugal. However, our focus is on the course of Letters-Portuguese and Classical Languages at the University of Minho (Braga / Portugal). In the Portuguese context, we surveyed some general documents on the website of the Ministry of Education that directly or indirectly treat training, since there is a device regulating the initial training of Portuguese teachers. Among these documents include: The Education System Basic Law (Law 46/1986), Bologna Declaration, Decree-Law 74/2006, Decree-Law 43/2007, Order 546/2007 (which deals with the National Plan for Teaching Portuguese), National Curriculum of Basic Education, Portuguese Programs of Basic Education, Curriculum and Teacher Training Course for Portuguese and Classical Languages at the University of Minho in its two cycles. We believe this legislation through these documents, now more than ever, is embedded in the training of teachers and help build this profession, so that we can hear the echoes of these discourses in the process of initial training, the preparation of teaching materials, the performance of teachers in the classroom etc. This does not mean in any way that these resonances occur by similar ideas. The discourses are interpreted, reinterpreted, or not accepted. We could even say that sometimes the voices that converse with them are closer to a dissonance.

Keywords: Professional identity; initial training, mother tongue teaching.

1 Considerações sobre regulação e currículo

Este artigo foi elaborado a partir de um trabalho de pesquisa mais amplo que objetiva investigar o que se entende por “Ser Professor de Português”. Trata-se de um trabalho que faz análise contrastiva entre dois contextos formativos: o Curso de Letras-Português e respectivas Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/BR e o Curso de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho/PT. Uma de nossas fontes de dados refere-se aos discursos oficiais, tomados como os documentos que regulamentam e/ou orientam a formação profissional de uma dada área. No trabalho ora apresentado, dirigimos nossa atenção, especificamente, ao contexto português.



São analisados documentos elaborados pelo Ministério da Educação de Portugal e o projeto político-pedagógico da UMinho. Acreditamos que tal regulamentação através desses documentos está imbricada no processo formativo dos docentes e ajuda a construir essa profissão, de tal modo que podemos ouvir as ressonâncias desses discursos nos processos de formação inicial, na elaboração dos materiais didáticos, na atuação dos professores em sala de aula etc. Isso não significa que essas ressonâncias ocorram por semelhança de ideias. Os discursos são interpretados, reinterpretados, aceitos ou não. Poderíamos dizer até que, por vezes, as vozes que dialogam com os discursos desses documentos aproximam-se mais de uma dissonância.

Assim, apresentamos, aqui, o resultado da leitura de alguns documentos recentes elaborados na última década – por considerar que constituem veículos de informação importantes, especialmente por sua autenticidade e por estarem acessíveis a todos –, bem como de propostas curriculares da Universidade do Minho, situada em Braga/Portugal. Decidimos realizar uma análise documental com o objetivo de compreender, mediante o discurso dos documentos oficiais, como o professor de Língua Portuguesa está circunscrito no tocante ao perfil esperado, ao objetivo dessa área de ensino, aos conteúdos, dentre outros fatores que pudessem nos levar a tal compreensão. Essa circunscrição via esses elementos leva-nos aos saberes que constituem o professor de Português.

No nosso estudo, consideramos relevantes as informações contidas em dois tipos de documentos: 1) os de foro interno, elaborados pelas instituições formadoras aqui estudadas, e 2) os de origem externa, produzidos pelos órgãos do governo sobre ensino e formação docente, especialmente no tocante à área de Português como disciplina.

Assumimos, então, a ideia de Antunes (2008), para quem muitas decisões no campo da educação têm origens supranacionais. Além disso, modelos, orientações e programas destinados a regular a educação emanam de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização Mundial de Comércio e outros. Assim sendo, a educação passa por uma nova ordem educativa que é mundial. Dentro desse contexto, Antunes (2008, p. 102) destaca quatro vertentes: “governança pluriescalar”, “ação transnacional”, “novo modelo educativo mundial” e “agenda globalmente estruturada para a educação”. Sobre a governança pluriescalar, a autora afirma que, atualmente, a definição de metas e de objetivos, além dos procedimentos de controle da educação nas nações, parte de instâncias como a União Europeia. Convivendo com





diretrizes de organismos diferentes, as nações precisam aliar seus objetivos aos de outras, como a Organização Mundial de Comércio, que em seu Acordo Geral de Comércio de Serviços coloca a educação como objeto passível de se submeter às regras por ele ditadas.

Portanto, diante dessa governação advinda de várias fontes, a educação está inserida dentro de um campo de regulação transnacional. Os sistemas educativos dos países passam a ser orientados, estruturados e avaliados por organizações internacionais, com base em visões pseudoconsensuais, que direcionam formas de pensar e de atuar. Nesse sentido, constituem também no campo da educação o que Antunes (2008), em concordância com outros, chama de sociedade civil global. Quanto à terceira vertente, a autora destaca dentro da lógica mencionada que não se pode falar mais em sistema educativo, pois se antes havia incertezas, estas estavam dentro de margens aceitáveis, havia um universo de relações reiteráveis.

O nosso “sistema” educativo é já outra coisa: pluralizou-se, fragmentou-se, balcanizou-se, num certo sentido, mas também se localizou, se tornou mais heterogêneo, mais poroso, mais mestiço, hoje, é mais inclusivo do que há trinta ou quinze anos, mas é ainda injusto, elitista e discriminatório. (ANTUNES, 2008, p. 103).

A agenda globalmente estruturada para educação diz respeito à atuação das forças transnacionais nos sistemas educativos, ultrapassando as instâncias nacionais. “[...] a partir deste ângulo de visão ganham realce os imperativos, exigências, prioridades e expectativas colocados à educação pelos arranjos e processos econômicos, políticos e culturais globais em construção” (ANTUNES, 2008, p. 104). Assim, os documentos reguladores dos países assumem as propostas de instâncias internacionais como se houvesse um currículo global. Desse modo, as especificidades dos sistemas educativos das nações são desconsideradas.

No que diz respeito ao modo de olhar para esses documentos, cabe-nos ressaltar que a compreensão de leitura que temos toma por base Bakhtin (2003, p. 315), para quem a leitura de uma obra e de seu autor significa “[...] ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”. Compreendemos ainda, com base nesse autor, que o texto é o objeto das ciências humanas (ciências do homem), e este sempre se exprime através de textos. “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser





nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395, grifo do autor). Queremos dizer com isso que a leitura dos textos produzidos por um ou mais sujeitos, inevitavelmente, gera dinâmicas de relações entre as vozes presentes no texto analisado e as do sujeito analista, produzindo o que Bakhtin chama de “texto emoldurador”, o qual comenta e avalia o texto objeto, mas não é reflexo deste. É com esse olhar que voltamo-nos para os documentos.

Como vamos fazer a leitura do currículo da instituição, precisamos mobilizar uma breve discussão sobre currículo, embora não seja o objetivo principal deste capítulo. Tomamos então o projeto político-pedagógico como sinônimo de currículo. Entendemos também que uma proposta pedagógica deve ser compreendida como sendo situada, por ter sido elaborada por sujeitos distintos e, por isso mesmo, emerge de múltiplas vozes – concordantes ou discordantes. Para Moreira e Silva (2001), há muito o currículo deixou de ser apenas um artefato voltado para questões de técnicas, de métodos e de procedimentos. Por isso, acreditamos, assim como esses autores, que ele deve ser considerado um instrumento social e cultural, guiado, portanto, por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 7).

No entanto, o que se percebe ainda a respeito do currículo é uma prática de elaborá-lo como forma de cumprir uma exigência institucional, evitando-se, muitas vezes, os embates para que ele seja concluído o mais rápido possível. De um modo geral, o que ocorre é que cada um se preocupa com sua disciplina e com sua metodologia, e isso já está de “bom tamanho”. Elaborado para dar conta de uma exigência das instituições, o currículo perde seu caráter processual, de proposta construída continuamente, e torna-se apenas mais um documento engavetado, um sistema fechado em si, que não permite reformulações nem o movimento dialético de negar, recuperar e superar (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004).





Na elaboração curricular, é preciso, também, a definição do profissional que se deseja formar, uma vez que a estrutura curricular será construída em função desse perfil. Afinal, os saberes e as situações-problema a serem apresentados aos futuros professores decorrem dessa definição. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), a organização curricular assim pensada passa a ser o eixo articulador que leva à reflexão, à crítica e à pesquisa.

Garcia (1999), tomando a proposta de Lasley e Payne (1991), menciona três modelos de currículo: integrado, colaborativo e segmentado. O integrado é aquele em que existe profunda conexão entre as disciplinas com o objetivo de atingir metas interdisciplinares. Exige, portanto, grande relação/interação entre os professores e o dispêndio de tempo. O colaborativo relaciona a especialização com a integração. Esse tipo de currículo segmenta-se em disciplinas que, mesmo tendo sua especificidade, possuem um objetivo em comum. O currículo segmentado é constituído por disciplinas que têm pouca ligação entre si. O curso de formação passa, assim, a se caracterizar por entidades separadas, cada professor dá suas aulas sem nenhuma preocupação com o outro professor.

2 Análise documental do contexto de Portugal

O nosso percurso foi da regulamentação mais geral (documentos reguladores do ensino em Portugal) para a mais específica (documentos que tratassem mais diretamente do ensino de Português e da formação de professores de Língua Portuguesa). A leitura dos documentos será neste artigo apresentada na seguinte ordem: A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986), Declaração de Bolonha, Decreto-lei 74/2006, Decreto-lei 43/2007, Despacho 546/2007 (que trata do Plano Nacional de Ensino de Português), Currículo Nacional do Ensino Básico, Programas de Português do Ensino Básico e Currículo do curso de formação de professor de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho em seus dois ciclos (Dossiê Interno).

Inicialmente, recorreremos à legislação maior que rege a educação portuguesa: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A Lei n. 46/1986 data de 14 de outubro de 1986, tendo sofrido alterações em setembro de 1997 e consolidado sua versão em agosto de 2005. O objetivo primeiro dessa lei é estabelecer o quadro geral do sistema educativo. Após apresentar princípios gerais, passa a tratar da



organização do sistema educativo em seus níveis: pré-escolar, escolar e extraescolar. No nível escolar, a subsecção III é dedicada ao ensino superior, compreendido em ensino universitário e politécnico. Sobre o ensino universitário, dita:

O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Artigo 11º, 2008, item 3).

Podemos dizer que estruturalmente, e por seu objetivo de regular os níveis educacionais, esse documento assemelha-se à Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (LDB) para a educação, documento implementado no Brasil em 1996.

Ainda que esse e outros documentos não fizessem qualquer referência à nossa área de interesse, buscávamos, ao menos, pontos que tangenciassem o ensino superior, uma vez que o nosso olhar se volta para esse nível, mais diretamente à formação inicial de professores de Português, procurando por meio desses pontos de inter-relação desenhar essa formação. Deparamo-nos, então, com um documento que envolve toda a Europa: o Tratado de Bolonha. A declaração do tratado de Bolonha foi assinada por vários ministros da educação europeus em Bolonha/Itália, em junho de 1999. Segundo o texto, esse tratado surge da necessidade de se criar uma Europa mais completa, capaz de oferecer aos seus cidadãos as competências necessárias para enfrentar os desafios no novo milênio.

Desse modo, vê o ensino e a cooperação pedagógica como sendo basilares nesse processo, bem como o ensino superior como o caminho para promover a circulação desses cidadãos, dando-lhes mais oportunidades de empregos e favorecendo o desenvolvimento global do continente (conforme expressam em seu texto). Assim, os países signatários, dentre eles Portugal, comprometeram-se em promover reformas em seus sistemas de ensino para a adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência baseado em duas fases: pré-licenciatura e pós-licenciatura. É desse modo que a Área Europeia de Ensino Superior deve estar constituída até 2010. No que diz respeito à duração, o ensino superior está organizado em três ciclos: 1º ciclo – tem duração de 6 (seis) semestres ou 3 (três) anos, corresponde ao



grau de licenciatura; 2º ciclo – tem duração de 4 (quatro) semestres ou 2 (dois) anos, corresponde ao grau de mestre; e 3º ciclo – com duração de seis semestres ou três anos, corresponde ao grau de doutor (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

O processo de Bolonha remete para a mesma ideologia dos documentos reguladores brasileiros por nós analisados. O ideário mercadológico da competitividade, produtividade, garantia de qualidade, entre outros termos, são assumidos nesse processo como argumento para sua legitimidade. Desse modo, pode apontar para a fragilização da profissão docente, para a pouca ênfase na formação inicial e para a abertura para o setor privado (conforme ocorreu no Brasil). Cabe destacar que nesse documento são desconsideradas as questões próprias do Estado português, e de outras nações, dando-lhes configurações uniformes e desconsiderando os contextos peculiares. Além disso, conforme nos coloca Antunes (2008, p. 30):

Ainda que as questões mais conhecidas de acesso, sucesso, financiamento, governo, regulação dos sistemas nacionais estejam permanentemente na agenda interna dos Estados envolvidos, e sejam, por vezes discutidas a par da evocação do processo de Bolonha, e dos temas aí dominantes, estão, no entanto, sistematicamente ausentes dos documentos oficiais decorrentes desse processo.

Essa autora chama-nos a atenção para a exclusão dos principais atores envolvidos nas decisões que se referem a esse processo. Com o Tratado de Bolonha, temos um exemplo da agenda supranacional para a educação.

Após nos inteirarmos do conteúdo do Tratado, fomos a busca de posicionamentos do Ministério da Educação acerca de proposta que havia de ser implementada em Portugal. Chegamos, portanto, ao Decreto-lei 74/2006, documento elaborado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior dentro do processo de reformas a serem instituídas a partir do Processo de Bolonha no sentido de concretizá-lo. O objetivo primeiro desse decreto é regulamentar alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo no que concerne ao novo modelo de organização do ensino superior, em ciclos de estudos. Quanto aos níveis de licenciatura e mestrado, o decreto regulamenta o ensino politécnico e universitário. Porém, neste estudo, iremos tratar somente do universitário, uma vez que o nosso contexto investigativo, a Universidade do Minho, forma através desse modelo de ensino.





No ensino universitário, o ciclo de estudos que conduz ao grau de licenciado têm de 180 a 240 créditos e duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares. Ao final da licenciatura, é emitida uma carta pelo estabelecimento de ensino superior que atribui o grau de licenciado. Quanto ao grau de mestre, podem se candidatar ao segundo ciclo aqueles que possuam grau de licenciado ou equivalente ou titulares de um grau acadêmico superior que satisfaça os objetivos da licenciatura. Esse ciclo de estudos tem de 90 a 120 créditos e duração compreendida entre três e quatro semestres. A sua estrutura é constituída por um curso de especialização, composto por unidades curriculares, e de um trabalho de final de curso (dissertação, trabalho de projeto ou um relatório advindo do estágio profissional). Percebemos, portanto, que o Estado português assume a estrutura dentro do âmbito do modelo de Bolonha, o que, para nós, representa o claro interesse em diminuir o tempo de formação, já que em vez de cinco anos para a graduação e mais dois para o mestrado (7 anos) se adota cinco anos para os dois graus. Como nosso trabalho de pesquisa está focado no estudo do percurso formativo do professor de Língua Portuguesa, a nós não interessa descrever o ciclo que confere o grau de doutor.

O Decreto-lei 43/2007 tem por objetivo definir as condições para a obtenção de habilitação profissional para a docência em uma determinada área, retomando o Decreto-lei 74/2006 para seu melhor esclarecimento. Afirma manter os princípios da LBSE referentes à qualificação profissional para a docência, mas, “com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora de mestrado [...]” (DECRETO-LEI 43/2007, p. 132).

Assim, o primeiro ciclo que conduz ao grau de licenciado em Educação Básica deve constar de 180 créditos. Ao concluir esse ciclo, o licenciado poderá receber certificação, porém não terá permissão para dar aula. Para que seja concedido o título de mestre, é necessário que se tenha obtido o número de créditos fixado para o ciclo de estudo de mestrado e a aprovação no ato público de defesa do relatório de estágio.

Nesse decreto, são definidos os créditos para os ciclos e a sua distribuição pelos componentes de formação (formação educacional geral, didáticas específicas, prática de ensino supervisionada e formação na área de docência). Sobre o professor de Português, é estabelecido que sua certificação abrange o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e que os créditos mínimos devem ser de 120 créditos





em Português e 40 créditos em Línguas Clássicas. Interrogamo-nos sobre o próprio título da disciplina: “Português e Línguas Clássicas”. No campo de atuação, onde estariam as línguas clássicas? Em que medida essa disciplina com tal configuração atende aos propósitos das necessidades atuais?

Os documentos acima destacados não têm por objetivo discutir especificamente sobre a formação do professor de Português, conforme já foi mencionado, por isso sentimos necessidade de ir a busca de documentos oficiais mais diretamente relacionados à formação docente para termos ideia de como oficialmente se compreende essa área de formação. Para tanto, buscamos no Ministério da Educação documentos reguladores da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Encontramos apenas um projeto voltado para a formação contínua, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

De acordo com esse projeto, “a melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional” (DESPACHO N. 546/2007, p. 899).

O que justifica, segundo tal documento, essa necessidade são os resultados dos projetos internacionais e nacionais dos quais participou Portugal, entre eles: Reading Literacy, 1992, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), 2000 e 2003, e Literacia em Portugal, 1995. O objetivo central do PNEP é melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita no 1º ciclo por meio da modificação de práticas docentes no ensino da língua. Nesse documento, também fica clara a influência dos instrumentos de avaliações como forma de orientar políticas públicas para a educação. Lembremos que as avaliações do PISA são elaboradas pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômicos (OCDE).

Debruçamo-nos, ainda, sobre o “Currículo Nacional do Ensino Básico”, que, embora não trate da formação inicial de professores de Português, pressupõe os seus saberes necessários, na medida em que define as competências necessárias aos alunos. É importante dizer que o nível básico em Portugal não inclui o nível médio (secundário, conforme nomeiam), como se faz no Brasil. Nesse documento, o básico é organizado em três ciclos: o fundamental I, que corresponde aos 1º e 2º ciclos, e o fundamental II, que diz respeito ao 3º ciclo. Para fazermos uma analogia com o contexto brasileiro, esse documento corresponderia aos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que objetiva oferecer



parâmetros para a definição de um currículo nacional. O documento apresenta as competências que considera serem essenciais no âmbito desse currículo. Trata das competências gerais e das específicas que dizem respeito a cada uma das disciplinas. Quanto ao termo “competência”, diz adotar uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes:

Com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-INTRODUÇÃO, 2001, p. 9).

Nosso olhar dirige-se às competências específicas de Língua Portuguesa. No tocante a essa disciplina, entendem a língua materna como fator de unidade nacional e cultural e, por isso, seu domínio é fundamental para o desenvolvimento individual e para o relacionamento social. Segundo expressam, o objetivo do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica é:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS, 2001, p. 31).

Nesse caso, diferentemente dos PCN, não há qualquer referência aos gêneros textuais. Quando trata da escrita, destaca os aspectos mais estruturais e linguísticos do que os discursivos. Apresenta, ainda, as competências para cada um dos eixos que constituem o ensino de língua: compreensão oral, expressão oral, leitura e expressão escrita.



Entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português [...].

Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir cadeias fônicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua [...].

Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo [...].

Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema da representação gráfica adoptado [...].

Entende-se por conhecimento explícito o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua [...]. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO, 2001, p. 32, grifo do autor).

Os processos discursivos, tomando por base o que está expresso acima, parecem ser excluídos dessas habilidades. Consideremos, por exemplo, a expressão oral, que é vista como a capacidade de produzir cadeias fônicas dotadas de significado. Parece-nos, da forma como é exposto no documento, que qualquer falante nativo da língua portuguesa tem tal capacidade. Além disso, nessa competência não é contemplada a capacidade de produzir gêneros orais variados em situações formais, informais e institucionalizadas. A nosso ver, é responsabilidade da escola desenvolver não só a expressão oral utilizada no cotidiano, mas também o seu papel nas situações de trabalho (entrevista) e nos contextos acadêmico-escolares (apresentação de atividades orais, por exemplo). Além desse documento, no início de 2009, foram divulgados pelo Ministério da Educação os Programas de Português do Ensino Básico (Programas-LPEB). Em sua parte introdutória, o programa atual tem sua criação justificada pelo tempo que vigorou o anterior (datado de 1991) e pelas necessidades advindas dos avanços na investigação referente à prática pedagógica e à didática da língua, embora tome aquele programa como ponto de partida. Ainda na introdução, destaca algumas coordenadas que direcionaram a reelaboração, dentre elas menciona dois pontos que chamaram a nossa atenção:

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino de língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos de a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não





deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente. [...] Do mesmo modo, não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma. (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 5).

Esses dois pontos indicam certo apego a uma tradição literária e gramatical, que, mesmo sendo de “vozes reclamantes”, como aparece no texto, significa um andar para trás, uma vez que as investigações no campo da didática da língua e os resultados de exames, como o PISA, por exemplo, apontam para a necessidade de se trabalhar com gêneros variados, não apenas com o literário. Destaca, ainda, a necessidade de se formar alunos que sejam leitores e escritores de textos proficientes. Não estamos, de forma alguma, dizendo que os textos literários não devam estar presentes em sala de aula, tampouco que não haja uma reflexão explícita sobre a língua. Porém, não se pode perder de vista o porquê de se ensinar Português. Ainda na fase introdutória, citando as Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português, diz o texto:

[...] importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e aprendizagem. (ACTAS. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS, 2008, p. 240 *apud* PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 5).

Nessa citação, chamamos atenção para a expressão “correção linguística em qualquer circunstância”. O termo correção nos parece muito prescritivo, e essa característica não é adequada se tomarmos o objetivo, expresso no documento, de que o ensino de Português deve formar leitores e escritores proficientes. Não estamos querendo dizer que o domínio notacional – referente às convenções da língua – não deva ser considerado no ensino de língua materna, porém ele não deve se pautar apenas na convenção e na correção, na norma.





Após a leitura da introdução dos programas, fomos à caracterização do 3º ciclo. O nosso foco recai sobre esse ciclo, uma vez que a formação inicial do professor de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho volta-se para o terceiro ciclo e o ensino médio. No entanto, como o ensino médio tem configurações, muitas vezes, heterogêneas – algumas escolas têm foco na formação técnica –, quando caracteriza esse nível, o programa diz que é necessário se trabalhar com textos mais complexos, uma vez que acredita que os alunos já experimentaram situações de uso da linguagem oral e escrita em contextos diversos.

Nesse estágio, segundo coloca o texto dos programas, o ensino de Português deve levar os alunos para além da operacionalização concreta da linguagem, fazendo-os construir um conhecimento sobre a língua.

Neste sentido, há que proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projectos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real, a capacidade de utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de uma educação cultural e literária. (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 38).

Em seguida, aborda rapidamente os seguintes domínios: comunicação oral, leitura, produção escrita e conhecimento explícito da língua. Cabe, dessa forma, destacar que, quando trata da leitura, diz que esse processo se estende a textos de vários tipos, apresentados em diferentes suportes. Ao que nos parece, há uma confusão entre gêneros e tipos textuais. No contexto atual, a ênfase deve ser dada à leitura de gêneros variados ou de tipos variados. Devemos reforçar, de acordo com Marcushi (2002) e outros estudiosos desse tema, que existem somente 5 ou 6 tipos de texto, de acordo com a classificação, os quais estão ligados a uma estrutura linguística. Enquanto os gêneros, uma vez que se ligam às práticas sociais de linguagem, são infinitos e se relacionam a funções sociais diversas. Há confusão também a respeito da atividade de produção escrita: “Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado” (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 30). Ainda sobre a leitura, mais à frente, tem-se: “ler de forma persistente”. Não conseguimos compreender o que entendem





por uma leitura persistente. Leitura persistente quer dizer uma leitura fluente? Pensamos que o termo está usado de modo inadequado, pois, posto dessa forma, leva-nos à compreensão de que se deve formar um leitor que persiste na leitura de maneira a criar um hábito.

Chegamos, enfim, ao nosso lócus de pesquisa: a Universidade do Minho. Essa instituição de ensino superior, desde 2007-2008, tem todos os cursos funcionando segundo o modelo de Bolonha. Por isso, nossa análise ocorreu em dois momentos: inicialmente no primeiro ciclo, que concede o grau de licenciado, mas não a possibilidade de atuar em sala de aula, e, depois, no segundo ciclo, que concede o grau de mestre e possibilita a atuação como professor. A licenciatura, objeto de nossa análise, é em “Estudos Portugueses e Lusófonos”, que corresponde ao primeiro ciclo de estudos e tem, portanto, duração de três anos ou seis semestres, constituída de 180 créditos. Essa licenciatura possibilita a atuação nos seguintes domínios:

1. Supervisão editorial, 2. Do jornalismo cultural; 3. Do turismo; 4. Da indústria cultural no âmbito ou de conteúdos; 5. Da animação sociocultural; 6. Da assessoria cultural no âmbito das administrações central e local; 7. Da leccionação de Português nos Ensinos Básico e Secundário; 8. Do Ensino de Português para Estrangeiros e do Português Língua Segunda em Universidades e outras instituições nacionais, bem como para a leccionação em universidades de outros países com leitorados de Português; e 9. De funções de assessoria cultural no âmbito da Diplomacia (<http://www.ilch.uminho.pt>).

Para termos uma ideia melhor de como está organizada essa licenciatura, vamos abaixo colocar a grade curricular, chamada de plano de estudo.



Quadro 2 – Plano de Estudos do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos do ILCH da Universidade do Minho/Portugal

ANO	UNIDADE CURRICULAR	ECTS
1. S1	Interartes e Média	6
1. S1	Introdução à Literatura Comparada	5
1. S1	Introdução aos Estudos da Linguagem	5
1. S1	Introdução aos Estudos Clássicos	7
1. S1	Introdução aos Estudos Culturais	7
1. S2	Estudos Culturais 1	5
1. S2	Latim 2	5
1. S2	Linguística 1	5
1. S2	Literatura Comparada	5
1. S2	Literatura Portuguesa 1	5
1. S2	Literatura Portuguesa 1	5
1. S2	Mentalidades e Cultura Portuguesa	5
2. S1	Estudos Culturais 2	5
2. S1	Linguística 2	5
2. S1	Literatura e Nacionalidade	5
2. S1	Literatura Portuguesa 2	5
2. S1	Sociolinguística	5
2. S2	Estudos Pós-coloniais	5
2. S2	Latim 3	5
2. S2	Linguística 3	5
2. S2	Literatura e Cultura Angolanas	5
2. S2	Literatura e Cultura Brasileiras 1	5
2. S2	Literatura Portuguesa 3	5
2. S2	Opção temática 1	5
3. S1	Ideias no Portugal Contemporâneo	5
3. S1	Linguística 4	5
3. S1	Literatura e Cultura Brasileiras 2	5
3. S1	Literatura Portuguesa 4	5
3. S1	Opção Tecnologias e Profissionalização 1	5
3. S1	Opção temática 2	5
3. S2	Linguística 5	5
3. S2	Literatura e Cultura Brasileiras 3	5
3. S2	Modernismo e Pós-Modernismo	5
3. S2	Opção Tecnologias e Profissionalização 2	5
3. S2	Opção temática 3	5
3. S2	Opção temática 4	5

Fonte: Instituto de Letras da Uminho (s/d). Disponível em: <<http://www.ilch.uminho.pt>>.



A unidade curricular “Interartes e Média” tem no seu programa, dentre outros, o estudo da comunicação e cultura de massas na pós modernidade, a microcomputação e as estruturas como meios de reconfiguração da comunicação em nível global, as novas tecnologias e espaços de sociabilidade e os isolamentos/integrações em contexto de tecnologias digitais. Trata-se, como podemos ver pelo programa, de uma disciplina bastante alinhada à configuração da sociedade atual.

A disciplina “Introdução à Literatura Comparada” tem entre seus objetivos: 1) conhecer os contextos de emergência e evolução da disciplina “Literatura Comparada”; 2) reconhecer objetivos e problemas dos estudos comparados e identificar áreas de estudo e métodos da abordagem comparatista; 3) refletir sobre fronteiras interdisciplinares no campo dos estudos literários; 4) efetuar comentários comparatistas de textos selecionados. Essa disciplina servirá como base para a investigação em literatura. No Brasil, em muitas universidades, essa abordagem só ocorre em nível de mestrado, especificamente na área de investigação em Literatura Comparada.

A disciplina “Introdução aos Estudos Culturais” possui os seguintes conteúdos: natureza e cultura; as diferentes vertentes da cultura; condicionantes e variáveis da cultura (raça, gênero, classe social); os Estudos Culturais: genealogia e arqueologia; cultura e estudos pós-coloniais. Assim, como podemos perceber, as disciplinas (unidades curriculares) que compõem o primeiro ciclo não têm componentes voltados para as questões pedagógicas. Antes desse tipo de organização, o curso de Letras da UMinho funcionava mediante o modelo integrado de formação de professores, por mais de duas décadas. Baseado nesse modelo, o currículo tinha a coexistência das dimensões do conhecimento disciplinar especializado, do conhecimento educacional, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional.

Vale ressaltar que o estatuto que nos interessa nesse momento é o que diz respeito à “leccionação de Português” – para usarmos o termo do próprio documento. Para receber esse tipo de certificação, o aluno precisa fazer o segundo ciclo, equivalente ao nível de mestrado, sobre o qual falaremos a seguir.

Em março de 2007, o Instituto de Educação e Psicologia, juntamente com o Instituto de Letras e Ciências Humanas, instituiu em seu Dossiê Interno o projeto para o ciclo conducente ao grau de mestre em ensino de Português e Línguas Clássicas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Cabe dizer que a Universidade do Minho tem tradição em cursos de formação docente, criados na





década de 1970 como resposta à acentuada demanda decorrente da acelerada expansão do sistema educativo ocorrido nesse período. O modelo formativo aceito pela UMinho tinha forte correspondência com as políticas de formação e com a investigação na área de educação: modelo integrado de formação. Esse modelo foi adotado, em linhas gerais, por um número significativo de instituições de ensino superior. Como a UMinho possui experiência acumulada no que tange aos projetos de formação de professores, procurou reestruturar seu programa formativo, tendo em vista o Processo de Bolonha, do qual decorre o documento ora analisado. A visão de professor que se tem no dossiê é a de “um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais em que atua” (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 3).

Dentre os objetivos propostos para esse ciclo, destacamos:

- v. Fundamentar um posicionamento crítico face a instrumentos reguladores das práticas pedagógicas no ensino de Português e das Línguas Clássicas (currículos, programas, manuais...), de forma a tomar opções fundamentadas, ajustadas aos contextos e orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.
- vi. Propor estratégias de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos (experiências anteriores, estilos de aprendizagem, expectativas, necessidades...), como forma de garantir aprendizagens significativas para todos. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 3).

É importante que sejam previstos na formação o conhecimento dos instrumentos reguladores e o posicionamento crítico frente a eles. Além disso, devemos compreender a necessidade de diferenciação pedagógica de acordo com o contexto de atuação profissional. Observamos, porém, que os objetivos presentes nesse dossiê são, por assim dizer, muito gerais, direcionáveis a qualquer professor de outra área que não a de Português. Parece-nos, portanto, carecer de alguns pressupostos que possam esclarecer mais e melhor o tipo de professor de Língua Portuguesa que se quer formar. É necessário, ainda, esclarecer a visão teórico-metodológica na qual essa formação está embasada. Não há, por exemplo, a concepção de linguagem que fundamenta essa formação.

Quando trata do perfil desses profissionais, no entanto, oferece elementos mais diretamente relacionados à formação do professor de língua materna:



Definir um perfil para o professor de Português e de Línguas Clássicas nestas dimensões supõe uma visão alargada do papel da educação em línguas, da relação entre educação formal e sociedade e do papel que aquela pode desempenhar na transformação social. Vivendo-se hoje numa era da informação e da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem, na qual se jogam forças e lógicas conflituais, exige-se do professor um conjunto alargado de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes, valores) que lhe permitam desempenhar um papel relevante na construção de uma escola reflexiva e na formação de cidadãos informados, críticos e actuanes. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 4).

Pensamos que, para se ter uma visão mais alargada do papel da educação em línguas que permita uma melhor atuação na sociedade descrita na citação, é necessário que o currículo da formação esteja ancorado em uma visão de linguagem como prática social, para além da forma. Destacamos, a seguir, o quadro de disciplinas correspondentes a esse ciclo.

Quadro 3 – Plano de Estudos do curso de Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário

	UNIDADES CURRICULARES	Horas contacto	Créditos
S1	Sociologia da educação e profissão docente	50	5
	Desenvolvimento curricular	50	5
	Correntes fundamentais da Pedagogia	50	5
	Educação em Línguas Portuguesas e Clássicas	83	10
	Pragmática Linguística e Literária	60	5
	S2	Tecnologia educativa	48
Psicologia da motivação e da aprendizagem		50	5
Metodologia do ensino do Português		81	10
Coord. educativa e <u>direcção</u> de turma		50	5
Língua e Linguística Grega e Latina		60	5
S3	Optativa	50	5
	Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas	80	10
S3 e S4	Estágio Profissional	376	45

Fonte: Dossiê Interno (2007, p. 8).



Dentre as unidades curriculares mencionadas, selecionamos e analisamos os programas daquelas mais voltadas para o ensino de Português, ou seja, cujo foco seja o trabalho com a língua e seu uso, quais sejam: “Educação em Línguas Portuguesas e Clássicas”, “Pragmática Linguística e Literária”, “Metodologia do ensino de Português”, “Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas”.

A disciplina “Educação em Línguas Portuguesas e Clássicas” tem como objetivo principal proporcionar aos alunos conhecimentos críticos de questões que cercam a educação em Língua Portuguesa e em Línguas Clássicas, tomando por base os conhecimentos produzidos sobre a educação literária e a linguística. Destacamos a seguir os resultados pretendidos nessa unidade:

- a) Integrar discursos e práticas sobre o ensino e a aprendizagem das línguas portuguesa e clássicas em políticas, modelos e paradigmas de educação nestas línguas;
- b) Discutir as funções sociais, culturais e individuais do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas;
- c) Discutir objectos, objectivos e estratégias do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas num quadro de valorização cultural e humanista dos indivíduos;
- d) Analisar os processos sociodiscursivos e individuais envolvidos no ensino, aprendizagem e avaliação das línguas portuguesas e clássicas;
- e) Conceber estratégias e recursos para aprendizagens curriculares relevantes numa perspectiva multi/interdisciplinar, centradas no Português e nas Línguas Clássicas. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 19).

A unidade curricular “Pragmática Linguística e Literária” tem como objetivo explorar teorias e métodos relativos à dimensão pragmática da língua e da literatura, para que os futuros mestres “tenham competências interpretativas em relação a qualquer tipo de textos verbais” (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 22). O que mais nos chama atenção nessa disciplina é que, mesmo estando no segundo ciclo, mais diretamente voltado para questões de ensino, não apresenta discussões sobre o ensino em seus tópicos programáticos.

Outra unidade curricular por nós selecionada é “Metodologia do ensino de Português”, que tem por finalidade através de suas discussões promover metodologias e instrumentos que permitam aos alunos, quando professores, desenvolver procedimentos coerentes e embasados teoricamente. Como resultado, preveem:





- a) Discutir orientações teóricas, políticas e curriculares para o ensino de Português;
- b) Desenvolver ações pedagógicas teoricamente sustentadas conducentes à promoção de competências do domínio do oral;
- c) Conceber práticas de ensino da leitura construídas sobre saberes produzidos em áreas que têm a literacia e a leitura como objectos;
- d) Construir actividades didácticas sobre textos literários, tendo em conta o papel da literatura na escola;
- e) Operacionalizar princípios estruturadores de didáctica da escrita, fundados na teoria e nos dados da investigação;
- f) Organizar processos de ensino que visem a promoção do conhecimento explícito sobre a língua. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 32).

No que tange aos tópicos programáticos, essa disciplina encontra-se organizada em cinco áreas: oralidade, leitura, literatura, escrita e conhecimento explícito sobre a língua, contemplando, assim, as habilidades envolvidas no ensino-aprendizagem de Português, igualmente apontadas nos programas.

A disciplina “Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas” é pouco comum em alguns currículos, uma vez que oportuniza um curso completo para tratar de materiais didáticos, em especial o manual, que é, em muitas práticas pedagógicas, o único material utilizado pelos professores. Os objetivos principais dessa unidade são: promover a capacidade de avaliar criticamente os materiais didáticos voltados para o ensino de Português e Línguas Clássicas e desenvolver as competências necessárias para a concepção de materiais didáticos.

A última unidade curricular do programa, “Estágio Profissional”, está organizada em três eixos de formação: análise do contexto de intervenção pedagógica, competências na área de docência e intervenção pedagógica. A esses eixos articulam-se as dimensões conceptual, estratégica e axiológica da prática profissional, constituindo assim três módulos, distribuídos ao longo do segundo ano, perfazendo 45 créditos. Só poderão cursar essa unidade aqueles alunos que tiverem todos os créditos concluídos.

O módulo 1, “Análise e intervenção pedagógica”, tem por objetivo principal promover a compreensão do contexto de intervenção pedagógica dos alunos, através da observação direta e indireta da sala de aula. Durante a execução desse módulo, é elaborado um projeto de intervenção supervisionada.





Na sua globalidade, o módulo 1 deve preparar os estagiários para uma intervenção pedagógica fundamentada na compreensão crítica do contexto em que essa intervenção tem lugar, favorecendo uma visão da educação em Línguas Portuguesa e Clássicas como um fenómeno complexo e situado. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 60).

O módulo 2, “Seminário em Estudos Portugueses e Clássicos”, tem por finalidade fornecer as bases linguísticas e literárias em estudos portugueses e clássicos, visando aprofundar o conhecimento dos planos discursivos dos textos com os quais os docentes trabalharão e, desse modo, facilitar o trabalho interventivo.

O módulo 3, “Intervenção pedagógica”, tem como objetivo central:

Promover competências de intervenção pedagógica dos alunos estagiários na educação em Línguas Portuguesa e Clássicas, através do desenvolvimento e avaliação de um projecto de intervenção pedagógica supervisionada. Tal como os restantes módulos, visa também incentivar uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional e promover a integração das dimensões cultural, social e ética na formação profissional. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 65).

No sentido de termos mais clareza a respeito do que esse documento entende por “ser professor de Português”, ainda no âmbito do Dossiê Interno, no item destinado ao perfil, selecionamos algumas competências-chave que devem integrar o perfil ao mesmo tempo em que buscamos nos programas das unidades curriculares qual delas podem oferecer subsídios para desenvolver essas competências. Assim, nesse item, tem-se que o professor de Português deve: “Equacionar e interpretar problemas culturais, económicos e políticos contemporâneos, manifestando abertura a diversas áreas do saber e construindo uma visão crítica e multidisciplinar do conhecimento e da realidade” (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 3). Acreditamos que o programa de “Sociologia da Educação” apresenta um conteúdo que pode vir ao encontro dessa competência. Vejamos:

- O campo da sociologia da educação: problemáticas actuais e emergentes.
- Diversidades, práticas e interações em contextos de escolarização.
- Juventudes, percursos, trabalho e sentidos da escola.
- A escola e os outros contextos, espaços e tempos educativos.
- Políticas de educação: os espaços nacional, internacional e transnacional.
- Redefinições sociológicas de profissão e profissão docente. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 10).





O segundo item do Dossiê Interno (2007, p. 5) coloca como competência: “Perspectiva o sistema educativo, a escola e a sala de aula como espaços de intervenção ética e cívica, de formação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma educação para a cidadania democrática”. Pensamos que essa competência está diluída nos programas das disciplinas, além de haver uma disciplina de caráter opcional, “Ética e deontologia da prática docente”, que prevê no seu conteúdo programático os seguintes tópicos: temas e problemas da ética contemporânea: implicações para o ensino; a díade ética/deontologia; a ética e a deontologia profissional da prática docente; tradição e educação: a questão da transmissão de conteúdos; a relação pedagógica: o professor como educador; o compromisso deontológico do professor (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 42). O documento ainda cita que o professor “conhece a(s) disciplina(s) que lecciona (duma perspectiva histórica e epistemológica), reflectindo criticamente sobre o seu valor social e as relações que estabelece(m) com outros saberes, nomeadamente no quadro do currículo escolar” (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 42). A unidade curricular “Educação em Línguas Portuguesa e Clássicas”, que tem dentre os objetivos “discutir as funções sociais, culturais e individuais do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas”, possui em seus tópicos programáticos temas que podem potencialmente desenvolver essa competência.

No que diz respeito ao professor, ainda no quadro das competências referentes ao seu perfil, afirma: “Conhece perspectivas teóricas relevantes à compreensão dos fenómenos educativos, nomeadamente no âmbito da sociologia, psicologia, pedagogia, desenvolvimento curricular, tecnologia educativa e didácticas específicas” (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 5). Acreditamos que o desenvolvimento dessa competência pode acontecer ao cursar algumas disciplinas do currículo, nomeadamente: “Psicologia da Motivação e da Aprendizagem”, “Tecnologia Educativa”, “Correntes Fundamentais da Pedagogia”, “Sociologia da Educação e da Profissão Docente”. A seguir, listamos as demais competências que deve possuir um professor de Português, conforme expressa o dossiê:

(e) Posiciona-se criticamente face a instrumentos reguladores das práticas pedagógicas (legislação, currículos, programas, manuais...), de forma a tomar opções fundamentadas, ajustadas aos contextos e orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.



(f) Promove aprendizagens curriculares relevantes, no quadro epistemológico das áreas de conhecimento que lecciona e das respectivas didáticas, numa perspectiva multi/interdisciplinar.

(g) Adota estratégias de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos (quadros de referência, experiências anteriores, estilos de aprendizagem, expectativas, interesses, necessidades...), como forma de garantir aprendizagens significativas para todos.

(h) Mobiliza, de forma criteriosa, linguagens e suportes diversificados de apoio ao ensino e à aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos no seu uso e avaliando o seu impacto nas aprendizagens realizadas.

(i) Estimula nos alunos o desenvolvimento de competências de aprendizagem, o espírito crítico e inventivo, a curiosidade intelectual, a abertura à diversidade, o trabalho colaborativo, a autoestima e a autoconfiança.

(j) Promove uma prática curricular participada, através do envolvimento dos alunos em processos de construção do conhecimento, negociação pedagógica e gestão de situações problemáticas.

(k) Avalia o ensino e a aprendizagem com recurso a diversas fontes e instrumentos, envolvendo os alunos na regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática do processo de aprender.

(l) Reflecte criticamente sobre dimensões pedagógicas, éticas e sociais da sua prática, apoiando-se na experiência, na investigação (sua e de outros) e em outros recursos de desenvolvimento profissional.

(m) Participa no desenho, desenvolvimento, avaliação e disseminação de projectos que propiciem a compreensão e a mudança das práticas educativas, nomeadamente no sentido da melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem em contexto pedagógico.

(n) Colabora com outros professores e demais actores educativos na construção, desenvolvimento e avaliação de projectos educativos e curriculares, assim como em actividades de gestão pedagógica, procurando envolver as famílias e a comunidade sempre que relevante.

(o) Participa no debate público sobre as questões da educação, em lugares e modalidades de diversas ordem, comprometendo-se activamente na constituição de comunidades críticas.

(p) Envolve-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional, numa perspectiva de formação permanente. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 42).

Assim, embora não diga diretamente o que significa ser professor de Português, parece-nos ser, como coloca em seu dossiê, o profissional responsável pela



[...] formação de indivíduos que saibam usar textos escritos e sobre eles reflectam, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Neste quadro, abre-se a possibilidade de ultrapassagem de uma visão meramente funcional da educação e, numa perspectiva de desenvolvimento humanista, sejam conciliados a herança cultural, o crescimento pessoal, as necessidades do quotidiano e a compreensão crítica do mundo. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 6).

Notadamente preocupado com as avaliações, apresenta “apenas” o aspecto referente ao uso da língua escrita e não às demais habilidades, conforme mostram os Programas de Português do Ensino Básico. O dossiê trata como função do professor: “desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”. Acreditamos que trabalhar as habilidades de leitura, escrita e compreensão pode proporcionar esse desenvolvimento e, por conseguinte, essa participação, mas achamos por demais vago e amplo, podendo ser tal assertiva aplicada a qualquer área profissional.

Percebemos que nesse documento há um apagamento das discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa. De fato, parece que toda experiência dessa universidade com formação docente se apaga, como forma de assimilar as modificações provenientes do Ministério da Educação.

3 Considerações finais

Com base na análise do contexto de Portugal, notadamente, os documentos analisados surgem nesse contexto de regulamentação supranacional em função das necessidades de reestruturação do capitalismo. Vemos claramente o afastamento de uma legislação advinda de um interesse exclusivo pela educação para aquela que está subjugada a interesses econômicos. Em Portugal, a maior parte dos documentos analisados que visa a modificação da formação se relaciona com a proposta contida no chamado Tratado de Bolonha.

Assim, a constituição do professor de Português, em termos de regulamentação, se dá de uma forma um tanto nebulosa. O que observamos no tocante aos programas educacionais em Portugal, tanto quanto no Brasil, é que os sistemas educativos buscam se ajustar às necessidades econômicas e instituem, de um modo bastante acelerado, novos direcionamentos que devem ser acolhidos pelas instituições formadoras para que se ajustem às novas diretrizes. Muitas vezes, ainda



estão em processo de ajuste a normas anteriores. Encaminhadas dessa forma, essas instituições desenvolvem atividades mais mecânicas, formais, sem envolver processos de reflexão e discussão. Como resultado, tem-se uma indefinição na identidade do profissional docente, que acaba não tendo clareza sobre o estatuto da sua profissão.

Em Portugal, a legislação é mais geral, ficando a cargo das instituições de formação definirem as concepções que embasam, fundamentam, o currículo, o perfil do professor que se quer formar, as competências e os saberes implicados. Porém, na medida em que propõe um conjunto de programas para o ensino básico sob a égide das avaliações como o PISA, direciona, de certo modo, a formação de professores naquele país. Diante disso, depreendemos que ser professor em Portugal é:

- a) preparar os alunos para obterem bons resultados nas avaliações;
- b) trabalhar com as capacidades de ler, escrever, falar e compreender oralmente;
- c) dar bastante atenção ao ensino de literatura, pois é instrumento de identidade e unificação nacional;
- d) trabalhar com diferentes tipos de textos.

No contexto de Portugal, o que pudemos observar é que muitos documentos que visam propor encaminhamentos para a formação do professor de Português e/ou para o ensino-aprendizagem dessa disciplina partem da necessidade de melhorar os resultados dos alunos nos sistemas avaliativos, principalmente no PISA. Além disso, há uma interação entre os discursos mais ligados ao ensino tradicional (ênfasis no ensino de literatura), relacionado à forma e preocupado com a unidade nacional através da língua, e os mais atuais (trabalhar com diferentes tipos de textos), parecendo não haver ainda clareza do que cabe ao professor de Português.

No que diz respeito à grade curricular da instituição em estudo, observamos, por meio das disciplinas oferecidas, que a formação da Universidade do Minho caracteriza-se por ser mais geral e humanística, se levarmos em consideração os três primeiros anos de formação. Porém, devemos ressaltar que a configuração atual da universidade portuguesa, sob o regime de Bolonha, aponta para essa formação mais geral no primeiro ciclo e para um direcionamento em relação a questões pedagógicas no segundo ciclo. O interessante é que essa formação mais geral constituirá, ao menos no plano da oferta de disciplinas, a formação de quem trabalhará com línguas, não só o professor de Português.

Referências

ANTUNES, F. **A nova ordem educacional**: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra/PT: Almedina, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO: COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS- LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://sitio.dgicd.minedu.pt>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-INTRODUÇÃO. Disponível em: <<http://sitio.dgicd.minedu.pt>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12054>>. Acesso em: 5 jan. 2009.

DECRETO-LEI n. 43/2007. **Diário da República**, 1ª série, n. 38, 22 de Fevereiro de 2007.

DECRETO-LEI n.74/2006. **Diário da República**, 1ª série-A, n. 60, 24 de Março de 2006.

DESPACHO n. 546/2007. **Diário da República**, 2ª série, n. 8, 11 de Janeiro de 2007.

DOSSIÊ INTERNO. Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho/IEP/ILCH, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Versão nova consolidada. Lei n. 49/2005 que institui alterações na Lei n. 115/1997. Disponível em: <www.fenprof.pt>. Acesso em: 16 dez. 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 7-37.

PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO. Ministério da Educação de Portugal. Lisboa, 2008.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor e profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.





MODOS DE FAZER, MODOS DE ENSINAR: OS MÉTODOS DE ENSINO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Franciele Ferreira França*
Gizele de Souza**

Resumo

Este artigo tem o intuito de analisar as práticas educativas decorrentes das apropriações dos professores primários e das autoridades de ensino, advindas dos debates em torno da utilização dos métodos de ensino no cenário da instrução pública paranaense, em especial sobre o método de ensino simultâneo e a paulatina troca deste pelo método intuitivo. O método de ensino simultâneo, instituído em regulamento em 1857, foi determinado com a justificativa de proporcionar o desenvolvimento da instrução na província, pois possibilitaria o ensino de muitos alunos conjuntamente provocando um rápido adiantamento destes. Já em fins da década de 1870, as discussões e recomendações quanto ao método a ser utilizado, nos textos legais e relatórios, ganharam novas perspectivas e a pauta passou a ser sobre as vantagens do método intuitivo para a efetivação do ensino. Com base nas fontes e estudo realizado é possível afirmar que a instituição e utilização dos métodos de ensino no interior das escolas paranaenses contribuíram para a estruturação e consolidação da uma escola primária na província. No que se refere às fontes, a pesquisa valeu-se de relatórios presidenciais, relatórios de inspetores escolares e de professores e da legislação educacional no período imperial. O aporte teórico aqui utilizado reporta-se às contribuições da historiografia educacional brasileira que trata do tema em questão, bem como aos conceitos de “apropriação” e “representação” provenientes da perspectiva da História Cultural.

Palavras-chave: Métodos de ensino. Escola primária. Instrução paranaense.

Recebido em: 28/09/2012 – Aceito em: 14/12/2012

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: francieleff@yahoo.com.br

** Professora efetiva do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e da Linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. E-mail: gizelesouza@uol.com.br



Abstract

This article has the intention to analyze educational practices resulting from the appropriation of primary teachers and education authorities, arising from discussions around the use of teaching methods in the scenario of public instruction Paraná, especially about the method of simultaneous teaching and the slow exchange by this intuitive method. The teaching method simultaneous, established in regulation in 1857, was determined with the justification of providing the development of the instruction in the province because it would allow the education of many students together causing rapid advance of these. Already in the late 1870s, discussions and recommendations on the method to be used in legal texts and reports, gained new perspectives and the agenda was about the advantages of intuitive method for effective teaching. Based on the sources and study it can be said that the establishment and use of teaching methods within schools paranaenses contributed to the structuring and consolidation of a primary school in the province. With regard to the sources, the research availed itself reports of presidential reports of school inspectors and teachers and educational legislation in the imperial period. The theoretical approach used here refers to the contributions of Brazilian education historiography that treats the subject in question, as well as the concepts of “appropriation” and “representation” from the perspective of Cultural History.

Keywords: Teaching methods. Primary school. Education in Paraná.

1 Os métodos de ensino na história da educação no Brasil Imperial

O objeto tratado neste estudo refere-se à análise de fontes relacionadas aos métodos de ensino utilizados nas escolas primárias paranaenses, a partir da segunda metade do século XIX, e tem o intuito de discutir de que forma os métodos de ensino foram introduzidos nas escolas primárias e de que modo foram apropriados pelos sujeitos envolvidos na organização do ensino.

Diante do exame das fontes, é possível indicar que, durante o período demarcado, na província paranaense, foram utilizados os métodos de ensino individual, monitorial ou mútuo¹, simultâneo e

¹ O método de ensino mútuo, criado por Joseph Lancaster e André Bell, no início do século XIX, é caracterizado por centrar suas atividades nas ações dos alunos, no qual estes eram divididos em grupos ou classes e dispostos a frente de monitores que ensinariam as matérias determinadas pelos professores. Para monitores seriam denominados os mais adiantados das últimas classes, aos professores cabia orientar os monitores em suas atividades. As classes seriam divididas de acordo com as matérias ensinadas e o grau de adiantamento dos alunos.



intuitivo, no entanto, somente os métodos simultâneo e intuitivo foram os recomendados na legislação e relatórios, para uso nas escolas, pelos presidentes e inspetores após sua emancipação política. Dessa forma, este estudo incide na análise das práticas educativas decorrentes das apropriações dos professores primários e das autoridades de ensino, advindas dos debates em torno da utilização dos métodos de ensino no cenário da instrução pública paranaense, em especial sobre o método de ensino simultâneo e a paulatina troca deste pelo método intuitivo, durante a segunda metade do oitocentos.

Destaca-se aqui o ano de 1857 por trata-se da primeira alusão ao método de ensino simultâneo, no Paraná, e esta se encontra no regulamento de 1857, que determinava o uso do método em questão para organização do ensino nas escolas. Entretanto, a partir de 1880, o método de ensino simultâneo deixa de ser fonte das discussões e recomendações dos presidentes da província e inspetores escolares, uma vez que o método de ensino intuitivo começa a ser introduzido na legislação e a ser citado nos relatórios.

No que se refere às fontes, a pesquisa valeu-se do acervo disponível no Departamento do Arquivo Público Paranaense – composto por: relatórios presidenciais de 1854 a 1889, relatórios de inspetores escolares encontrados em anexo aos relatórios presidenciais²; livros contendo comunicações governamentais e de professores de escolas primárias, denominados APs, dentre estas correspondências encontram-se àquelas advindas dos sujeitos associados à instrução pública, como cartas dos professores com pedidos de materiais e móveis para sua escola, anotações de visitas feitas às escolas pelos inspetores paroquiais, relatórios dos professores expondo a situação de sua escola, assim como manuscritos dos inspetores escolares; além da legislação educacional do Paraná no período imperial. Utilizou-se ainda do acervo disponível no Círculo de Estudos Bandeirantes no tocante aos relatórios presidenciais e de inspetores escolares. Na análise destes documentos procurou-se estabelecer relações entre o que estava determinado pela lei, o que pensavam e discutiam os presidentes da província e inspetores gerais, e a organização da escola feita pelos professores e inspetores locais com base em tais determinações.

A discussão acerca dos métodos de ensino se faz presente desde o início do século XIX no Brasil, “a partir da modernidade o método tornou-se a espinha dorsal do conhecimento, de um modo geral, e de conhecimento escolar de forma mais específica. Os discursos pedagógicos modernos são atravessados de alto a baixo pela questão do método de ensino”. (INÁCIO *et al.*, 2006, p. 40). As primeiras escolas ou salas de instrução, no Brasil, localizadas frequentemente na casa do professor ou em casa familiar seguiam o método individual de ensino,

² Relatórios dos anos de 1858, 1859, 1862, 1867, 1870, 1873, 1882, 1884.



vulgarmente chamado “método de instrução doméstica”, o qual foi criticado pela demora do ensino e pela brevidade de permanência do professor com o aluno (FARIA FILHO, 2003). Devido aos inconvenientes advindos do ensino individual, outros métodos foram propostos para a efetivação da instrução escolar. Dessa forma, os métodos simultâneos de organização em classes foram introduzidos nas escolas elementares brasileiras, dentre esses, o método monitorial/mútuo foi o primeiro a se difundir pelo território brasileiro seguindo as determinações da lei de 15/10/1827³ para instrução elementar em todo o império. Contudo, autores da historiografia educacional brasileira⁴ apontam que este também apresentou dificuldades em sua aplicação no interior das escolas e que, portanto, foi substituído por outros métodos que melhor se adequassem às necessidades e dificuldades escolares, entre estes, os métodos simultâneo e intuitivo.

No Paraná, a primeira menção aos métodos de ensino data do ano de 1854, exposta no primeiro relatório presidencial, no qual o presidente em exercício, Zacarias de Góes e Vasconcelos, se referia à lei nº34 de 1846 da Província de São Paulo, da qual o Paraná fazia parte até o ano de 1853. Segundo o que está disposto no relatório, a lei n. 34 não definia o uso de um método específico, Desse modo o presidente assinalava que o método deveria se adequar às diferentes necessidades do ensino, sendo o inspetor de instrução o responsável por defini-lo.

³ A lei de 1827, além da determinação do método mútuo a todas as escolas de primeiras letras das capitais das províncias brasileiras e das cidades mais populosas, entre outras determinações, mandava criar escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos do império, definia o valor do ordenado dos professores e regulamentava a nomeação destes, bem como explicitava as matérias a serem ensinadas nas escolas de acordo com o método determinado.

⁴ O estudo da utilização dos métodos de ensino nas escolas primárias no século XIX está relacionado a estudos mais abrangentes da História da Educação no que concerne a temas que envolvem as formas de organização escolar, formação de professores, ou mesmo relacionados aos materiais e móveis que compunham a escola. Alguns trabalhos já produzidos têm o intuito de identificar e analisar a configuração dos métodos no interior das escolas e, portanto, discutem o tema de forma mais aprofundada procurando estabelecer de que modo a escola foi organizada para execução do método adotado, e como este foi entendido pelos professores e outros responsáveis por introduzi-lo no ambiente escolar (BASTOS & FARIA FILHO, 1999; INACIO et al, 2006). Os trabalhos que se dedicam a estudar temas relacionados aos materiais e móveis utilizados nas escolas imperiais tendem a explicitar o método a fim de analisar o motivo do uso de tais objetos (BARRA, 2001; GALLEGOS, 2006; OLIVEIRA, 1986). Outros trabalhos tendem a analisar a constituição do método de ensino intuitivo, o qual foi inserido nas escolas brasileiras a partir da década de 70 do século XIX, encontramos tal temática abordada no interior de teses, dissertações e artigos sobre grupos escolares, sobre a formação de professores seguindo os preceitos de renovação pedagógica (SOUZA, 2004; FARIA FILHO, 2000; SOUZA, 1998; PINHEIRO, 2002) ou mesmo em estudos de uma determinada disciplina seguindo a “lição das coisas”, (VIDAL, 2003; VALDEMARIN, 2001), bem como a explicitação do método exposto por Vera Tereza Valdemarin (2004) em seu livro “Estudando a lição das coisas”.



Conforme evidencia Valdeniza da Barra (2001), a falta de especificação do método na lei precisa ser entendida por meio da análise de outros aspectos, dentre eles a frequência escolar, “a falta da especificidade do método de ensino estava diretamente ligada ao número médio da frequência escolar, um fator que se vinculava às matérias de ensino ‘estabelecidas por lei’” (BARRA, 2001, p. 64, grifos da autora).

No ano de 1856, foram determinadas as instruções para organização da turma de alunos em três classes, promovendo assim, o modo de ensino simultâneo nas escolas. As orientações gerais para a instrução tornaram-se específicas no Regulamento instituído em 1857, intitulado como sendo de ordem geral para as escolas de instrução primária. Segundo este, o ensino deveria ser simultâneo por classes e o professor deveria nomear da última classe monitores⁵. Durante os anos seguintes permaneceram nos regulamentos e relatórios as mesmas prescrições, quanto ao ensino simultâneo, determinadas no regulamento de 1857.

Nos documentos analisados, por vezes, não se encontram alusões específicas quanto ao método utilizado, mas sim determinações quanto ao modo de organização da escola, divisão da turma em classes, nomeação de professores adjuntos e alunos mestres⁶, materiais a serem utilizados nas aulas, assim como exigências quanto à formação de professores. A partir da década de 70 do oitocentos, as discussões e recomendações quanto ao método a ser utilizado, nos textos legais e de relatórios, ganharam novas perspectivas e os presidentes provinciais passaram a debater sobre as vantagens do método de ensino intuitivo para a efetivação do ensino.

Entende-se que a utilização dos métodos de ensino interferiu nos modos de organização da escola primária paranaense, pois, junto a estes, espaços específicos foram sendo pensados para a instalação de escolas e dos alunos, assim como o uso de outros materiais e mobília, além de mudanças nas exigências de seleção e formação docente.

2 Os métodos de ensino na província paranaense

No século XIX, o estado imperial brasileiro tomou como questão de pauta a organização de sua instrução pública primária, e esta foi marcada por ideais e proposições veiculadas em vários lugares do mundo, principalmente em países europeus. Instruir, educar e civilizar passaram a ser objetivos recorrentes da instrução, pois segundo o

⁵ PARANÁ. Regulamento de 08/04/1857, art. 8º e 10º.

⁶ A classe de alunos mestres e professores adjuntos foi instituída em 1857 por meio do regulamento já citado. Este sistema caracterizava-se em conduzir os alunos que se mostrassem aptos ao ensino e que apresentassem bons resultados nos exames finais, para a categoria de alunos mestres e/ou professores adjuntos os quais tinham por tarefa assistir os professores efetivos ao mesmo tempo em que aprendiam o ofício de ensinar (PARANÁ. Regulamento de 08/04/1857, art. 21º-24º, cap.VI).





debate posto naquele período apenas o “ler, escrever e contar” ensinado nas escolas de primeiras letras não era suficiente, Desse modo era preciso rever as matérias ensinadas, mudar os espaços e pensar sobre os métodos (que serviriam também, segundo posição de muitos, para uma instrução rápida e econômica). Diante disso, a instituição escolar, de “escola de primeiras letras” lentamente foi substituída pela educação elementar, que além dos rudimentos de leitura, inseriu rudimentos de gramática, língua pátria, aritmética e rudimentos de conhecimentos religiosos (FARIA FILHO, 2003).

Em meio aos debates sobre a organização da instrução, a questão da utilização dos métodos de ensino se fez pertinente, visto que era por meio deles que se organizariam as instituições escolares, com a justificativa de uma necessidade de escolarizar um grande número da população. Segundo Luís Siqueira (2008), os métodos de ensino eram considerados pelos administradores provinciais como a mais moderna técnica pedagógica. Marcilaine Inácio (2003) ainda afirma que “ao incidirem sobre a organização global do fenômeno educativo, os novos métodos de ensino abarcavam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (INÁCIO, 2003, p. 12).

Diante do cotejamento das fontes, é possível demonstrar que as ações voltadas para a instrução, relacionadas ao método de ensino, eram definidas pelas representações e apropriações dos sujeitos envolvidos com a organização da instrução, advindas dos discursos e debates em torno das prescrições sobre os métodos de ensino. Por representação se entende as diferentes formas com as quais os sujeitos compreendem a realidade, e a partir da apropriação que fazem dessa realidade estruturam e organizam “os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (CHARTIER, 1994, p. 104), e por apropriação, as distintas formas como os sujeitos se apoderam e agem diante de uma determinada realidade (CHARTIER, 1991, 1994). De acordo com Michel de Certeau (1990), a análise das representações não pode ser descolada da análise das produções concernentes a essas, pois essa vem de modo a demonstrar que o que é produzido pelos sujeitos não está somente subordinado ao que lhes é oferecido; mais do que isso, é a partir dessa relação que os sujeitos criam maneiras de empregar o que lhes é imposto em favor do seu entendimento. Logo, a partir do uso desses conceitos, é possível compreender as ações dos sujeitos envolvidos com a instrução em relação à organização escolar em favor do método de ensino, uma vez que eles auxiliam na identificação e análise das tensões estabelecidas entre esses sujeitos, provenientes dos discursos e debates em torno das prescrições acerca da instrução pública; permite ainda, evidenciar os modos como os professores e inspetores realizaram seu ofício perante a imposição de saberes.

Atinente à província do Paraná, as discussões em relação à instrução e, portanto, quanto ao modo de organização do ensino em favor do método a ser utilizado, podem ser encontradas nos relatórios presidenciais, nos relatórios dos inspetores escolares e em alguns





relatórios de professores, ou ainda na legislação educacional que podia ser o reflexo de tais discussões ou mesmo inferir sobre elas. Na apreciação desses documentos é possível indicar o uso dos métodos simultâneo e intuitivo pelos professores primários e junto a eles, de que modo foram organizadas as escolas na província paranaense.

Após sua emancipação política, no ano de 1853, a província paranaense tem a liberdade em deliberar suas próprias leis⁷, com isso o presidente da província, no que tange a instrução primária, prescreveu o modo de organização da aula e do ensino, com a instrução de 27/12/1856: a escola primária seria dividida em três classes de acordo com a evolução dos alunos nos estudos e gradação das matérias. Esta instrução ainda definia quais os conteúdos a serem ensinados nas escolas, além dos livros, materiais e moveis que seriam usados para essa tarefa. A prescrição de divisão da turma em classes viabilizava o modo de ensino simultâneo por classes, o qual viria a ser determinado no regulamento de 1857⁸. Com este regulamento as orientações gerais para a instrução tornaram-se mais específicas, o mesmo instituiu o ensino simultâneo por classes para todas as escolas, nomeação de monitores da última classe pelos professores, além de responsabilizar o inspetor geral de determinar e fiscalizar o método a ser utilizado nas escolas (Regulamento de 08/04/1857, art. 8º e 10º, p. 54). Durante o período analisado, permanecem nos regulamentos que se seguiram ao de 1857, estas determinações quanto ao modo de ensino.

No exame das fontes, nota-se a preocupação das autoridades de ensino em instituir um método eficaz contra as más condições da instrução no estado. Segundo os presidentes e inspetores gerais, um método bem aplicado pelos professores, impediria a baixa frequência dos alunos garantindo sua permanência e adiantamento nos estudos, de mesmo modo tal método só teria garantia de boa execução se o professor estivesse bem preparado e possuísse vocação para o ensino.

Entre os anos de 1858 a 1864 nenhuma referência ao método adotado é identificada tanto na legislação educacional como nos relatórios presidenciais, outra lacuna, quanto à falta de referências ao método utilizado, é identificada entre os anos de 1864 e 1871, talvez porque durante estes anos os encaminhamentos com a Instrução Pública ficaram restritos aos dados relacionados a valores despendidos à Instrução Pública, bem como a criação de escolas e cadeiras ou a nomeações e exonerações de professores. Desse modo tais referências são apontadas somente em alguns relatórios de inspetores escolares e de professores, conforme demonstrado no quadro 1.

⁷ Até o ano de 1853 o Paraná fazia parte da Província de São Paulo como sua 5ª comarca.

⁸ O regulamento de 08/04/1857 foi o primeiro sobre a instrução a ser deliberado na província após sua emancipação.



Quadro 1 – Referências aos modos e métodos de ensino presentes nos relatórios presidenciais, relatórios de inspetores e de professores.

Ano	Documento	Referência ao modo e/ou método de ensino.
1854	Relatório do presidente Zacarias Goes de Vasconcelos	Conforme a indefinição da lei nº.34 de 16/03/1846 de São Paulo que não especificava qual método deveria ser utilizado, o presidente define que por depender da quantidade de alunos e a localidade poderá ser utilizado aquele que melhor se adequar às necessidades do professor, da escola e dos alunos.
1857	Relatório inspetor geral Joaquim Ignácio Silveira da Motta	O relatório do inspetor geral esta transcrito integralmente no relatório do vice-presidente José Antonio Vaz de Carvalhaes. Neste relatório o inspetor aponta que o <i>método simultâneo misto</i> está sendo adotado pelos professores que podem empregá-lo, consta que em algumas cadeiras, inclusive algumas da capital ele é executado.
1859	Relatório inspetor geral Joaquim Ignácio Silveira da Motta	O inspetor pede que os professores usem da boa razão e se empenhem em seguir as leis, estudem refletidamente o <i>método hoje adotado que é o simultâneo misto</i> ; assim como há professores que são elogiados por respeitarem as ordens e seguirem o método de acordo, há outros que o executam de forma arbitrária ou não compreendem sua exata execução, dividem a sala em classes, mas ensinam individualmente cada aluno, ou colocam alunos pouco adiantados em classes superiores.
1861	Relatório da professora Maria Prudência da Luz – 1ª cadeira feminina de Paranaguá	Elogia o método adotado (simultâneo), já que este possibilitou o adiantamento de suas alunas.
1862	Relatório inspetor geral José Lourenço de Sá Ribas	Em Curitiba é adotado o método como determinado no regulamento; em Votuverava a idoneidade do professor indica que executa o método legal, no entanto os alunos não apresentam adiantamento devido à inconstância dos pais em mantê-los na escola.
1864	Relatório do Vice-presidente Sebastião G. da Silva	Afirma que o <i>método simultâneo</i> esta sendo bem empregado nas escolas e que este não é fator das irregularidades encontradas na instrução, não há inconvenientes no método nem erros de aplicação. No entanto, expõe que com a baixa frequência o sistema torna-se falho, pois com o método simultâneo o professor deve voltar às lições já explicadas para os que faltaram ou dar continuidade sem considerá-los, provocando a perda de tempo.
1866	Relatório professor Honório Décio da Costa Lobo n- 2ª cadeira masculina de Paranaguá	No relatório o professor elogia o <i>método simultâneo auxiliado pelo mútuo</i> , porém aponta alguns inconvenientes em sua aplicabilidade.
	Relatório Professora Emilia de Faria Erichsen – 1ª cadeira feminina de Castro	No relatório a professora expõe sua dificuldade em aplicar o <i>método simultâneo</i> sem os materiais iguais para todos.
	Relatório Professor Joaquim Antonio da Rocha – cadeira masculina de Guaratuba	O professor afirma que faz uso do <i>método simultâneo e individual</i> em sua escola.

1867	Relatório inspetor geral Ernesto Francisco de Lima Santos	O inspetor aponta que com relação ao método cresce a decadência do ensino, pois poucos são os professores que sabem aplicá-lo, apenas seis o aplicam em suas escolas.
1872	Relatório do Presidente Venâncio José de Oliveira Lisboa	O presidente assinala que para o inspetor geral, a causa para o mal estado da instrução na província deve-se à ignorância dos professores, à falta de método e aos pais que não mandam os filhos as escolas, e como solução recomenda a criação da escola normal e o decreto de obrigatoriedade do ensino, o presidente se põe contra o inspetor geral e afirma que para remediar a situação providências compatíveis já foram tomadas como a instituição de alunos mestres e professores adjuntos.
1878	Relatório presidencial Presidente Joaquim Bento de Oliveira Junior.	“Uma das causas para a situação precária das escolas é a ausência de método, resultante na baixa frequência, assim como um único professor para dirigir um grande número de alunos resulta em uma anarquia” (relatório B – presidente, 1878, p. 35).
1880	Relatório do Professor Joaquim Duarte de Camargo - 2ª cadeira masculina de Castro	O professor afirma que para uma escola com 30 a 50 alunos <i>o melhor método é o simultâneo</i> , já para uma escola como o número superior a 50 o método deve ser o misto.
	Relatório do Professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas - 1ª cadeira masculina de Castro	O professor continua a se basear nas instruções aprovadas em 27/12/1856, e afirma que seria melhor que se adotasse outra, propõe ainda a divisão da turma em cinco classes. Parecer sobre o Regulamento interno da escola - turma dividida em cinco classes e descrição do que deve ser utilizado e ensinado em cada uma.
	Relatório Professora Gertrudes Leocádia da Costa Netto – Colônia Abranches	Elogia o <i>método adotado (simultâneo)</i> , mas faz menção ao seu regulamento interno ao qual faz uso para intensificar o aproveitamento, afirma que já o remeteu a inspetoria em 1876 para que fosse utilizado em outras escolas.
	Relatório do Professor Honório Décio da Costa Lobo - 2ª cadeira masculina de Paranaçu	O professor diz reconhecer que um ensino longo e muito seguido é prejudicial a saúde e bom desempenho dos alunos. Em suas aulas procura evitar as distrações tornando o ensino mais agradável fazendo perguntas aos alunos referentes às lições efetuadas, assim afirma que os alunos aprendem pelo entendimento e menos pela memória e propõe exigir da criança somente o que “a natureza lhe deu”. “ <i>O método simultâneo</i> é o que mais traz vantagens para a educação moral e intelectual das crianças, pois é um método que se harmoniza com os princípios de uma educação social, que traduz a ordem, a associação no trabalho, a fraternidade e a emulação”. Inconvenientes apontados pelo professor: o atraso dos alunos no início das aulas, o cansaço provocado pelos retornos a casa e a escola, distinção no nível de adiantamento dos alunos da mesma classe.
	Carta do Professor João Batista Marconi	O professor apresenta um livro composto para o ensino simultâneo da leitura e escrita com o método fonético.

1881	Relatório Professor de Guaratuba	O método de ensino adotado em sua escola é o simultâneo como determina o regulamento orgânico da instrução pública.
1882	Relatório do Professor de 1 ^{as} letras do sexo masculino de Antonina.	Não adota nenhum método porque seus alunos apresentam pouco adiantamento além de distintos entre si.
	Professor da 2 ^a cadeira do sexo masculino	O modo em adoção é o simultâneo, no entanto o método é prejudicado pela falta de mobília e livros apropriados.
	Relatório diretor geral da instrução Moyses Marcondes	Com informações advindas dos professores o inspetor chegou à conclusão de que o método empregado é feito de forma incompleta, pois não há uma regra geral estabelecida que sirva de guia para todos eles, ele classifica o método como mecânico.
1883	Professor José Ferreira das Neves – cadeira masculina de Guarapuava	O professor diz ter feito uma experiência com o método João de Deus e que dele obteve o melhor resultado, pois é uma ótima invenção para as crianças aprenderem a ler.
	Relatório do Professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas - 1 ^a cadeira masculina de Castro	O professor queixa-se que até o momento não há um plano regular a seguir quanto ao método adotado, refere-se ao plano elaborado em 1879 pelo inspetor paroquial, o qual propunha dividir a turma em cinco classes que ainda não foi aprovado e deste modo ainda continua a se basear nas antigas instruções de 1856.
	Relatório Professor Adolpho Correa Bittencourt - 2 ^a cadeira masculina de Antonina	Elogia o modo simultâneo como princípio edificante e proveitosíssimo para a igual difusão do ensino em classes. “Para corresponder a eficácia do modo falta-nos a eficácia do método, é o que não temos”, o professor refere-se ao uso dos livros de Abílio como o método utilizado, critica as obras e aponta erros nas mesmas, o que prejudicaria as ações do modo simultâneo.
1884	Relatório presidente Luis Alves Leite de Oliveira Bello	Determina que os alunos da escola normal devam exercer o magistério de acordo como o método intuitivo.
	Relatório do Presidente Brazílio A. M. de Oliveira	Classifica o método que vem sendo adotado pelos professores como antiquado, formalista, mnemônico e que este deve ser experimental e concreto.
	Relatório do Professor Freguesia dos Ambrósios	O ensino é simultâneo, no entanto o professor diz que a irregularidade na frequência atrapalha o ensino. Em seus pedidos consta um mapa mundi para o ensino de geografia, enfatiza que nesta matéria é preferível o método sintético ao analítico, mas que ambos deveriam ser usados simultaneamente.
1885	Relatório presidente Brazílio A. M. de Oliveira	O presidente expõe as dificuldades em aplicar o método intuitivo com a utilização de materiais de origem e organização desconhecida pelos professores e alunos, e afirma que a diversidade de livros presente nas escolas provoca uma diversidade de métodos adotados.
1886	Relatório presidente Alfredo D’escragnole Taunay	A favor do método intuitivo o presidente o adjectiva como o único racional e que este deve possibilitar que o professor seja um livro completo pra seus alunos

Fonte: Relatórios de presidentes da província do Paraná entre os anos de 1854-1889, relatórios dos inspetores de ensino e de professores disponíveis no acervo do Arquivo Público.



Ante a exposição das fontes no quadro n.1, é possível identificar que em seus relatórios, os presidentes da província, ao apresentarem de forma resumida suas apreciações e recomendações quanto ao estado da instrução, assumiam uma posição frente ao método adotado: em alguns relatórios as declarações eram favoráveis com elogios à aplicabilidade do método, estes ainda apontavam outras falhas para a precariedade do ensino como a irregularidade na frequência dos alunos ou mesmo a falta de auxiliares para o professor; já em outros relatos o método, classificado como “mecânico”, aparece como causa do atraso em que se encontravam as escolas; há ainda presidentes que acusavam a falta de método, por parte dos professores, como agente da fragilidade da instrução na província.

Algumas razões da dificuldade em aplicar o método, determinado em regulamento, são assinaladas também nos documentos provindos dos inspetores, como é possível perceber no quadro n. 1. Estes relatavam encontrar professores que não compreendiam os procedimentos do método e o executavam de forma arbitrária, por mais que a turma estivesse dividida em classes acabavam por ensinar seus alunos individualmente; outros professores demonstravam boa vontade em aplicá-lo, no entanto seus alunos não apresentavam adiantamento condizente e não podiam prestar os exames, a turma, Desse modo, ficava disposta somente em duas classes, além disso, os professores acabavam por colocar em classes superiores alunos que não apresentavam adiantamento nos estudos.

Ao nomear, em relatórios e cartas enviados ao inspetor geral, suas dificuldades em executar o método simultâneo e prover o ensino das crianças, principalmente o das crianças pobres, os professores assinalavam: a falta de material igual para todos, o que inviabilizava os procedimentos que deveriam ser seguidos, pois nem todos possuíam os compêndios necessários; a irregularidade na frequência dos alunos, pois também prejudicava o bom ensino, uma vez que provocava o atraso daqueles que já estavam avançados; estes pediam ainda a nomeação de alunos mestres e professores adjuntos quando o número de alunos era excessivo em sua escola e como justificativa, apontavam a dificuldade em ensinar muitos alunos ao mesmo tempo em classes diferentes; a falta de instruções relacionadas ao método aplicado tornava-se mais uma entre as reclamações elencadas. Contudo, ao apresentarem os inconvenientes em aplicar o método, os professores evidenciavam também as vantagens encontradas: são recorrentes as opiniões do quão vantajoso o método era, pois proporcionava o rápido adiantamento dos alunos além de poupar o tempo do professor, uma vez que as lições eram repassadas simultaneamente aos alunos.





Em relação ao método simultâneo, pode-se identificar, nas fontes examinadas, certa confusão quanto à sua concepção e nomeação, ora era entendido como uma forma de organização da classe, ora era pensado como um procedimento de ensino.

Ao ser determinado em regulamento, o ensino simultâneo por classes referia-se o modo de organização do ensino na escola: de que maneira seriam divididas as classes e os alunos, quais os materiais necessários para que o modo de ensino fosse executado, quantidade de alunos, frequência e permanência destes na escola; o qual poderia utilizar um método que se adequasse a esse tipo de organização. Aqui é possível identificar as apropriações, dos professores e inspetores de ensino, advindas das prescrições estabelecidas e quais foram as práticas realizadas em decorrências dessas, uma vez que “ensino simultâneo” foi considerado pelos gestores de ensino, e conseqüentemente pelos professores, como sinônimo de “método simultâneo”, e este deveria ser aplicado de modo condizente às instruções prescritas em 1856.

O método de ensino simultâneo foi criado por Jean-Baptiste de La Salle em finais do século XVII e se caracterizava pela divisão da turma em classes de acordo com a matéria e grau de adiantamento dos alunos.

O Método simultâneo é coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada, [...] o ensino não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo. Esse ensino [...] comporta em nível de estrutura, três classes sucessivas, a primeira é consagrada unicamente a leitura, [...] a segunda destina-se a aprendizagem da escrita, [...] na terceira classe, são abordadas as disciplinas mais complexas elaboradas: gramática, ortografia e cálculo. (LESAGE, 1999, p. 10-11).

La Salle recomendava escolher entre os alunos, os mais capazes e os mais estudiosos, “que seriam encarregados da vigilância, de fazer os outros repetirem as lições do mestre, além de repreender os alunos quando estes se descuidavam de seus deveres e de guiar as mãos hesitantes dos jovens escritores” (BUISSON *apud* PINARD, 1981, p. 95, tradução minha).

O quadro 1 permite visualizar que no Paraná o método utilizado recebeu variadas nomeações, os inspetores referiam-se ao método adotado nas escolas como simultâneo ou simultâneo-misto e este se destinava à forma como o professor deveria ensinar seus alunos, fazendo uso ou não de monitores. Esta forma de conceber o método como misto, caracterizava-se, segundo Cynthia Veiga (2007), por combinar características do método mútuo com intervenções diretas do





professor em atividades simultâneas, ou seja, aliava o ensino individual às vantagens do método Lancasteriano (VEIGA, 2007).

Para os professores não havia diferença entre mútuo e simultâneo, ambos tinham as mesmas características, uma vez que se configuravam como simultâneos. O professor José Antônio da Rocha, de Guaratuba, em seu relatório de 1866, afirmava que utilizava em sua escola o “simultâneo e individual” e que este método proporcionou um adiantamento considerável de seus alunos. Já o professor Joaquim Duarte de Camargo, de Castro, ao expor sua análise sobre o método simultâneo em 1880, dizia que este era o melhor para uma turma de até 50 alunos, mas para uma turma que ultrapassasse este número o único método possível seria o misto.

Notam-se, entretanto, contradições nos relatos dos inspetores, mesmo nomeando o método como misto, ao adentrarem a escola para análise da prática do professor condenavam seu modo de ensinar se este assistisse seus alunos individualmente em uma turma dividida em classes. Em seu relatório de 1859, o inspetor geral Joaquim Ignácio Silveira da Motta, declarava que um professor de São José dos Pinhais exercitava o método simultâneo misto “adotado pela lei”, sua crítica, no entanto, incidia sobre o modo como o professor ensinava seus alunos – individualmente mesmo a turma sendo dividida em duas classes. O inspetor utilizava esta situação como justificativa para o atraso no rendimento dos alunos, Desse modo recomendava que o professor cumprisse as orientações prescritas em 1856, e que se não correspondesse a tal determinação fosse punido pela lei. Outra contradição está nos relatos em que os inspetores diziam encontrar a turma dividida em classes, mas não conseguiam identificar o método adotado pelo professor, e, portanto, não podiam aferir sobre o ensino nestas escolas. Esperava-se que, por ser de responsabilidade do inspetor geral a determinação do método que seria aplicado nas escolas, estes compreendessem os princípios do qual adotariam e os repassassem aos professores, mas nota-se que não era isso que acontecia na província, já que mesmo sendo determinado em regulamento e fiscalizado pelos responsáveis, o método não era praticado de forma semelhante nas escolas. No ano de 1882 o inspetor geral, depois de algumas informações advindas dos professores, concorda que o método empregado era feito de forma incompleta, já que não havia uma regra geral que servisse como guia. Ou seja, o inspetor reconhecia a falta de um manual a ser seguido pelos professores que definisse os procedimentos a serem aplicados.

Estas situações de confusão, por parte dos inspetores, muitas





vezes interferiam na prática do professor ocasionando diferentes adaptações por parte deles em suas escolas, algumas não expressas nos relatórios. Somente em fins da década de 1870, quando se pode perceber que as críticas dos professores passaram a destinar-se ao modo de ensinar os alunos e não mais no modo em que se organizava o ensino, as descrições tornam-se mais evidentes.

O professor da 1ª cadeira de Castro, Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, ao descrever como estava o ensino na sua escola, apresentava sua preocupação com o atraso em se aprovar um novo regulamento interno para as escolas, afirmava que este havia sido encaminhado no ano de 1879 e até o ano de 1883 – data de seu relatório, não havia uma conclusão. O professor se referia a um documento elaborado pelo inspetor paroquial, no ano de 1879, para ser usado nas escolas nos moldes da instrução de 1856, a diferença consistia na divisão da turma em cinco classes e não mais em três, além da recomendação de uso de alguns livros de leitura específicos. O professor queixava-se do atraso na aprovação e da falta de consideração dos seus relatórios que declaravam aprovar o referido regulamento, além de afirmar que ainda utilizava as instruções aprovadas em 1856 classificando-as como antigas, embora proveitosas.

Referência à elaboração de um regulamento interno também esta presente no relatório da Professora Gertrudes que lecionava na colônia Abranches no ano de 1880, segundo a professora, o modo de ensino na sua escola era o simultâneo, mas o mesmo só era de serventia quando associado ao seu regulamento interno encaminhado no ano de 1876 para aprovação da inspetoria.

Com a análise das fontes, pode-se perceber, a partir de 1880, sinais de uma possível distinção entre método e modo de ensino (quadro n. 1), logo as apropriações em relação às prescrições tornaram-se outras, o que suscitou diferentes práticas em relação à aplicabilidade do método. Os professores continuavam a afirmar que organizavam sua escola de acordo com o modo simultâneo de ensino, no entanto indicavam o uso de outro método adotado.

No ano de 1880 foi apresentado por um professor um livro para o ensino simultâneo da leitura e escrita composto pelo método fonético. Em 1883, o professor de Guarapuava, declarava que havia realizado uma experiência com o método “João de Deus”⁹ no ensino da leitura e escrita e que dele obteve um ótimo resultado. No mesmo

9 “O ‘método João de Deus’ ou ‘método da palavração’ baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.” (MORTATTI, 2006, p.06 – grifos da autora).





ano, outro professor, afirmava que o modo simultâneo era o melhor para a igual difusão do ensino em classes, porém o método aplicado não correspondia à eficácia do modo adotado. O professor referia-se como “método aplicado”, aos livros de leitura de Abílio, livros estes que foram determinados para uso nas escolas primárias, e que, segundo o professor, apresentava erros de ortografia que prejudicavam o ensino das crianças.

Junto aos professores, as avaliações dos inspetores e presidentes de mesmo modo avançaram para a forma como acontecia o ensino nas escolas, e é neste período que pode ser identificada a inserção dos princípios do método intuitivo nos discursos destes sujeitos.

Desse modo, passaram a permear as críticas, dos inspetores e presidentes, ao método até então utilizado, termos como “mecânico, antiquado, formalista, mnemônico”entre outros, e às recomendações foram inseridos adjetivos ao método que viria a ser utilizado (intuitivo), este foi classificado como prático e explicativo, racional e completo.

O método intuitivo caracterizava-se como um método

[...] concreto, racional e ativo, denominado ‘ensino pelo aspecto’, ‘lição de coisas’ ou ‘ensino intuitivo’. O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando a observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociável pensar e construir. (VALDEMARIN, 2001, p. 158-159, grifos da autora).

Embora não tendo sido determinado em regulamento até o fim do período estudado (1889), somente em regulamento destinado a escola normal, há indícios de que os professores passaram a inserir o método intuitivo em suas escolas em meados da década de 1870.

Vale lembrar, que tais indicações nos relatórios, por vezes, não são específicas quanto ao uso do método intuitivo, portanto é a partir dos princípios e características deste método, definidas por autores anteriormente citados, que é possível afirmar que algumas práticas descritas pelos professores configuravam-se com base neste método.

Consta no relatório do professor de Paranaguá, do ano de 1880, que para evitar as distrações dos seus alunos durante as lições, fazia perguntas relacionadas ao conteúdo fazendo com que





a criança refletisse sobre sua resposta, não usando mais apenas de sua memória, mas sim do seu entendimento acerca do assunto. Ao expor sua experiência com o método “João de Deus”, o professor de Guarapuava utilizava um livro elaborado para o ensino da leitura e escrita baseado nos princípios do método intuitivo. Em algumas listas com pedidos dos professores de materiais para sua escola, constam alguns objetos específicos para a execução do método intuitivo, como o museu escolar elaborado pelo Dr. Saffray e caixas Carpentier para o ensino do sistema métrico e “lição de coisas”¹⁰.

De mesmo modo, nos relatórios dos presidentes, alusões ao método intuitivo no mesmo período são evidentes. No ano de 1884 o presidente da província, Luís Alves Leite de Oliveira Bello, declarava que os alunos da escola normal deveriam exercer o magistério conforme os métodos intuitivos. Dois anos antes, foram encomendados pelo presidente em exercício, Carlos Augusto de Carvalho, materiais para as escolas que serviriam para os exercícios práticos dos alunos da escola normal, dentre os materiais solicitados estavam a caixa para lição de coisas de Saffray, caixas Carpentier e coleção de cartas Arnold Guyot. Estes materiais destinavam-se aos exercícios que os alunos deveriam aplicar em tais escolas, de acordo com o que instituía o regulamento do Instituto Normal e de preparatórios de 1882¹¹. Em 1885, em seu relatório, o presidente Brazílio Augusto Machado de Oliveira, apontava algumas dificuldades nos usos dos materiais destinados ao método intuitivo, afirmando que estes eram de origem e organização desconhecida, tanto dos professores como dos alunos, e que esta situação provocava a distração dos alunos prejudicando o aproveitamento do método.

Assim como no Paraná, as discussões relacionadas ao método intuitivo também estavam presentes em outras províncias do império brasileiro, Anallete Schelbauer (2006) ao traçar os primeiros passos em direção a adoção deste método em São Paulo, afirma que há indícios de seu uso em princípios dos anos de 1870 nesta província bem como no Rio de Janeiro. Segundo Vera Tereza Valdemarin (2004), o método intuitivo era entendido por seus propositores como “um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 2004, p. 103). Estudos mostram que embora

¹⁰ Dr. Saffray foi autor de um dos manuais de lições de coisas traduzidos no Brasil. Mme. Pape-Carpentier foi responsável pela elaboração de materiais para trabalhos voltados para a lição de coisas. (SCHELBAUER, 2006)

¹¹ O regulamento do Instituto Normal e de preparatórios determinava que na sétima série os alunos da disciplina de pedagogia teriam metodologia especial com exposição dos diferentes modos de ensino e sua aplicação e regras do ensino intuitivo.





seu ingresso nas escolas brasileiras date de 1870, sua efetivação só se concretizou no Brasil com o advento da República e do movimento em prol de uma pedagogia renovada. Os “renovadores” recomendavam o uso deste método para a efetivação de uma escola primária renovada, como aponta Rosa Fátima de Souza (1998), “a escola popular, instrumento da reforma social, deveria ser completamente renovada de acordo com os padrões educacionais considerados os mais modernos da época. O método intuitivo foi símbolo dessa renovação e modernização do ensino” (SOUZA, 1998, p. 159).

3 Considerações finais

Com base na análise das fontes, os métodos de ensino foram determinados para uso nas escolas primárias com a justificativa de proporcionar o desenvolvimento da instrução na província, já que estes se caracterizavam pelo ensino de muitos alunos conjuntamente com a distribuição uniforme do tempo do professor. De mesmo modo, o método constituía como parte essencial da prática do professor, assim como esta interferia no modo de organização escolar.

Na tentativa de estruturar e normatizar a instrução da infância paranaense, os administradores provinciais produziram práticas escolares constituindo uma cultura escolar no processo de escolarização da infância. Junto a estes, os inspetores e professores contribuíram para este processo, de acordo com suas apropriações e consequentes representações das normas e discursos.

Na tarefa de executar e fiscalizar o método, professores e inspetores compreendiam o método de formas distintas; entendia-se por ensino simultâneo o ensino conjunto de muitos alunos divididos por classes segundo seu adiantamento e as matérias ensinadas, todavia esta era maneira encontrada para organizar a escola de forma graduada, pois dividir a turma em classes não significava emprego do método definido, já que há relatos em que a turma encontrava-se dividida em classes, mas sobre o método era impossível comentar por não ter sido identificado.

O “ensino simultâneo” determinado em regulamento foi compreendido como método a ser seguido pelos professores e fiscalizado pelos inspetores, no entanto as nomeações ao método praticado, assim como as descrições dessa prática, mostravam-se variadas. Para os professores, o método se distinguia como procedimento didático, cujo qual deveria ser executado com o apoio de





monitores ou alunos-mestres e professores adjuntos, além do auxílio de materiais e móveis iguais para todos de forma a promover o avanço dos alunos, por meio do emprego da emulação entre eles e os castigos morais. Para tal, professores associavam seus saberes e a experiência da prática às dificuldades de falta de materiais e orientações específicas do método a seguir.

Durante o período estudado, nota-se que a compreensão de ensino por parte dos professores e autoridades, passou por significativas mudanças, uma vez que suas avaliações e recomendações não focaram somente os princípios de organização da escola, mas passaram a influir sobre um modo de ensinar voltado para o aluno. Desse modo, a criança ganhou outro espaço nas discussões referente à instrução, ela tornou-se o centro do processo de ensino que passa a considerar sua efetiva aprendizagem. Portanto, um método que atendesse essa especificidade se fazia necessário, com isso o método simultâneo e suas variações até então usado, foi sendo substituído lentamente pelo método intuitivo.

É possível afirmar ainda que, a instituição e utilização de métodos de ensino no interior das escolas paranaenses contribuíram para a estruturação e consolidação da uma escola primária, e se por um lado ela se estabelecia com dificuldades e imposições, por outro, as novas maneiras de organização, compostas por fazeres e saberes produzidos no seu interior, constituíram no desenvolvimento da instrução escolar no Paraná.

Fontes

BRASIL. Decreto-Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

DEAP-PR. APs0122 – 0776, 1861 – 1886. Correspondências de governo.

_____. AP0122, 1861, p. 114. Relatório da professora Emília de Faria Erichsen.

_____. AP0124, 1861, p. 33. Relatório da Professora Maria Prudência da Luz

_____. AP0244, 1866, p. 77. Relatório da Professora Emília Erichsen.





_____. AP0244, 1866, p. 100. Relatório do professor José Antônio da Rocha.

_____. AP0244, 1866, p. 140-143. Relatório do professor Honório Décio da Costa Lobo.

_____. AP0339, 1870, p. 135-138. Relatório professor Jose Cleto da Silva.

_____. AP0344, 1870, p. 64-68. Relatório professor Domingos Carneiro d Silva Braga.

_____. AP0393, 1872, p. 57-62. Relatório Professor Jeronymo Durski.

_____. AP0449, 1874, p. 178-179. Relatório professor José Rolim de Moura.

_____. AP0543, 1878, p. 124. Relatório do professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas.

_____. AP0605, 1880, p. 179-184. Relatório do Professor Joaquim Duarte de Carvalho.

_____. AP0605, 1880, p. 185-194. Relatório do Professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas.

_____. AP0609, 1880, p. 199-205. Relatório do Professor Honório Décio da Costa Lobo.

_____. AP0609, 1880, p. 196-198. Relatório da Professora Gertrudes Leocádia da Costa Netto.

_____. AP0618, 1880, p. 75-76. Relatório do Professor João Batista Marconi.

_____. AP0640, 1881, p. 93. Relatório do Professor Crispim José de Freitas Castro.

_____. AP0673, 1882, p. 166-167. Relatório de Professor.

_____. AP0698, 1883, p. 161-162. Relatório do Professor José Ferreira das Neves, de Guarapuava.

_____. AP0700, 1883, p. 70-79. Relatório do Professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas.

_____. AP0700, 1883, p. 224-226. Relatório do Professor da 2ª cadeira masculina de Antonina.

_____. AP0713, 1884, p. 200-204. Relatório do Professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas.





_____. AP0713, 1884, p. 205-206. Relatório do Professor Joaquim Duarte de Camargo.

_____. AP0713, 1884, p. 207-208. Relatório da Professora Emília Aguiar.

_____. AP0715, 1884, p. 119-124. Relatório do Professor da Freguesia de Ambrósios.

_____. Relatório de governo dos presidentes e vice-presidentes da província do Paraná entre os anos de 1857-1889. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes. Disponíveis em <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>

_____. Relatório de governo. BELLO, Luiz Alves de Oliveira. Relatório para a Assembleia Legislativa Provincial, de 01/10/1883. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1883.

_____. Relatório de governo. BELLO, Luiz Alves de Oliveira. Relatório para Brazílio Augusto Machado de Oliveira (entrega de administração), de 22/08/1884. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Lopes, 1884.

_____. Relatório de governo. BURLAMAQUE, Polidoro Cesar. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/03/1867. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1867.

_____. Relatório de governo. CARVALHAES, José Antonio Vaz. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 07/01/1857. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1857.

_____. Relatório de governo. CARVALHAES, José Antonio Vaz. Relatório do vice-presidente para Francisco Liberato de Mattos na entrega da administração, sem data, referente ao ano de 1857, mas publicado em 1858. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1858.

_____. Relatório de governo. CARVALHAES, José Antonio Vaz. Relatório do vice-presidente para Francisco Liberato de Mattos na entrega da administração, sem data, referente ao ano de 1857, mas publicado em 1858. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1858.

_____. Relatório de governo. CARVALHO, Carlos Augusto de. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, de 01/10/1882. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1882.





_____. Relatório de governo. LISBOA, Venâncio José. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/02/1871. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1871.

_____. Relatório de governo. LISBOA, Venâncio José. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/02/1872. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1872.

_____. Relatório de governo. LISBOA, Venâncio José. Relatório do presidente para o vice-presidente Manoel Antonio Guimarães, na passagem da administração, em 15/02/1873. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1873.

_____. Relatório de governo. MATTOS, Francisco Liberato de. Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, de 07/01/1858. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1858.

_____. Relatório de governo. OLIVEIRA, Brazílio Augusto M. de. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1884.

_____. Relatório de governo. OLIVEIRA, Brazílio Augusto M. de. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1885.

_____. Relatório de governo. OLIVEIRA JUNIOR, Joaquim Bento de. Relatório do presidente para o vice-presidente Jesuino Marcondes de Oliveira e Sá, em 07/02/1878. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1878.

_____. Relatório de governo. SILVA, Sebastião Gonçalves da. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 21/02/1864. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1864.

_____. Relatório de governo. TAUNAY, Alfredo D'escragnole. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 03/05/1886. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1886.

_____. Relatório de governo. VASCONCELLOS, Zacarias de Goes – Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, de 19/12/1853 a 15/07/1854. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1854, (a).

_____. Relatório de governo. VASCONCELLOS, Zacharias Goés e. Relatório do presidente na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, de 08/02/1855. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Lopes, 1855.





_____. Relatório de inspeção. BARROS, Bento Fernandes de. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1871.

_____. Relatório de inspeção. CUNHA, João Manuel da. Anexo ao relatório do presidente Frederico José Cardoso de Araújo, em 15/02/1875. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1875.

_____. Relatório de inspeção. MARCONDES, Moysés. Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública. AP 0666, p. 85 a 107, em 18/09/1882.

_____. Relatório de inspeção. MOTTA, Joaquim Ignácio Silveira da. Relatório do Inspetor Geral em 31/12/1856. Em anexo ao relatório do vice-presidente da província José Antonio Vaz de Carvalhaes, 07/01/1857. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1857.

_____. Relatório de inspeção. MOTTA, Joaquim Ignácio Silveira da. Relatório do Inspetor Geral em 07/11/1857. Em anexo ao relatório do vice-presidente da província José Antonio Vaz de Carvalhaes. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1857.

_____. Relatório de inspeção. MOTTA, Joaquim Ignácio Silveira da. Relatório do Inspetor Geral para o presidente Francisco Liberato de Mattos. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1858.

_____. Relatório de inspeção. MOTTA, Joaquim Ignácio Silveira da. Relatório do Inspetor Geral para o presidente Francisco Liberato de Mattos. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1859.

_____. Relatório de inspeção. RIBAS, José Lourenço de Sá. Relatório de 31/12/1861. Em anexo ao relatório do presidente Antonio Barbosa Gomes Nogueira, em 15/02/1862. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1862.

_____. Relatório de inspeção. RIBAS, José Lourenço de Sá. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública José Lourenço de Sá Ribas para o presidente André A. Pádua Fleury. In: Arquivo Público do Paraná, AP0183, p. 01 a 37, 1864.

_____. Relatório de inspeção. SANTOS, Ernesto Francisco da Lima. Relatório de 31/01/1867. Em anexo ao relatório do presidente Polidoro César Burlamaque, em 15/03/1867. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1867.

_____. Relatório de inspeção. SANTOS, João Franco de Oliveira. Relatório de 31/12/1872. Em anexo ao relatório do vice-presidente Coronel Manoel Antonio Guimarães para a Assembleia Provincial do Paraná, em 17/02/1873. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1873.



MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004.

_____. Instrução geral de 27 de dezembro de 1856 – Instrução contendo o plano e divisão do ensino nas escolas. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras) Brasília: INEP, 2004, p. 44.

PARANÁ. Regulamento de Ordem Geral para as escolas da Instrução Primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o Ensino Particular, primário e secundário, de 08 de abril de 1857. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 53.

_____. Regulamento de Inspeção da Instrução Pública da Província do Paraná, de 24 de abril de 1857. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 67.

_____. Regulamento para a Secretaria da Inspetoria Geral da Instrução Pública do Paraná, de 30 de outubro de 1857. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 76.

_____. Lei n. 290, de 15 de abril de 1871. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 178.

_____. Regulamento da Instrução Pública Primária, de 13 de maio de 1871. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 184.

_____. Regulamento da Instrução Primária, de 01 de setembro de 1874. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 233.

_____. Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Paraná, de 16 de julho de 1876. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 265.

_____. Regulamento para o Ensino Obrigatório da Província, de 06 de julho de 1877. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 290.

_____. Regulamento do instituto normal e de preparatórios, de 18 de janeiro de 1882. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 335.

_____. Regulamento para o Ensino Obrigatório da Província, de 03 de dezembro de 1883. In: Coleção de Documentos da Educação Brasileira. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Maria Elisabeth Blanck Miguel e Sonia Dorotea Martin (organizadoras). Brasília: INEP, 2004, p. 290.

SÃO PAULO. Lei n. 34 de 16 de março de 1846. Coleção Leis Provinciais de São Paulo (1844-1849), FFCHL-USP.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARRA, Valdeniza M. da. **Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX**. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n.5, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 13, p. 97-113, 1994.



CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Portugal: DIFEL, 2002.

INÁCIO, Marcilaine. S. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

INÁCIO, Marcilaine. S. *et al.* **Escola, Política e Cultura**: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte: Argumentum/CNPQ, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003, p. 135-150.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: Heranças e negociações (1846 – 1890). Tese (doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LESSAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo fundo: Ediupf, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>.

OLIVEIRA, Maria Cecília M. de. **O ensino primário na província do Paraná 1853-1889**. Biblioteca Pública do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte. Curitiba, 1986.

PINARD, Paulette. De l'enseignement individuel à l'enseignement simultané. **L'information historique**. Paris, Masson, v. 43, n.º. 2, p. 95 – 104, 1981.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, Universidade São Francisco, 2002.

ROSA, Walquiria Miranda. **Instrução Pública e profissão Docente em Minas Gerais (1825-1852)**. Dissertação (Mestrado em





Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
SCHELBAUER, Anallete R. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SIQUEIRA, Luís. **De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná, 1900 – 1929**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1889-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

TAMBARA, Eleomar. O ensino mútuo na província Cisplatina. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 30, n.2, semestral, 2005.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 18, p. 157-184, 2001.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando a lição das coisas**. Estudo sobre os fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

VIDAL, Diana. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003, p. 497-517.

VIANA, Fabiana. da S. **Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em minas gerais (1820-1840)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Estudos regionais – A relação professor, estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1984.





O GÊNERO PARÓDIA EM SALA DE AULA

Alan Caldas Simões*

RESUMO

Nas últimas décadas temos visto que as teorias de ensino e aprendizagem têm buscado abordagens pedagógicas que valorizem a participação ativa do aluno em sala de aula, de modo a tornar a aprendizagem estimulante e significativa. Nesse sentido, professores vêm buscando abordar conteúdos tradicionais do ensino de língua portuguesa através de propostas criativas. No que se refere à produção textual, entendemos que uma forma de se construir propostas criativas é através do uso de abordagens multidisciplinares. Dentro desta perspectiva, em nossa exposição, apresentaremos práticas de produção textual que utilizam o gênero paródia como instrumento de ensino. Assim, ilustramos tal processo com duas músicas da mídia. Ressaltamos que a interseção língua portuguesa e música é bastante comum nas aulas de línguas, embora muitas vezes, aspectos relacionados à linguagem musical não sejam explorados, talvez por falta de instrumentos didáticos apropriados. De nossa abordagem, concluímos que práticas multidisciplinares, em especial as que conjugam a área de língua portuguesa e música, tendem a ser fonte de estímulo para produção textual. Ao produzirem o gênero paródia os alunos podem observar ainda que a língua portuguesa não se pauta em construções rígidas ou fechadas, mas que com ela, pode-se criar, aprender e se divertir.

Palavras-chave: Gênero textual paródia. Práticas de ensino. Abordagem multidisciplinar.

ABSTRACT

In recent decades we have seen that the theories of teaching and learning has sought pedagogical approaches that enhance the student's

Recebido em: 20/09/2012 – Aceito em: 25/10/2012

* Mestrando em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Licenciado em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Departamento de Cultura, Linguagens e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: alanmpb@yahoo.com.br





active participation in the classroom to make learning exciting and meaningful. In this sense, teachers have sought to address traditional content of teaching English through creative proposals. As regards the production textual understood that one way of constructing creative proposals is through the use of multidisciplinary. Within this perspective, in our exposition, we will present practices of textual production that use genre parody as a teaching tool. Thus, we illustrate this process with two songs from the media. We emphasize that the intersection Portuguese language and music is quite common in language classes, but often, aspects related to the musical language are not exploited, perhaps for lack of appropriate teaching tools. In our approach, we conclude that multidisciplinary practices, especially those that combine the area of Portuguese language and music, they tend to be a source of encouragement for textual production. By producing the genre parody students can also observe that the Portuguese language is not based on rigid or closed buildings, but with it, you can create, learn and have fun.

Keywords: genre parody, teaching practices, multidisciplinary approach;

1 Introdução

Nas últimas décadas temos visto que as teorias de ensino e aprendizagem têm buscado abordagens que valorizem a participação ativa do aluno em sala de aula, de modo a tornar a aprendizagem estimulante e significativa¹. Mas, afinal, como realizar uma prática educativa estimulante, que os alunos gostem, admirem e queiram realizá-la sem reclamações ou desmotivações? No nosso caso, como ensinar conteúdos de língua portuguesa de maneira leve e descontraída?

Antes de encaminharmos nossas questões de pesquisa, cabe-nos aqui realizar um pequeno panorama teórico-descritivo sobre as relações professor-aluno na prática educativa. Entendemos que elucidar esta relação é uma atividade relevante para o entendimento de toda e qualquer prática pedagógica, seja ela de língua portuguesa ou de qualquer outra disciplina curricular. Esta ação, como veremos mais a frente, será importante para o entendimento de nossa proposta de criativa de ensino, uma vez que ela tem como inspiração uma filosofia educacional bastante específica, a pedagogia crítico social dos conteúdos.

¹ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 104): “[...] a aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas.”





Feitas as nossas ressalvas iniciais, podemos dizer, ainda em senso comum, que quando pensamos em educação uma das primeiras palavras que nos vem à mente é escola, ou, possivelmente, as palavras professor ou aluno. Essa, portanto, é a base de todo o processo educativo: a escola, que contém os professores (e outros gestores, embora não muito lembrados) e os alunos. Aqui não queremos dizer que somente existe educação na escola com a presença de um professor ou de um aluno. Aqui enfatizamos que somente existe educação na medida em que existe um sujeito que aprende e outro que ensina, independente do local em que este processo ocorra. Nesse caso, o ser que ensina pode ser professor, coordenador ou diretor e o ser que aprende pode ser aluno; da mesma forma que o ser que ensina pode ser o diretor ou coordenador e o ser que aprende pode ser o professor.

Apesar dessas considerações, em muitos casos, a este ser que ensina chamamos de professor e a este ser que aprende chamamos de aluno. Essa concepção de ensino é a chamada concepção tradicional de educação, onde há um sujeito (professor) que detêm todo o saber e outro sujeito (aluno) que representa um vaso a ser preenchido pelo conhecimento que será depositado pelo professor (ou outro). A própria etimologia da palavra aluno, derivada do latim *alumnus* (MONIZ, 2001), que significa sem luz, reforça a imagem de um sujeito que nasce sem conhecimento (luz), e, a partir do momento em que este entra em contato com o professor, do latim *professore* (MONIS, 2001), que significa aquele que faz declarações, começa a receber luz e deixar de ser vazio ou não iluminado.

Dentro desta concepção existem somente duas figuras no processo educativo: o professor, ser que ensina; e o aluno, ser que aprende. Essas figuras permeiam todas as disciplinas escolares, a começar pelas mais básicas, como o português e a matemática.

Essa é a concepção tradicional de processo educativo. É ela que tem ancorado as práticas de ensino atuais e, como sabemos, pensar a educação dessa forma é limitar seu desenvolvimento, impedindo que professores e alunos desenvolvam uma capacidade crítica e reflexiva frente à realidade.

Pautados nessa situação, apresentaremos em nossa exposição uma prática de ensino de língua portuguesa que tenha como foco a produção textual. Ela é de inspiração crítica-social de conteúdos (SAVIANI, 2008), e, seguindo indicações dos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997) e também as indicações dos PCN Música (BRASIL,





1997a, 1998), se desenvolverá a partir do gênero paródia, a fim de instrumentalizar o ensino de conteúdos musicais e de práticas de linguagem em sala de aula. Escolhemos tal gênero, uma vez que essa interseção é bastante comum nas aulas de língua materna ou estrangeira, mas, muitas vezes, aspectos relacionados à linguagem musical não são desenvolvidos, talvez por falta de instrumentos didáticos apropriados. Nossa proposta, então, é uma sugestão criativa que pretende encaminhar essa demanda educativa, ao se pautar em filosofias educacionais não tradicionais e utilizando estratégias multidisciplinares de aproximação disciplinar (ANTOLÍ, 1998; FAZENDA, 1998; JAPIASSU, 1976).

Tendo como foco os objetivos acima, dividiremos a nossa discussão em dois momentos: (a) a apresentação de nosso referencial teórico-metodológico, onde apresentaremos discussões referentes à filosofia educacional, o ensino de língua portuguesa articulado à música; e (b) nossa proposta de ensino de produção textual que teve como foco o gênero paródia. Ao final de nossas exposições teceremos considerações sobre o assunto.

2 Filosofias educacionais, ensino de língua portuguesa e de conteúdos musicais

Nossa fala inicial partiu da descrição mais comum e conhecida concepção de ensino, a tradicional. Entretanto, como sabemos, há muitas outras concepções de ensino. Essa seção pretende discorrer sobre tais filosofias e indicar a que subsidiará a criação de nossas estratégias de ensino.

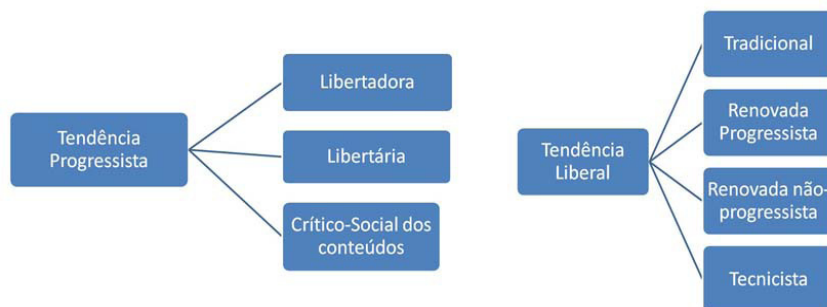
Já tendo citado a concepção tradicional, falaremos um pouco agora sobre a concepção de ensino progressista. Essa concepção é inspirada pelo pensamento de Dewey (1933), que traz ao mundo a concepção do indivíduo que é mutável e constrói o conhecimento. Dessa maneira, o professor passa de dono do saber a personagem coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem.

Libâneo (1985) apresenta uma classificação das tendências pedagógicas na prática escolar que levam em consideração critérios de posição frente a condicionantes sociopolíticos. Assim, segundo tal classificação, as tendências pedagógicas se dividem em dois grandes grupos: a Tendência Liberal e a Tendência Progressista.



Cada um destes grupos, seja liberal ou progressista, possui suas respectivas ramificações, a saber:

Figura 1 – Tendências pedagógicas



Libâneo (1985) descreve cada uma das ramificações acima (Figura 1), enfatizando o papel da escola; os conteúdos de ensino; os métodos; a relação professor-aluno; os pressupostos de aprendizagem; e as manifestações da prática escolar. Para o nosso estudo resgataremos aqui somente as concepções que resumem a relação professor-aluno (Tabela 1).

Tabela 1 – Relação professor-aluno frente às tendências pedagógicas na prática escolar, segundo Libâneo (1985)

Filosofia Educacional	Relação professor-aluno
Pedagogia Liberal Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> O foco do processo de ensino e aprendizagem é o professor. O professor possui o conhecimento e representa a autoridade em sala de aula (autoritarismo).
Pedagogia Liberal Renovada Progressista	<ul style="list-style-type: none"> O foco do processo de ensino e aprendizagem é o aluno. O papel do professor é de auxiliar o livre desenvolvimento do aluno, ao professor não cabe lugar privilegiado.
Pedagogia Liberal Renovada não diretiva	<ul style="list-style-type: none"> O foco do processo de ensino e aprendizagem é o aluno. O professor deve se "ausentar" e respeitar o aluno, sendo que toda intervenção do professor é vista como ameaçadora.
Pedagogia Liberal Tecnicista	<ul style="list-style-type: none"> O foco do processo de ensino e aprendizagem não é o professor nem o aluno, é o meio/processo; O professor é somente um elo entre o conhecimento científico e o aluno, sendo que a este cabe um papel passivo, não participando da construção de conhecimento.
Pedagogia Progressista Libertadora	<ul style="list-style-type: none"> Existe uma relação horizontal entre professor e aluno. O professor desenvolve os processos pedagógicos em sala de aula se adaptando as características próprias de cada grupo. O professor caminha junto com o aluno frente à conquista dos conhecimentos, apesar de em alguns momentos oferecer informações mais sistematizadas.
Pedagogia Progressista Libertária	<ul style="list-style-type: none"> O professor e o aluno possuem papéis diferentes. O professor é um orientador e catalizador do processo educacional, em nenhum momento é visto como modelo único a ser seguido. O professor se põe a disposição do aluno, mas sem impor suas concepções ou transformá-lo em objeto.
Pedagogia Progressista Crítico-social dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> O papel do adulto (professor) é insubstituível, mas acentua-se a participação do aluno no processo. O adulto (professor) possui mais experiência da realidade social e isto favorece a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Os alunos não podem aprender por si só, necessitam de diretrizes que o professor oferece.



Apesar do delineamento destas tendências pedagógicas isto não assegura que o professor seja adepto de uma ou outra filosofia educacional, na maior parte das vezes suas atuações se apresentam como um misto de tendências, buscando-se aproveitar o que cada uma apresenta de melhor, segundo a concepção de cada indivíduo responsável pela organização do processo educativo (SAVIANI *apud* LIBÂNEO, 1985).

Aqui entendemos que as relações entre professor e aluno merecem uma atenção especial frente às pesquisas educacionais e a frente à criação de estratégias de ensino, pois elas representam um sistema complexo que envolve, não só a presença das figuras do professor, do aluno e da instituição escolar, mas também relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Foi pensando nessa relação que buscamos aqui delinear diversas concepções de ensino-aprendizagem. Toda vez que criamos estratégias de ensino é importante pensarmos, ainda que minimamente, que concepção de ensino-aprendizagem subsidiou nossas práticas. Ainda que outras pesquisas sejam necessárias para comprovar nossa hipótese, podemos dizer que as concepções de ensino que tem como foco o professor, parecem somente possibilitar a criação de estratégias de ensino monótonas, onde possivelmente não há o engajamento do aluno. Por outro lado acreditamos que concepções de ensino que tem como foco o aluno parecem possibilitar a criação de estratégias de ensino dinâmicas, onde há o engajamento do aluno. Dessa forma, as estratégias aqui desenvolvidas são inspiradas², em sua maior parte, em uma tendência progressista, mais especificadamente uma pedagogia crítica-social dos conteúdos, uma vez que nossa estratégia de ensino se desenvolverá através da diretiva do professor, pois é ele que detém o conhecimento necessário para orientar os alunos rumo à aquisição de formas de saber mais elaboradas.

² Dizemos inspiradas, pois sabemos que a corrente filosófica crítica-social dos conteúdos possui diretrizes próprias de atuação. Segundo Saviani (2008), a pedagogia Histórico-Crítica, enquanto método dialético na educação implica a clareza dos determinantes sociais e a compreensão do grau em que as contradições da sociedade se apresentam na educação. Dessa forma é preciso se posicionar diante das visões ambíguas educativas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional. Aqui buscamos uma prática educacional que se harmonize com as necessidades e realidade do educando, para que este, após instrumentalização, possa atuar de forma crítica e transformadora frente à sociedade. Passos didáticos sistematizados sobre a pedagogia histórico-crítica podem ser consultados no trabalho desenvolvido por Gasparin (2011).



Tendo como método essa diretiva, passaremos agora a observar como tem se desenvolvido o ensino de língua portuguesa no ciclo Básico. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 15),

[...] o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15).

Sabemos que o domínio da língua, seja ela oral ou escrita, é fundamental para vida em sociedade, entretanto devemos observar quais são os recursos didáticos e estratégias de ensino que os professores de língua portuguesa têm utilizado no ambiente escolar para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais significativos e atraentes para o aluno. Como já dissemos na introdução deste artigo, é muito comum a utilização da música em sala de aula. Não é difícil observar a música nas aulas de literatura, ao se ler poesias, ou a música nas aulas de produção de texto, como tema de redações. Podemos entender essa articulação entre língua portuguesa e os conteúdos musicais como uma abordagem multidisciplinar³ (JAPIASSU, 1976; POMBO, 2004). É por meio dessa abordagem que resolvemos desenvolver nossas estratégias de ensino.

Diante dessas duas escolhas metodológicas, por um corrente filosófica progressista e por uma prática multidisciplinar entre língua portuguesa e música, basta-nos agora pensar que conteúdos

³ O termo interdisciplinaridades possui caráter polissêmico, não existindo consenso entre os autores que utilizam esta classificação. Adotaremos aqui a seguinte classificação: (a) disciplina – representa o ramo do saber, como componente curricular (POMBO, 2004); (b) Multidisciplinaridade/Pluridisciplinaridade – ambas as palavras são sinônimos (POMBO, 2004), adotaremos em nosso texto o termo multidisciplinaridade, e representam uma ação simultânea que reúne em torno de uma temática comum diversas disciplinas (JAPIASSU, 1976); (c) Interdisciplinaridade – pressupõe uma cooperação dialógica coordenada entre disciplinas (JAPIASSU, 1976), onde implica a transferência de leis de uma disciplina para outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar (ZABALA, 2002); e (d) Transdisciplinaridade – representa uma ação coordenada de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema disciplinar sob uma base axiomática geral. Tal integração permite uma análise e interpretação em contextos amplos e gerais, o que permite uma interpretação holística dos fatos ou fenômenos observados (JAPIASSU, 1976).



desenvolveremos nossa prática educativa. Percebemos, em nossa prática como professor de música, em diálogo constante com professores de língua portuguesa e de artes, que a maior dificuldade do professor é desenvolver estratégias de ensino para produção textual. Muitas vezes o professor elege temas do cotidiano, dos noticiários ou das literaturas para a produção textual. Mas de fato, como deve ser a produção textual no ensino de língua portuguesa?

Os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997) sugerem que o trabalho em sala de aula, desenvolva-se com base na utilização dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, concepção esta também compartilhada por Marcuschi (2008) e Pietri (2007). São, portanto, os gêneros textuais instrumentos teórico-metodológicos para o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula. São

[...] os gêneros textuais, formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, propõe-se que, no ensino, as atenções esteja voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao seu percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra. (DELL'ISOLA, 2007, p. 19).

Dessa forma, são inúmeras as possibilidades que se apresentam ao professor no momento de decidir sobre qual, ou quais, gêneros textuais levar para sala de aula. Entendemos que, neste processo de escolha/seleção, devemos considerar, não somente os gostos e objetivos educacionais do professor que dirige o processo educacional em sala de aula, mas também os gostos e interesses dos alunos.

Nesse sentido sugerimos, neste presente artigo, o trabalho textual com o gênero paródia⁴, que pode muito bem abarcar nossa prática multidisciplinar entre língua portuguesa e música.

Na próxima seção, portanto, iremos apresentar o gênero paródia e nossas estratégias de ensino para ele.

⁴ Segundo a lei brasileira sobre direitos autorais, Lei 9.610/98 Art. 47, são livres as paráfrases e paródias que não forem verdadeiras reproduções da obra originária nem lhe implicarem descrédito.



3 Estratégias de ensino com o gênero paródia: articulando letra e música

Antes de apresentarmos nossa prática de ensino com o gênero paródia, cabe-nos pensar sobre a paródia. A paródia pode ser definida como um gênero textual que possui em sua essência o processo de intertextualidade. Tal processo ocorre quando, “[...] um texto, está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 86).

Dessa forma, podemos entender que o gênero paródia se caracteriza como uma forma de intertextualidade, implícita (KOCH; ELIAS, 2011, 2011a; KOCH, 2011b). Ou seja, cabe ao interlocutor recuperar em sua memória social os elementos que darão sentido ao texto. No caso de uma paródia musical, escreve-se um novo texto (letra) para uma música já conhecida, mantendo-se seus aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, ou variando-se apenas pequenos elementos para melhor atender a métrica da canção. Entretanto, neste processo de reescrita, altera-se o sentido do texto, na maior parte das vezes para gerar um efeito cômico, provocativo ou de interseção a algum tema que esteja em alta em determinado contexto político, histórico ou social. Por conseguinte, cabe ao interlocutor o conhecimento dos diversos tipos de relações que este texto mantém com outros textos, a fim de se alcançar os efeitos estilísticos desejados.

A seguir, apresentamos algumas estratégias de ensino de produção textual que têm como base o gênero paródia. Sabemos que alguns professores podem sentir-se desconfortáveis ao utilizar elementos de outras disciplinas que não às de sua formação específica, como no caso da intercessão entre as disciplinas música e língua portuguesa. Entretanto, em nossa abordagem, ofereceremos elementos que auxiliem essa aproximação multidisciplinar de forma simples, aplicável e proveitosa para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

No cotidiano escolar é fácil observar como os alunos são criativos e, em diversos momentos, criam rimas, jogos de palavras, e até mesmo paródias, para divertir seus colegas e professores. Pensando nessas cenas cotidianas da escola é que elaboramos as estratégias de ensino com o gênero paródia, descritas abaixo.

Como primeiro movimento didático, assinalamos que o professor deve conhecer a realidade musical de seu aluno, ou seja, deve saber o que está em seu entorno musical, que bandas e gêneros musicais são de sua preferência ou gosto. Esta atividade pode ser desenvolvida através de uma roda de conversa ou através da produção de um



pequeno texto com a seguinte temática: Que músicas costumam ouvir em casa?; ou ainda, Que músicas carregam em meu MP3 agora?; entre outras possibilidades. O principal é descobrir que tipo de músicas, grupos musicais ou estilos musicais, agradam o aluno.

Muitos podem se surpreender com esta atividade, pois, em nossa prática, ao realizarmos esta atividade com alunos de ensino médio, encontramos respostas diferentes das que imaginávamos. A maior parte dos alunos pode gostar de rock e sertanejo, diferente de nossa suposição que poderia ser funk e/ou pagode. Vale ressaltar que independente do estilo musical escolhido a música a ser trabalhada deve ser, de maneira geral, conhecida por todos os alunos. Pode-se escolher músicas que estão na mídia ou na moda, como por exemplo, as músicas do cantor Luan Santana, Paula Fernandes, Belo, entre outros, lembrando que os alunos devem gostar dos grupos musicais escolhidos.

Esta atividade foi pensada para alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano). Entretanto, variações da mesma podem ser possíveis, em menor escala, em diferentes níveis de ensino.

Conforme já mencionado, o professor deve realizar uma breve pesquisa entre os alunos, a fim de identificar quais são os grupos musicais, estilos ou músicas de seu agrado. De posse dessas informações ele escolherá uma música que será o objeto de estudo/trabalho em sala de aula.

Após a conclusão desta primeira fase, o professor realizará a leitura e análise do texto com seus alunos em sala de aula. Nessa leitura se evidenciará as partes ou estrofes da música, bem como suas possíveis assonâncias, aliterações e rimas, o que concerne à estruturação da letra.

Como terceira fase, o professor apresentará exemplos de paródias, e, conseqüentemente, uma exposição sobre as características do gênero paródia. Pode-se, também, apresentar paródias produzidas por outros alunos ou presentes na mídia, como forma de estimular o aluno à atividade que se seguirá.

Como quarto momento será apresentada a proposta de produção textual utilizando o gênero paródia. Depois de selecionada a música, os alunos farão suas versões de letra sob uma temática escolhida pelo professor. Tal tema pode também ser desenvolvido em conjunto com outras disciplinas, como por exemplo, fazer uma paródia utilizando como temática o movimento iluminista do século XVIII, o que assinala um processo multidisciplinar de interação entre as disciplinas Português e História, ou ainda, pode-se fazer uma paródia que descreva o processo de digestão que ocorre no corpo humano, neste caso a interseção multidisciplinar se dá com as disciplinas português e biologia, entre outras possibilidades.





Por fim, espera-se que o aluno faça um novo texto para uma música já existente. Durante este processo de escrita, vários aspectos inerentes à linguagem poética e musical serão abordados, tais como a busca por uma quadratura e métrica⁵ semelhante à música original, a formação de rimas e organização/disposição de frases na mesma estrutura do original. Tais atividades requerem não apenas competências do domínio da língua, mas também, do domínio musical, ambas estimulando a criatividade em um processo de aprendizado significativo para o aluno.

Pode não parecer, mas o gênero paródia está muito presente em nosso cotidiano. O professor, a título de ilustração, pode trazer para sua sala de aula alguns exemplos, a fim de expor o aluno ao gênero paródia. Em março de 2012, a Liderança Capitalização, colocou no ar sua nova campanha publicitária, a Tele Sena de Páscoa, veiculada pela emissora SBT, com a participação da banda Restart (Figura 2). A novidade desta edição estava na premiação instantânea, em que os consumidores poderiam concorrer a viagens com acompanhante para Orlando (EUA), além de casa, carros, motos, notebooks e prêmios em dinheiro.

Figura 2 – Foto da banda Restart em atuação em comercial da Tela Sena



⁵ A métrica é o estabelecimento de unidades rítmicas que descrevem características específicas de uma peça musical. Após o seu estabelecimento, podemos antecipar subsequentemente uma série de eventos/ataques que extraímos da superfície rítmica da música à medida que ela se estende no tempo (LONDON, 2004).



Com o slogan Tele Sena de Páscoa leva você e um acompanhante para Orlando, foi produzido um comercial, em formato de vídeo clipe, com banda, apresentando uma paródia da música Menina Estranha, cuja temática remete aos prêmios e possibilidades de premiação da nova Tele Sena. Segue abaixo o texto original da música Menina Estranha e sua versão em formato de paródia produzida para o comercial:

Tabela 2 – Menina Estranha, letra original e paródia

<i>Menina estranha (texto original - Restart)</i>	<i>Menina estranha (paródia – Tele Sena)</i>
Eu conheci uma menina diferente Me apaixonei e foi assim tão de repente Nunca pensei que pudesse gostar De uma garota que só sabe me esnobar	Eu conheci uma Tele Sena diferente Me apaixonei porque é pra gente como a gente Nunca pensei que pudesse viajar Ir pra Orlando pro meu sonho realizar
E ela já faz faculdade e eu aqui Aprendendo a dirigir Nem sei se vou me formar E ela diz que um garotinho assim Que só quer se divertir Nunca vai te conquistar	Dá pra fazer faculdade ser feliz E aprendendo a dirigir Porque um carro eu vou ganhar Eu vou curtir uma Tele Sena assim Que dá moto e pensa em mim Que legal vou viajar
(Refrão) Ela não gosta da minha roupa Vive falando do meu cabelo Reclama sempre o meu estranho jeito de falar Mas quando beija a minha boca Perde a cabeça e fica louca É questão de tempo até você se entregar	(Refrão) Prepara a mala com a minha roupa Eu vou pra Orlando com a Tele Sena Dá pra levar um acompanhante pra gente zoa Imagina só que viagem doida Até minha vó vai ficar bem loca Ganhei na Tele Sena e agora vou voar

Observamos, na paródia feita pela banda Restart, que na primeira estrofe as rimas são AABB, organizadas da seguinte forma: diferente/gente, viajar/realizar; em alusão as rimas originais AABB – diferente/repente, gostar/esnobar. A métrica da música foi mantida. Observamos ainda, que no primeiro verso a palavra menina é substituída pela palavra Tela Sena, e no último verso dessa estrofe a palavra garota foi substituída por Orlando. Tais alterações introduzem a nova temática e permitem a identificação da utilização de ligações intertextuais.

Na segunda estrofe, novamente, mantém-se a métrica da música original, entretanto, o esquema de rimas se alteram. No texto original, temos o esquema de rimas ABCDBC, ao conjugar dirigir/divertir e formar/conquistar. Na paródia temos o seguinte esquema de rimas, ABCDDC, onde as rimas estão nas palavras ganhar/viajar e assim/mim. Nesta estrofe, observamos que apenas algumas palavras foram trocadas em relação ao texto original. Dessa forma,

substituíram-se as palavras Nem sei se eu, por porque um carro eu vou; as palavras garotinho por Tele Sena, e a palavra quer por moto, palavras estas que fazem referência aos prêmios que a Tele Sena oferece nesta edição.

No refrão, referente à terceira estrofe, mantém-se o esquema métrico conforme o original. No primeiro verso se mantêm as palavras minha roupa, entretanto os sentidos divergem, no texto parodiado a palavra minha roupa é precedida por prepara minha mala, o que faz referencia a viagem para Orlado que é oferecida como premiação. O esquema de rimas é alterado, porém em nenhum momento a métrica da música é modificada.

Conforme essa breve análise, observamos que uma característica indispensável para produção de textual de uma paródia é a fidelidade à métrica e à estrutura rítmica da melodia da música. Pois, estes são alguns dos elementos, entre outros, que permitem ao interlocutor, estabelecer relações intertextuais com outros textos, neste caso em especial, identificar que a relação da paródia com a música Menina Estranha da banda Restart.

Outro exemplo de paródia é encontrado na música A estufada , do grupo Comida dos Astros. Este grupo é famoso por fazer paródias de músicas conhecidas utilizando a temática alimento/comida. Assim, todas as letras produzidas pelo grupo remetem a frutas, verduras, pratos, sobremesas, entre outros alimentos. Esta paródia faz referência à música Na estrada , da cantora Marisa Monte. Segue abaixo a letra da canção original e o texto parodiado:

Tabela 3 – Na estrada, letra original e paródia

<i>Na estrada (texto original – Marisa Monte)</i>	<i>A estufada (paródia – Comida dos astros)</i>
Tchururu! Tchu, Tchu, Tchu! Uau! Uau! Uau! Uau!...(4x)	Leitão pururuca com Chuchu Uau! Uau! Uau! Uau!...(4x)
Ela vai voltar, vai chegar E se demorar, i'll wait for you Ela vem, e ninguém mais bela Baby, i wanna be yours tonight...	Ela vai engordar, vai inchar Ela não <u>pará</u> de comer muito Ela come pão com mortadela Muitos queijos arroz com feijão demais
Sem botão, no tempo no topo, no chão Em cada escada a caminhada de caminhão Seu horário nunca é cedo Aonde estou? E quando escondo a minha olheira Colher amor...	No almoço come massa de montão É lasanha, quatro queijos, com <u>salpicão</u> No café de manhã cedo Ovos com bacon E quando abre a geladeira Comer de novo...



Na primeira estrofe existe um vocalize (Tchururu! Tchu, Tchu, Tchu!) que, no texto parodiado, foi substituído por leitão pururuca com chuchu, o que mantém a rima e a métrica com o verso original, introduzindo a temática do texto.

Na segunda estrofe a métrica, novamente é mantida, entretanto as rimas seguem as mesmas terminações do texto original, sem a composição de rimas internas. Assim, temos: chegar/inchar; you/ muito; bela/mortadela; tonight/demais. Outro aspecto interessante é a ocorrência de palavras em inglês, cuja a sonoridade foi redesenhada com palavras em português, que enfatizam relações com comida ou nome de alimentos.

Na terceira estrofe as rimas do texto parodiado se mantém conforme o texto original, mantendo-se, da mesma forma a métrica. Através do exposto até aqui podemos concluir que uma paródia deve preservar, entre outros elementos, primordialmente, a métrica e as rimas. Estes são elementos que, aliados a manutenção da melodia, ritmo e harmonia da música original, inspiram o texto parodiado e garantem os elementos ao interlocutor para identificar a intertextualidade com a música original.

No início da produção textual utilizando o gênero paródia os alunos podem ficar com receio de cantar ou criarem letras que, a princípio não fazem sentido, o que acarretaria a inibição frente aos colegas. O professor atento a isso deve ser o primeiro a propor o seu texto parodiado, para servir de exemplo e mostrar que todos são capazes de escrever um texto inserido nesse gênero.

Se o professor estiver familiarizado com a linguagem musical pode levar algum instrumento musical para acompanhar os alunos, ou disponibilizar instrumentos musicais para que eles mesmos toquem. Outra opção é trazer para a sala de aula playback's, onde existe o acompanhamento da música sem a letra cantada. Tal material pode ser facilmente encontrado na internet, possuindo diversas possibilidades de escolhas, desde músicas da moda até as músicas mais tradicionais.

Conforme os alunos e os professores forem se tornando familiarizados com o processo de produção textual de paródias, eles podem iniciar a produção textual de músicas novas, ou seja, podem realizar uma criação musical original, uma composição.



4 Considerações finais

Nossa exposição pretendeu apresentar uma prática pedagógica de produção textual, a partir do gênero paródia em aulas de língua portuguesa. Iniciamos a nossa discussão enfatizando a necessidade de refletirmos sobre a relação professor-aluno, em especial no tocante as diversas filosofias de ensino. Acreditamos, como foi dito, que as concepções de ensino que têm como foco o professor parecem somente possibilitar a criação de estratégias de ensino monótonas, onde possivelmente não há o engajamento do aluno. Por outro lado acreditamos que concepções de ensino que têm como foco o aluno parecem possibilitar a criação de estratégias de ensino dinâmicas, onde há o engajamento do aluno. Foi por isso que nossa estratégia de ensino teve como inspiração a tendência progressista de ensino (LIBÂNEO, 1985), que acredita que é através da diretiva do professor (mas não só através dele), que os alunos podem adquirir conhecimentos sistematizados, referentes aos conhecimentos de mundo.

Nossa estratégia de ensino também se pautou em práticas multidisciplinares, uma vez que pode articula a disciplina de língua portuguesa com tópicos de conteúdos musicais. Entendendo a música como uma linguagem, ela, por mais que não possa parecer, também deve ser objeto de apreciação em aulas de língua portuguesa, uma vez que o que deve ser trabalhando nas aulas de língua portuguesa são as práticas de linguagem (PCN, 1997), ou seja, as diversas formas de uso da linguagem (e de linguagens) na sociedade. Os pesquisadores do campo da linguagem, tais como Marcuschi (2008) e Pietri (2007), e orientações legislativas, tais como os PCN de língua portuguesa (1997) e demais orientações estaduais, como os Conteúdos Comuns de Minas Gerais (CBC-MG, 2005), têm indicado que as práticas de linguagem sejam estudadas a partir dos gêneros textuais. Devem ser, portanto, os gêneros textuais o núcleo das aulas de língua portuguesa (DELL' ISOLA, 2007). É a partir deste construto teórico que devem ser desenvolvidas as práticas de ensino de língua portuguesa.

Foi pautados nessas indicações que construímos nossas estratégias de ensino de produção textual, a partir do gênero paródia. Pudemos compreender que o gênero paródia se caracteriza como uma forma de intertextualidade, implícita (KOCH; ELIAS, 2011, 2011a; KOCH, 2011b). Ou seja, cabe ao interlocutor recuperar em sua memória social os elementos que darão sentido ao texto. No caso de uma paródia musical, escreve-se um novo texto (letra) para uma música



já conhecida, mantendo-se seus aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, ou variando-se apenas pequenos elementos para melhor atender a métrica da canção.

Com base nesses conceitos, indicamos aos professores de língua portuguesa a seguinte estratégia de ensino: (a) observe em sua sala de aula qual é a realidade musical de seus alunos, ou seja, quais são as bandas e gêneros musicais que são de preferência deles; (b) escolha uma música a ser objeto de estudo/trabalho em sala de aula que seja de agrado da maioria; (c) realize uma leitura e análise do texto dessa música; (d) traga para sala de aula exemplos de paródias e as analise (como apresentamos nas paródias da música Menina Estranha da Banda Restart e A estrada de Mariza Monte); (e) realize a produção textual da paródia, cuja temática pode ser dirigida pelo professor, sendo, por exemplo, o movimento iluminista do século XVIII, o processo de digestão que ocorre no corpo humano, ou outra.

Durante todas essas etapas do processo de ensino, vários aspectos inerentes à linguagem poética e musical serão abordados, tais como a busca por uma quadratura e métrica semelhante à música original, a formação de rimas e organização/disposição de frases na mesma estrutura do original. Tais atividades requerem não apenas competências do domínio da língua, mas também, do domínio musical, ambas estimulando a criatividade em um processo de aprendizado significativo para o aluno.

Por fim podemos dizer que nossa proposta visou incentivar os alunos a se expressarem por escrito de forma lúdica, musical e poética através do gênero paródia. Concluímos que práticas multidisciplinares, em especial as que conjugam a área de língua portuguesa e música, tendem a ser fonte de estímulo para produção textual. Ao produzirem o gênero paródia os alunos podem observar ainda que a língua portuguesa não se pauta em construções rígidas ou fechadas, mas que com ela, pode-se criar, aprender e se divertir.

Referências

ANTOLÍ, Vicenç Benedito. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 1998, p. 77-108.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília, 1997.





_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília, 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília, 1999. Edição em volume único.

CONTEÚDOS Básicos Comuns. Minas Gerais: SEE-MG, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEWEY, J. How we think. **Lexington:** D. C. Health and Company, 1933.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Interdisciplinaridade:** dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: _____. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: 2011.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: 2011a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LONDON, Justin. **Hearing in Time: Psychological Aspects of Musical Meter.** Oxford: Oxford University Press, 2004.





MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MONIZ, Fábio Frohwein. **Dicionário Latim-Português**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2001.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: PIMENTA, Carlos. (Org.). **Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade**. Porto: Campo das Letras, 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/portofinal.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



CRIATIVIDADE DO PROFESSOR E CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO: OS ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL

Tatiana Santos Arruda*
Albertina Mitjás Martínez**

RESUMO

O presente artigo possui como finalidade identificar os estudos realizados no Brasil acerca da criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico, considerando as possíveis diferenças entre tais expressões. Para a análise, foram selecionados artigos, dissertações e teses produzidos no país no período de 2000 a junho de 2012, que tinham o professor e a sua criatividade como um dos aspectos centrais da pesquisa. Os resultados apontaram 73 trabalhos que, dentre outros assuntos, possuíam quatro temáticas principais: 1) os estudos cienciométricos a respeito da criatividade; 2) as concepções de criatividade dos professores; 3) os fatores inibidores ou facilitadores da expressão criativa do professor; 4) o papel do professor para o estímulo à criatividade dos alunos. A análise das produções indica que ainda há lacunas significativas sobre a criatividade no trabalho pedagógico, no que concerne à pesquisas que considerem o professor como sujeito criativo em suas práticas docentes, observando o processo de criatividade na perspectiva do professor.

Palavras-chave: Criatividade. Professor. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This article intends to identify studies conducted in Brazil about creativity of the teacher and creativity in pedagogical work, considering

Recebido em: 17/09/2012 – Aceito em: 20/10/2012

*Doutoranda em educação pela Universidade de Brasília- UnB, mestre em Educação – UnB, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: arruda.tatiana@gmail.com

**Pós-doutorado na Universidade Autónoma de Madri (2007), Doutorado em Ciências Psicológicas – Universidad de La Havana (1993), professora adjunta da Universidade de Brasília, professora colaboradora do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade de São Carlos da Guatemala. E-mail: amitjans@terra.com.br



the possible differences between these expressions. For the analysis, we selected articles, dissertations and theses produced in the country from 2000 to June 2012, that had the teacher and his creativity as central aspects of the research. The results showed that 73 works, had four main themes: 1) the scientometric studies about creativity, 2) the teachers' conceptions of creativity, 3) inhibiting factors or facilitators of the creative expression of the teacher, 4) the role of the teacher to stimulate students' creativity. Analysis of scientific production indicates that there are still significant gaps on creativity in pedagogical work, in relation to researches that consider the teacher as creative subject in his/her teaching practices, observing the creative process from the perspective of the teacher.

Keywords: Creativity. Teacher. Pedagogical work.

1 Introdução

Nos estudos a respeito da Criatividade no âmbito escolar é recorrente a afirmação de que há uma valorização progressiva dos processos criativos em função tanto das mudanças sociais como da necessidade de formação integral dos estudantes. Os professores, assim, passam a ter papel fundamental para o desenvolvimento da criatividade, como afirmam diferentes estudos. (ALMEIDA, 2007; CASTRO, 2007; OLIVEIRA; ENY, 2007; NAKANO, 2009; LIMA, 2010; NAKANO, 2011; AQUINO, 2012). O discurso da valorização da criatividade torna-se, gradativamente, mais relevante, seja no incremento às possibilidades de construção do conhecimento, seja na diversificação de metodologias, estratégias de ensino.

Aliada à valorização da expressão criativa nas instituições educativas estão os movimentos em prol do respeito e consideração à diversidade humana, o que abrange a diferença como aspecto constitutivo dos seres humanos. Isto inclui as diferenças relacionadas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, e, traz para os professores e o seu trabalho pedagógico a urgência em diversificar os processos de ensino.

A criatividade no trabalho pedagógico se constitui, então, como um imperativo, quando se tem em vista a diversidade presente no contexto escolar e a própria finalidade do trabalho pedagógico: ensinar, educar, como afirma Mitjans Martínez (2006, 2009). Para ela “[...] a complexidade, diversidade e singularidade dos processos





de aprendizagem e desenvolvimento humanos demandam ações diversificadas e criativas se a pretensão é realmente promovê-los de forma efetiva” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 73).

Essas diferenças solicitam, por sua vez, a mobilização dos professores e desenvolvimento de recursos que lhes permitam a criatividade no trabalho pedagógico. Emerge, assim, a necessidade de estudos acerca da criatividade do professor no trabalho pedagógico, os quais por sua especificidade possibilitariam a compreensão da expressão criativa no curso da docência.

Nessa perspectiva, insere-se o objetivo deste artigo: identificar os estudos realizados no Brasil a respeito da criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico, considerando as possíveis diferenças entre tais expressões. Busca-se, com isso, compreender o que os estudos a respeito do tema no Brasil permitem entender sobre a expressão criativa no trabalho pedagógico, contribuindo tanto para a identificação das temáticas em estudo, como das lacunas e dos aspectos que ainda precisam ser enfatizados nas pesquisas.

A propósito, ressaltam-se os esclarecimentos acerca das divergências que podem existir entre as expressões citadas. Do nosso ponto de vista, criatividade do professor, conduz a uma individualização e personificação da criatividade em um indivíduo, como se ele fosse criativo em diversas esferas de sua vida, inclusive, em sua prática profissional. Os estudos centrados nessa direção referem-se em geral a elementos e aspectos vinculados ao professor, como sua concepção de criatividade, o seu papel para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e as barreiras ou fatores inibidores e facilitadores de sua expressão criativa.

A criatividade no trabalho pedagógico, por sua vez, indica a criatividade presente no âmbito da docência, que abrange os diferentes momentos da prática pedagógica, as relações entre o professor e demais integrantes da comunidade escolar e sua atuação docente com vistas ao desenvolvimento da função social da educação. As pesquisas, nesse contexto, focam aspectos vinculados à expressão criativa no trabalho pedagógico, em seus diversos aspectos constitutivos, como organização dos conteúdos a serem trabalhados, elaboração e seleção de estratégias de ensino, atividades a serem realizadas e os processos comunicativos construídos entre professores, alunos e demais integrantes da instituição educativa. Isto é, a criatividade se revela em ações educativas que representam novidades com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).





Nessa direção, Mitjans Martínez (2006) afirma que para ela a expressão criatividade no trabalho pedagógico pode favorecer a compreensão da complexidade desse processo. Além disso, permite, com maior precisão, focar os processos criativos no trabalho do professor, que por meio da produção de novidades adquiram valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Conceito de criatividade no trabalho pedagógico no qual este artigo está pautado.

Tendo em vista tais aspectos, foram realizadas buscas nas bases de dados, considerando as duas expressões- criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico- e os estudos desenvolvidos em cada perspectiva. A metodologia envolvendo os materiais pesquisados e os procedimentos para análise, bem como os resultados alcançados serão apresentados a seguir.

2 Metodologia

Material

A revisão bibliográfica realizada considerou o período de 2000 a junho de 2012. Foram pesquisados artigos científicos, dissertações e teses que se referiam especificamente ao professor e sua criatividade. Os termos utilizados para a identificação das pesquisas compreenderam: criatividade, professor, ensino, trabalho pedagógico, escola e combinações entre eles. As buscas envolveram a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, SCIELO, PePSIC, Google Acadêmico e bibliotecas digitais das seguintes instituições de nível superior: Universidade de Brasília- UnB, Universidade Católica de Brasília- UCB, Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Pontífice Universidade Católica de Campinas- PUC Camp., Pontífice Universidade Católica de São Paulo- PUC SP e Universidade de São Paulo- USP.

Para fins de análise, foram selecionados aqueles materiais que se referiam a pesquisas empíricas e que contemplavam como participantes o professor e sua criatividade no exercício de sua atuação profissional.

Procedimento

Os trabalhos identificados segundo os critérios acima foram analisados tendo em vista o tipo de material (artigo, dissertação ou tese), os períodos de publicação, as etapas de ensino em que a criatividade do professor foi investigada e as tendências de estudos predominantes no campo. A elaboração das categorias temáticas considerou os assuntos pesquisados e apresentados nos objetivos dos estudos, sendo construídas após a seleção dos materiais.





Resultados

O resultado apontou setenta e três trabalhos, sendo 41% artigos, 50% dissertações, 9% teses. Dos artigos identificados 32% tratavam de resultados alcançados por meio de pesquisas de mestrado, mas devido às especificidades do tipo de publicação os dados foram analisados e computados nos índices que se seguem.

Os materiais identificados foram categorizados inicialmente entre aqueles que se referiam a elementos e aspectos relacionados à expressão criativa do professor, o que foi denominado como criatividade do professor, e, os que envolviam a criatividade em diferentes momentos da prática pedagógica, considerados como trabalhos que versavam sobre criatividade no trabalho pedagógico. Nesse sentido, do total de setenta e três trabalhos, 95% diziam respeito à criatividade do professor, o que corresponde a 69 materiais, e 5% tinham como foco a criatividade no trabalho pedagógico, representado por quatro trabalhos.

Para a análise, os materiais serão apresentados segundo estas duas categorias iniciais: criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico, possibilitando com isso identificar o que as pesquisas brasileiras encontraram acerca dos dois grandes temas que envolvem o professor e sua expressão criativa.

3 Criatividade do professor: o que dizem os estudos

Em relação aos períodos de produção observa-se que 2007 foi o ano com maior número de produções, com nove trabalhos publicados. Em 2002, 2005 e 2012 foram os períodos com menor número de publicações, apenas 03. De forma geral, constata-se que a partir do ano de 2005 houve um aumento gradativo do número de trabalhos.

Quanto às etapas investigadas, considerou-se a classificação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, que estabelece no artigo 21 como educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior: graduação e pós-graduação. Com base nessas classificações, foi possível observar que os trabalhos voltados para a criatividade do professor na educação básica abrangem o maior volume, com 28 trabalhos, a educação superior sendo contemplada em 23 pesquisas. Totalizaram 19 materiais aqueles que envolviam a criatividade do professor em mais de uma ou em diferentes etapas.





Foi identificado um trabalho a respeito da criatividade do professor que atuava na educação de jovens e adultos (GUMS, 2003), e um com professores de educação física que atendiam alunos com necessidades educativas especiais (MELO, 2001). Tal resultado aponta que essas duas modalidades de ensino, de grande relevância social, necessitam ser mais contempladas nas pesquisas acerca da criatividade do professor.

De forma mais específica, identificou-se que a criatividade do professor no contexto da educação infantil constituiu-se como objeto de estudo em cinco pesquisas; o ensino fundamental em 16 investigações e o ensino médio em sete. Na educação superior, a expressão criativa do professor que atuava na graduação foi palco de dezenove pesquisas, a pós-graduação contemplou quatro estudos. As etapas em que a criatividade do professor obtiveram maiores volumes de estudos foram, portanto, a graduação, seguida pelas pesquisas no ensino fundamental.

Fundamentados nesses dados, torna-se possível afirmar que ainda há lacunas significativas de estudos a respeito da criatividade do professor na educação infantil, no ensino médio e na pós-graduação. Estas informações corroboram com o que identificaram Bachert, Damasceno, Nakano e Wechsler (2011).

A pesquisa realizada mostrou também que há a predominância de quatro grandes tendências de estudos nos materiais selecionados e que podem ser denominadas como: a) os estudos cienciométricos a respeito da criatividade; 2) a identificação das concepções de criatividade dos professores; 3) os fatores inibidores ou facilitadores da expressão criativa do professor; 4) o papel do professor para o estímulo à criatividade dos alunos.

Nos próximos tópicos, serão abordadas as contribuições de cada uma dessas tendências, tentando com isso analisar outras possíveis lacunas existentes a respeito da criatividade do professor, e indicar linhas de pesquisa que estão em aberto nos estudos no Brasil.

4 Estudos Cienciométricos sobre Criatividade

Os estudos cienciométricos, por sua especificidade, possibilitam o mapeamento da produção nacional e internacional acerca de uma temática. Em relação à criatividade, tendo em vista o período dessa pesquisa, foram identificados cinco artigos publicados no Brasil, o que representa 5% dos materiais selecionados. Destes, apenas um (NAKANO, 2007) referia-se especificamente à criatividade do professor.





Apesar dos outros quatro artigos não se referirem ao tema de forma direta, eles podem contribuir para a percepção sobre o papel do professor nas pesquisas a respeito da criatividade. Verificando, assim, os trabalhos que têm sido desenvolvidos e que possuem o professor e sua prática pedagógica criativa como eixos de análise.

Nesse sentido, se insere a pesquisa de Wechsler (2001) que buscou identificar em dissertações e teses o público pesquisado na cultura brasileira e os principais temas investigados, tendo em vista o período da década de 1990. A autora partiu do consenso atual de que a criatividade é um processo multidimensional, que envolve a pessoa, o processo, o produto e o ambiente. Tais dimensões estão em contínua interação e por meio de suas combinações possibilitam a realização profissional e pessoal.

Em seus resultados, apontou para a predominância de duas grandes linhas de pesquisa. A primeira delas: a criatividade no ensino, em que se inscrevem as pesquisas que privilegiam os efeitos de programas específicos de criatividade na sala de aula e aqueles que observam as estratégias de ensino usadas para conduzir à criatividade dos alunos. Na segunda, estão os estudos voltados para a criatividade no trabalho, os quais priorizam a identificação do perfil de um indivíduo inovador, de líderes criativos que não necessariamente atuem no espaço escolar.

Em um período semelhante, do ano de 1994 a 2001, Zanella e Titon (2005) investigaram a criatividade nos materiais produzidos nos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil. As autoras buscaram em seu estudo identificar aspectos como o tipo do estudo, a temática principal e o referencial teórico. Em suas conclusões, evidenciaram que a principal temática pesquisada era a criatividade na prática pedagógica, presente em 39,7% dos estudos.

Considerando as diferentes possibilidades temáticas, está a pesquisa de Nakano e Wechsler (2007), que investigou dissertações, teses e as publicações periódicas realizadas nos anos de 1984 a 2006. Nesse período, as autoras concluíram que havia grande variedade de estudos e pesquisas na cultura brasileira sobre criatividade, o que estava para além das duas linhas apontadas anteriormente pelo estudo de Wechsler (2001). A respeito do enfoque teórico, identificaram a predominância de estudos qualitativos e de cunho educacional (31,8%), sendo realizados 48,1% com adultos. E que os professores compunham a amostra de 40% das publicações periódicas e 33,3% das teses e dissertações.





A pesquisa realizada por Nakano (2007) privilegiou a figura do professor e teve como finalidade “identificar as pesquisas brasileiras sobre criatividade realizadas com amostras de professores a fim de verificar o que tem sido estudado e os resultados que vêm sendo obtidos.” (p. 45) Aproxima-se do objetivo proposto para este trabalho, no entanto, diferencia-se basicamente pelas bases de dados utilizadas e pelos descritores usados para as buscas. A pesquisadora investigou apenas a base Scielo, com a palavra-chave criatividade.

Com o descritor “criatividade”, Bachert *et al.* (2011) apresentaram os resultados encontrados em bases de dados nacionais e internacionais, em uma pesquisa que contemplou o período de 2000 a março de 2011. O objetivo das autoras foi “analisar artigos empíricos que investigaram a criatividade como caminho para a inovação e melhoria das práticas pedagógicas nas diferentes fases de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação.” (BACHERT *et al.*, 2011, p. 348).

A análise apresentada por elas indicou que a criatividade tem sido associada ao desempenho escolar, tanto de alunos com dificuldades de aprendizagem como daqueles com altas habilidades. Além disso, apontaram que os estudos com foco na formação de professores têm ressaltado a relevância da criatividade como uma habilidade a ser desenvolvida e exercitada, sendo considerada como um fator que pode colaborar para o enfrentamento dos problemas presentes nas relações professor-aluno e no desenvolvimento de outras estratégias de ensino.

Estas informações, aliadas aos demais estudos apresentados acerca da identificação dos materiais produzidos a respeito da criatividade, indicam que a expressão criativa no contexto escolar, em especial, do professor, têm se constituído como objeto de estudo em diferentes perspectivas. Tais estudos possibilitam a compreensão de diversos assuntos pesquisados no campo da criatividade, permitindo identificar as temáticas em foco, os sujeitos que compõem os trabalhos, os tipos de pesquisa, dentre outros aspectos apontados acima. Além disso, a leitura desses materiais oportuniza a visualização da figura do professor em diferentes âmbitos, mesmo que o centro das pesquisas não fosse a criatividade do professor no trabalho pedagógico.

Nestas pesquisas evidencia-se certo interesse pela criatividade no contexto escolar, em especial, quando Nakano e Wechsler (2007) afirmam que quase metade das amostras das pesquisas investigadas sobre criatividade era composta por professores. Aliada a esta afirmação, está a constatação de Zanella e Titon (2005) que em seus dados mostram que no país a criatividade na prática pedagógica tem se configurado como um tema presente em grande parte dos estudos.





Entretanto, apenas um desses estudos buscou investigar a criatividade do professor e as tendências de estudos nesta área, a pesquisa de Nakano (2007). Em relação à criatividade no trabalho pedagógico não foi identificado nenhum estudo cientométrico específico. Isso mostra que, a despeito do reconhecimento da relevância da criatividade no ambiente escolar, ainda há lacunas na produção cientométrica sobre a criatividade do professor, em especial, carência de estudos que possibilitem a investigação dos materiais produzidos, artigos, teses, dissertações sobre a expressão criativa no trabalho pedagógico. Também não foi encontrada investigação que envolva os tipos de pesquisas, suas metodologias e objetivos, realizadas no campo da expressão criativa no trabalho pedagógico.

Apesar disso, foram identificados 24 trabalhos que dentre suas contribuições trouxeram as concepções de criatividade dos professores em diferentes etapas e níveis de ensino. Assunto que compõe o que chamamos de outra grande tendência de estudos no campo da expressão criativa do professor.

5 Identificação das concepções de criatividade dos professores

Na pesquisa realizada foram encontrados diferentes materiais que abordam entre suas construções a identificação das concepções de criatividade dos professores, constituindo tema presente em 24% dos trabalhos selecionados.

Tais estudos incluem as concepções de criatividade em outros contextos pedagógicos, como o atendimento educativo oferecido em hospital. Nessa direção está o trabalho de Cardoso e Leite (2009), que procuraram refletir acerca do desenvolvimento da criatividade no trabalho pedagógico hospitalar. As pesquisadoras verificaram que, para as professoras que atuavam naquele espaço pedagógico, a criatividade está associada às atitudes e capacidade de transformar, modificar situações que vivenciam diariamente, sendo considerada como um dos fatores que lhes inspiravam, capacitando-as para planejar com flexibilidade em situações imprevistas.

Também há estudos com outros profissionais que compõem a dinâmica educativa como coordenadores pedagógicos, participantes do estudo de Oliveira, Edileusa (2009) e os gestores e orientadores educacionais, sujeitos da pesquisa de Oliveira, Eny (2007) e Oliveira e Alencar (2010). Estas últimas tinham como foco a investigação das concepções de criatividade atribuídas por aqueles profissionais, a





importância dada por eles à expressão criativa e a identificação dos fatores inibidores e facilitadores da criatividade desses profissionais no sentido de promovê-la na organização escolar.

Em sua análise, concluíram que os gestores e orientadores educacionais julgavam a criatividade importante, contudo o conhecimento que tinham a respeito do tema e que embasava sua prática advinha do senso comum. As concepções apresentadas estavam relacionadas à compreensão da criatividade como produtora de novidades ou do diferente; como geradora de soluções; um atributo pessoal; elemento de prazer; ou associada às artes.

Estas concepções pautadas no senso comum estiveram presentes também nos resultados alcançados na pesquisa de Nakano (2011), e, aproximam-se das concepções intuitivas, como denominadas por Barreto e Martínez (2008). Concepções que vinculam a criatividade à curiosidade, ousadia, solução de problemas, elementos externos. Aspectos que foram percebidos nos estudos de Oliveira, L. (2006) e Domingues (2008).

Tais concepções divergem dos achados de Garde (2003) e Garde e Andrade (2003) autores que afirmam que as representações sociais de professores de ensino médio estão associadas a diferentes referenciais teóricos, como o psicanalítico, rogeriano e cognitivista. A análise de suas representações indicou relações entre a criatividade e a espontaneidade, transformação de algo, recriação, um novo sentido.

Próximo ao que colocaram os autores está a pesquisa de doutorado de Schirmer (2001). Em seus resultados, afirma que as professoras de educação infantil conhecem o conceito de criatividade e têm atuações compatíveis com o cenário atual. Dentre as construções da referida autora estão que as professoras entendem a criatividade desde noções do senso comum às construções teóricas. Para elas a criatividade pode se configurar como capacidade inata, capacidade adquirida e/ou pensamento intuitivo (mágico), que surge de forma repentina e deve ser aproveitada na dinâmica educativa.

Essas concepções que relacionam a criatividade à capacidade de transformar, de fazer e inovar foram encontradas também nas pesquisas de Oliveira, L. (2006); Oliveira e Alencar (2007); Libório (2009); Oliveira, Edileusa (2009); Libório e Neves (2010); Nakano (2011); Chiodi *et al.* (2011); Oliveira, Z. (2012).

Isto indica a forte relação existente no ambiente escolar entre criatividade e inovação e criatividade e transformação, afirmativa





corroborada pelos resultados alcançados no estudo de Oliveira, L. (2006), o qual incluiu diferentes localidades do país. A autora encontrou diferentes concepções de criatividade ao investigar a atuação criativa em professores de educação infantil, com ênfase à autopercepção sobre criatividade, às estratégias utilizadas em sala de aula e à interação professor-aluno. Por meio da análise de questionários e observações em sala de aula de nove professores, concluiu que há algumas diferenças entre as concepções dos professores das regiões consideradas, mas que todas demonstraram fazer uso da criatividade. A concepção predominante, em relação às respostas para a pergunta: “para você, o que é a criatividade?”, refere-se a inovar, com 146 escolhas, seguida de capacidade de criar, com 135. A esse respeito a autora chama a atenção para o fato das expressões serem as mais conhecidas ao se tratar de criatividade.

Considerando o contexto específico da educação infantil, Fresquet (2000) pesquisou os processos de coconstrução do conceito de criatividade no contexto de um mini-curso para professores de educação infantil. Em seu estudo analisou a mudança no conceito de criatividade e seu impacto transformador na maneira de cada professor se perceber e se relacionar com o mundo. Dentre os diferentes aspectos presentes em seus resultados, a autora demonstrou que durante a construção coletiva do conceito alguns mitos presentes inicialmente, como: a criatividade é uma qualidade reservada a alguns privilegiados, e que, todos trazem ao nascer, foram “derrubados”. O conceito de criatividade passou a ser relacionado à cultura e compreendido como um processo progressivo de criação do novo, e, segundo a autora, passou a se refletir nas experiências profissionais dos professores envolvidos no mini-curso.

Também na educação infantil está a pesquisa desenvolvida por Neves-Pereira (2004) que buscou investigar, em nível microgenético, as práticas de professores de educação infantil e sua relação com a promoção ou inibição da criatividade das crianças. Para isso, analisou as concepções de criatividade das professoras, tendo em vista as práticas pedagógicas com vistas à promoção do potencial criativo. Em suas construções observou que as concepções das professoras a respeito da criatividade se refletiram em suas práticas, determinando o que acontecia em sala de aula.

Os resultados de Fresquet (2000) e Neves-Pereira (2004) divergem do que encontrou Libório (2009) no contexto do ensino fundamental. A autora investigou a relação professor-aluno, junto a oito turmas de 5ª série do ensino fundamental, visando analisar as concepções que os





professores possuem sobre relação professor-aluno, criatividade e clima favorável à criatividade e compreender de que maneira essas relações podem favorecer ou não à criatividade em sala de aula.

No âmbito das concepções de criatividade, identificou que, dos oito professores de sua pesquisa, cinco afirmaram que a criatividade se refere a uma capacidade de solucionar problemas de forma inovadora. Outros dois participantes, que a criatividade é uma expressão espontânea de uma realidade interna e que se trata de uma capacidade de transformar. No entanto, ressaltou a pesquisadora: o preparo do professor e o seu envolvimento indicam ter mais significado que suas concepções sobre os “fenômenos”.

Atreladas às colocações de Libório (2009) estão as reflexões expostas por Costa Júnior (2008) que destacou a relevância da formação continuada para uma prática pedagógica criativa por parte dos professores de artes. Dentre as concepções apresentadas pelos docentes que integraram o seu estudo estão que a criatividade refere-se à invenção, criação, produção de algo novo e que todas as pessoas possuem um potencial criativo. Entretanto, alerta que apesar das definições apresentadas estarem de acordo com conceitos reconhecidos acerca da criatividade, aos professores falta embasamento teórico. Além disso, eles ainda não têm consciência crítica a respeito de seu agir criativo.

Em outra direção, estão os estudos que afirmam entre suas construções que os professores têm concepções inatistas de criatividade, resultados alcançados também por Fresquet (2000); Schirmer (2001), Libório (2009), Lima (2010) e Libório e Neves (2010).

É possível, então, identificar três concepções de criatividade predominantes entre os professores que participaram dos diferentes estudos: a) concepções vinculadas ao senso comum; b) concepções que relacionam a criatividade à transformação e inovação; c) concepções inatistas, que julgam a criatividade como uma característica individual com a qual a pessoa nasce, cabendo a escola deixá-los desenvolver.

Além disso, verifica-se com os resultados alcançados duas grandes divergências, a primeira entre aqueles estudos que afirmam que as concepções de criatividade são pautadas no senso comum e aqueles que dizem serem as concepções referendadas em abordagens teóricas diversas. A outra divergência está entre as pesquisas que afirmam que as concepções de criatividade influem na prática pedagógica dos professores e aqueles que ressaltam que não há grande influência. Contudo, algumas pesquisas concordam que as





concepções de criatividade estão relacionadas ao embasamento teórico dos professores, o que permite a relação entre a criatividade e formação inicial e continuada dos professores.

Apesar dos encontros e desencontros entre os resultados alcançados, ressalta-se a importância dos estudos que abordam entre os temas de estudo a identificação das concepções de criatividade do professor. Possibilitam, com isso, uma compreensão geral das diferentes visões de criatividade que podem passar os espaços escolares. E com isso, a avaliação e compreensão das necessidades presentes, por exemplo, nos momentos de formação inicial e continuada.

Entretanto, apenas identificar as concepções de criatividade não permite compreender a expressão criativa no trabalho pedagógico, se não há articulação com os diferentes espaços vivenciados pelos professores e as relações sociais construídas no espaço educativo. Tais estudos também não possibilitam por si só o entendimento do processo de constituição e desenvolvimento da expressão criativa nas diferentes faces da prática pedagógica.

As concepções se formam nas inter-relações entre o professor e os espaços sociais de que participa. São relevantes, então, certas ampliações nos estudos que envolvem a identificação da concepção de criatividade do professor, buscando relacioná-los às pesquisas sobre as concepções predominantes nos contextos escolares e da singularidade de cada professor. Aspectos que se mostram significativos também ao se tratar das barreiras ou fatores inibidores ou facilitadores da criatividade do professor.

6 Identificação dos fatores inibidores ou facilitadores da expressão criativa do professor

Outra forte tendência de estudos identificada nos trabalhos que versam sobre a criatividade do professor está o levantamento das barreiras ou fatores inibidores ou facilitadores da expressão criativa, o que compreende 31% dos materiais encontrados. Muitos desses estudos estão relacionados também ao papel do professor para o estímulo à criatividade dos alunos, assunto que será abordado mais adiante.

Os trabalhos identificados selecionados dentro desta tendência se dividem ainda em duas direções, aqueles que abordam os fatores inibidores e facilitadores da criatividade do professor em seu trabalho pedagógico, e aqueles que apontam o envolvimento de tais fatores





para o desenvolvimento criativo dos alunos. Esta constatação indica que as pesquisas vinculadas à criatividade do professor precisam ser analisadas cuidadosamente, pois apesar de anunciar o interesse pela expressão criativa docente, podem ter como foco real a criatividade dos alunos.

Schirmer (2001) envolveu em seu estudo as duas direções indicadas acima, ao investigar o que impede o emprego da criatividade em sala de aula. Em sua investigação encontrou relações com as condições físicas, no que compete aos espaços adequados para expressão criativa dos alunos, a falta de materiais e recursos, além do apoio técnico. Obteve, ainda, indicações relacionadas às lacunas na formação e motivação do professor, a repressão que faz às respostas criativas dos alunos, bem como os limites e regras que impõe a eles.

No ensino fundamental Carvalho (2004) possuía como objetivo investigar, no contexto da prática pedagógica, os componentes que contribuem para favorecer ou inibir a criatividade dos alunos, de acordo com professores de geografia de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, verificando as possíveis diferenças entre professores da escola pública e particular. Em seus resultados, constatou que as barreiras mais indicadas estão associadas ao elevado número de alunos em sala de aula, as situações de indisciplina, as dificuldades de aprendizagem e desinteresse apresentados pelos alunos; a desvalorização do papel do professor; a escassez de material didático; as poucas oportunidades para realizar atividades extra classe e para trocar ideias com colegas professores. Tais aspectos aproximam-se dos achados de Melo (2001), Gums (2003), Souza, M. (2004), Souza e Alencar (2006), Silva, C. (2007), Godinho (2008), Assis (2009), Libório (2009), Libório e Neves (2010), Alencar e Fleith (2008, 2010a).

Mariani (2001) e Mariani e Alencar (2005), que por sua vez, estudaram os componentes da organização do trabalho pedagógico e os elementos de caráter pessoal/individual que agem como inibidores e facilitadores da expressão criativa do professor, considerando aqueles que atuam em história de 5ª à 8ª série. Em relação aos limites apontados por elas estão: problemas na relação professor-aluno, a falta de motivação e participação dos estudantes nas aulas, a responsabilidade ou compromisso, a imaturidade que apresentam, as brincadeiras em sala, sobrecarga de trabalho, a estrutura escolar, dentre outros.

Identificaram uma diversidade de fatores que podem trazer estímulos à criatividade do professor, como liberdade, desinibição,





paixão pelo trabalho, recursos materiais, trabalho em equipe, orientação efetiva, relação professor-aluno. Fatores facilitadores que se relacionam ao que outras pesquisas encontraram, como: Melo (2001), Oliveira, A. (2002), Alencar e Fleith (2003), Barreto e Martínez (2007).

Tendo em vista os diferentes níveis de ensino, Alencar e Fleith (2003) chegaram à conclusão que há distintas barreiras que se referem direta ou indiretamente aos motivos, meios e oportunidades para a expressão da criatividade pessoal dos professores, o que indica a necessidade de estratégias que ampliem as suas possibilidades de expressão criativa.

Nessa direção, encontram-se os achados de Castro (2007) e Castro e Fleith (2008) que em relação ao tempo de docência na 4ª série do ensino fundamental e as barreiras pessoais à criatividade do professor, concluíram que houve divergência significativa em apenas uma medida de criatividade entre professores com mais e menos tempo de atuação, a que se refere à flexibilidade. E que em relação às barreiras, não foi identificada diferença significativa entre os professores nos diversos fatores examinados, sendo que a barreira que obteve maior média nos dois grupos foi: falta de tempo/oportunidade. Esse fator foi encontrado também por Oliveira, A. (2002), Ribeiro (2006) e Ribeiro e Fleith (2007), Lima (2010), Moraes (2012).

Observa-se que há diferentes fatores inibidores e facilitadores para a expressão criativa no contexto escolar, conforme apontado nas pesquisas acima. Estes podem ser vistos como aspectos de natureza pessoal e pedagógica, como apresentado por Oliveira, Eny (2007) e Oliveira e Alencar (2010) ou de natureza administrativa, como número de alunos, recursos materiais, organização do tempo, dentre outros. Tais fatores apresentam semelhanças e diferenças nas diferentes etapas de ensino, e, têm nos elementos pessoais e nas relações professor-aluno as maiores indicações.

Para além da identificação dos fatores ou elementos inibidores, estão às construções de Castro (2007), Castro e Fleith (2008) e Alencar e Fleith (2003). As conclusões que as autoras alcançaram mostram que as barreiras à expressão criativa do professor, propriamente, precisam estar situadas na singularidade dos sujeitos que compõem a dinâmica educativa e nos aspectos constitutivos do espaço escolar.

Os dados apresentados, ao afirmarem a diversidade de fatores que podem influir na criatividade do professor, permitem a compreensão de que expressão criativa precisa ser considerada tendo em vista o professor e as relações construídas no espaço escolar (com outros





professores, alunos, famílias). De maneira que para alguns professores os elementos relacionais entre eles e seus alunos podem se tornar tanto instigadores como barreiras à sua criatividade no trabalho pedagógico.

Mais uma vez, nota-se a importância de estudos acerca da criatividade no trabalho pedagógico que considerem o professor como real sujeito de pesquisa, o qual em suas relações sociais, na sua história de vida única e singular pode indicar as barreiras à sua criatividade e se há fatores facilitadores.

7 O papel do professor para o estímulo à criatividade dos alunos

Próximos à tendência de estudos a respeito da identificação das barreiras ou fatores inibidores e facilitadores da criatividade do professor, estão os trabalhos que versam sobre o papel do professor para estímulo à criatividade dos alunos, e, que representam 32% dos trabalhos selecionados.

No que se refere ao papel do professor enquanto facilitador da criatividade dos alunos, Schirmer (2001) concluiu em sua pesquisa que as ações pedagógicas das professoras pesquisadas estavam fortemente condicionadas pelas representações construídas em sua vida acadêmica ou no contato com modelos didáticos que convivem em sua prática, e que a formação docente pode se situar entre as dificuldades para a expressão criativa do professor.

A discussão sobre a articulação entre formação de professores e criatividade está presente na dissertação de Ussene (2006). Esta teve como objetivo analisar o processo de formação de professores em exercício do Instituto de Magistério Primário da Matola (Moçambique) e contribuir para que se desenvolva uma postura criativa e reflexiva desses formandos e conseqüentemente melhoria da qualidade do ensino. Em sua análise constatou, no entanto, que a criatividade e a reflexividade não fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da instituição de ensino superior, nem da escola onde os formandos-professores atuavam, especificamente, em relação aos sujeitos assistidos. De modo que a relação teoria e prática é realizada sem que professores e alunos tenham consciência plena da verdadeira interligação entre estes tais aspectos.

No Brasil há a pesquisa realizada por Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) que buscaram caracterizar o professor universitário que segundo seus alunos podem ser considerados como facilitadores ou inibidores de





sua expressão criativa. Em seus resultados verificaram a predominância de elementos vinculados ao preparo do professor, seguidos dos que indicam a forma como ele se relaciona com os alunos. Os traços de personalidade e técnicas instrucionais tiveram os menores índices.

Outros estudos verificaram as características de professores facilitadores e ou inibidores da criatividade dos alunos, como a pesquisa de Teixeira (2000), Souza, M. (2004), Souza, D. (2005), Souza e Alencar (2006) que estudaram tais características também em professores universitários, e, encontraram entre suas respostas aspectos relacionados à: curiosidade, encorajamento da individualidade, independência, promoção de um clima seguro, estímulo ao aluno para correr riscos e expressar ideias inusitadas.

No contexto da Educação Infantil, Assis (2009) investigou os atributos pessoais docentes considerados relevantes para a promoção da criatividade e encontrou características como: responsabilidade, domínio do conteúdo desenvolvido, dedicação ao trabalho.

Além dos atributos ou características do professor facilitador da criatividade, alguns estudos se dedicaram a analisar os procedimentos utilizados pelos professores que podem favorecer o desenvolvimento criativo dos alunos. Nesses estudos estão situados os trabalhos de Oliveira, A. (2002), Carvalho (2004), Alencar e Carvalho (2004), Almeida (2007), Oliveira e Alencar (2007), Silva, C. (2007) e Godinho (2008). Entre os seus achados encontram-se referências à importância da relação professor-aluno, estímulo para os alunos analisarem diferentes aspectos de um problema, esclarecimento de dúvidas, desenvolvimento da capacidade crítica, a condução para que o aluno perceba e conheça os pontos de vista divergentes acerca do mesmo problema ou tema de estudo e incentivo a novas ideias.

Existem ainda aqueles estudos que trazem a avaliação de professores e estudantes quanto ao estímulo à criatividade como: Silva, O. (2001), Rodrigues Júnior (2000), Silva, P. (2000), Silva e Alencar (2003), Ribeiro (2006), Ribeiro e Fleith (2007), Almeida (2007), Godinho (2008), Aquino (2012). Nesses estudos há divergências entre o que afirmam os professores e o que dizem os alunos. Os professores, em sua maioria se dizem criativos. Os alunos se sentem pouco estimulados e supõem apresentar maior criatividade que seus professores.

Outras divergências foram identificadas entre os resultados das pesquisas de Souza, M. (2004), Souza e Alencar (2006) que afirmam: para a maioria dos professores participantes de seus estudos há relação entre ensino de forma criativa e o desenvolvimento da criatividade dos





alunos, bem como entre criatividade, aprendizagem e desempenho escolar. E, o que encontrou Moraes (2012) que colocou: para a quase totalidade dos professores pesquisados o seu ensino era criativo, no entanto, eles não percebiam como criativos os textos produzidos pelos alunos.

As pesquisas de Garde (2003), Garde e Andrade (2003) e Aquino (2012) trazem contribuições sobre o ensino criativo. Os primeiros autores afirmam que para os participantes de seu estudo a criatividade no ensino é considerada como um processo de reflexão e sensibilidade, em que o professor é capaz de identificar as necessidades do aluno e buscar no cotidiano subsídios para trabalhar o conteúdo de suas disciplinas. Para Aquino (2012) as características de um ensino inovador identificadas por professores e alunos de cursos de Pedagogia estão relacionadas à: estar aberto a novas ideias, conexão de informações a situações reais e a problemas e questões atuais, além de motivação para buscar novos conhecimentos.

Ainda em relação ao ensino superior encontra-se a pesquisa de Alencar e Fleith (2004) que procuram desenvolver um inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. Para isso, realizaram um estudo com o objetivo de construir e validar um instrumento que possibilitasse avaliar a percepção de alunos universitários quanto à extensão em que seus professores apresentavam comportamentos e implementavam práticas docentes que favorecessem o desenvolvimento e a expressão da criatividade do estudante.

Foram trabalhados quatro fatores que dizem respeito a distintos atributos do professor facilitador da expressão criativa de seus alunos, sendo o fator 1- incentivo a novas ideias; fator 2- clima para expressão de ideias; fator 3- avaliação e metodologia de ensino; fator 4- interesse pela aprendizagem do aluno. Os resultados sugeriram que o inventário de práticas docentes se configurou como um instrumento útil para fins de pesquisa e identificação de condutas docentes que favorecem o desenvolvimento e expressão criativa dos estudantes.

A propósito do papel docente para o estímulo da criatividade, ressalta-se que as pesquisas apresentadas acima partem do consenso de que o contexto escolar, em especial, o professor tem uma função relevante para a promoção de situações favoráveis ao desenvolvimento criativo dos alunos. Não há dúvidas de que o espaço escolar participa da constituição da criatividade dos alunos.





Concordamos com Mitjans Martínez (2002) que afirma que sendo o professor criativo, ele pode possuir maior sensibilidade para a inovação e a mudança; ser mais tolerante com os comportamentos vinculados à ação criativa e ter maior disponibilidade de tempo e esforço para atividades que estimulem a criatividade.

No entanto, compreendemos que a criatividade do professor não conduz necessariamente à criatividade dos alunos, de maneira que não há uma ação direta. Na relação entre o docente e seus estudantes podem se estabelecer laços de confiança e amizade que favoreçam o desenvolvimento da criatividade. Mas podem existir outros fatores externos à relação professor-aluno e experiências para além do contexto escolar que dificultem a expressão criativa dos alunos.

Nessa perspectiva, o papel do professor para a criatividade dos alunos precisa incluir outros aspectos relacionados às vivências pessoais dos estudantes, as relações com outros colegas, a história de vida dos mesmos, os meios sociais de que participam, especialmente, a família. Esses repercutem no desenvolvimento da criatividade, que não depende de maneira exclusiva do professor. Esse sentido mais amplo do desenvolvimento e expressão da criatividade pode ser encontrado nos materiais identificados que versam a respeito da criatividade no trabalho pedagógico.

Antes disso, destaca-se dentre os trabalhos que tratam a respeito da criatividade do professor outras temáticas como aqueles que envolvem instrumentos de avaliação da criatividade, encontradas em Alencar e Fleith (2010b), Oliveira, Z. (2010), Fadel (2010), Morais e Azevedo (2008). Outros assuntos fazem-se presentes em estudos como o de Fortes (2003) que investigou a criatividade na fala de professores de física, e Sousa Filho (2011) que investigou os efeitos de um programa de criatividade ministrado na modalidade de educação a distância com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Temas que não foram categorizados segundo as tendências apresentadas acima e que compõem 8% dos materiais que tratam de outros assuntos.

8 Criatividade no Trabalho Pedagógico: estudos realizados

Os resultados da pesquisa bibliográfica realizada indicam, de forma geral, que em detrimento ao reconhecimento social e a valorização da criatividade, ainda há lacunas significativas acerca da criatividade no trabalho pedagógico. Esta afirmativa está pautada no reduzido número de pesquisas e estudos (apenas quatro) que focam o assunto, e que envolvam, efetivamente, a consideração da importância da criatividade nas diferentes dimensões da prática educativa.





Foram identificados três estudos desenvolvidos em nível de mestrado, que estudaram a expressão criativa no ensino fundamental e educação infantil, e compreendem as pesquisas de Cores (2006), Arruda (2007), Távora (2010) e um em nível de doutorado que enfocou a criatividade no ensino médio, trabalho realizado por Fernandes (2011).

No estudo mais recente, a autora procurou explicitar as manifestações da criatividade no trabalho do professor de artes visuais no ensino médio, no contexto da educação inclusiva. Com base em sua análise, Fernandes (2011) afirmou que tais manifestações são constituídas de dilemas que oscilam entre os aspectos de sua expressão, que foram naturalizados e cristalizados no trabalho pedagógico, e as expectativas daqueles professores que procuram condições para o desenvolvimento e expressão da criatividade no espaço escolar.

No âmbito da alfabetização está o estudo de Távora (2010) que tinha por objetivo evidenciar em que circunstâncias se expressa a criatividade no trabalho pedagógico de professores alfabetizadores, bem como, quais são os elementos subjetivos que contribuem para explicar a expressão dessa criatividade. Entre seus resultados observou que a criatividade dos citados professores acontece em momentos caracterizados como transgressores, rompendo com o que está estabelecido pela instituição. Para a pesquisadora, isso se deve ao conjunto de crenças e valores presentes no espaço escolar, ao pouco hábito da leitura e ao clima emocional desfavorável vivenciado pelos docentes.

Utilizando a mesma abordagem teórica, que compreende a criatividade como processo complexo da subjetividade humana, está o trabalho de Arruda (2007) que buscou investigar, no desenvolvimento do currículo, a expressão da criatividade do professor, na perspectiva da qualidade da educação infantil. Em suas conclusões a pesquisadora constatou que a participação dos professores e os processos de reflexão acerca do currículo foram relevantes para que estes profissionais pudessem ser criativos em suas práticas educativas. Tais momentos também foram importantes para a constituição da função pedagógica da educação infantil naquele espaço social, bem como dos critérios definidores da criatividade do professor e da construção do significado da qualidade na instituição educativa pesquisada.

A pesquisa empreendida por Cores (2006) buscou identificar como professores de uma escola em situação de inclusão escolar organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico a fim de favorecerem





a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A análise permitiu à pesquisadora afirmar que as professoras que compuseram os dois estudos de caso utilizaram novidades em seu trabalho pedagógico. Entretanto, não houve, de forma efetiva, uma ação criativa, pois não foram observados os impactos dessas novidades para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Aspectos que identificam o conceito usado para definir criatividade no trabalho pedagógico: a promoção de novidades com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, conforme defende Mitjans Martínez (2006).

Dentre as possibilidades de estudo do tema, concordamos com a citada autora: há uma forte tendência de analisar a criatividade do professor no trabalho pedagógico a partir do que ele faz de novo, sem considerar o critério de valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, não identificamos estudos a respeito do desenvolvimento da criatividade do professor no trabalho pedagógico, das estratégias e recursos que poderiam ser desenvolvidos por estes profissionais para viabilizar a sua expressão criativa, nem mesmo estudos que abordassem a relação entre a formação do professor e sua expressão criativa.

Ademais, a identificação de poucos estudos a respeito do tema pode ser caracterizada como um fator que dificulta a organização de ações efetivas para a promoção de situações favoráveis à mobilização da criatividade do professor, com vistas à realização de práticas novas e com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O que repercute, por sua vez, tanto nas discussões sobre a formação docente inicial e continuada, como no cotidiano escolar e nas relações entre os segmentos que o compõe: pais, alunos, professores, direção, dentre outros.

9 Considerações finais

As pesquisas analisadas conduzem a distinções entre o que consideramos como estudos voltados para o ensino com vistas ao desenvolvimento da criatividade, em que o professor se configura como o responsável pelo planejamento e realização de ações favoráveis à expressão criativa dos alunos. E, o ensino criativo, situação em que a criatividade caracteriza os diversos aspectos presentes no trabalho pedagógico.





Em nossa perspectiva, as tendências apresentadas, com exceção dos estudos cienciométricos e daqueles relacionados à criatividade no trabalho pedagógico, vinculam-se mais diretamente ao aluno e não ao professor e sua expressão criativa nas diferentes dimensões da prática pedagógica.

Relacionados ao ensino para a criatividade estão aqueles estudos a respeito das concepções dos professores sobre a criatividade, os trabalhos que buscam identificar as chamadas barreiras à expressão criativa do professor, e o papel docente para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Tais estudos são relevantes, no entanto, não representam avanços na compreensão dos processos criativos no trabalho pedagógico, seu desenvolvimento e expressão na dinâmica educativa. Em especial, porque vislumbram, geralmente, a possibilidade do professor desenvolver ações, no contexto escolar, que permitam a expressão criativa dos alunos. A ênfase desses estudos, portanto, volta-se para as oportunidades de ocorrer o desenvolvimento da criatividade dos estudantes e não dos professores.

A maior parte desses estudos vislumbra o professor como mediador e facilitador da criatividade dos estudantes, e não como sujeito criativo, que no decorrer de sua história de vida e de suas experiências desenvolve recursos que participam de sua criatividade no trabalho pedagógico. Professor este que, no cotidiano educativo, tem a possibilidade de aprender e desenvolver-se a partir das relações interpessoais, da realização de suas práticas educativas, inclusive em direção à produção de novidades com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A consideração dessas relações e da singularidade de cada contexto educativo pode ser encontrada nos estudos realizados e que se voltam para a expressão da criatividade do professor no trabalho pedagógico. Nessas pesquisas o foco estava no professor e em sua criatividade no trabalho pedagógico, buscando analisar as situações que indicavam a produção de novidades com valor para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Verifica-se, portanto, a necessidade de investimentos em pesquisas acerca da criatividade no trabalho pedagógico, que está além da caracterização do professor criativo. Faz-se relevante, estudos que, dentre as possibilidades elencadas por Mitjans Martínez (2003) e Virgolim (2007), priorizem o processo criativo do professor e não apenas o produto de sua ação criativa, associada, muitas vezes, a criatividade do aluno.



Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. (Org.). **Medidas de Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____.; FLEITH, D. de S. Criatividade na Educação Superior: fatores inibidores. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 201-206, 2010a.

_____. _____. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.16, n.1, p. 63-69, 2003.

_____. _____. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 24, n.1, p. 59-65, 2008.

_____. _____. Escala de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior. **Aval. Psicol.**, v. 9, n.1, p. 13-24, 2010b.

_____. _____. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.17, n.1, p. 105-110, 2004.

ALMEIDA, J. M. O. **O Ensino Médio e as Práticas Docentes Adotadas para Expressão e Desenvolvimento da Criatividade**. 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

AQUINO, R. A. da C. M. **Percepção de professores e estudantes do curso de pedagogia sobre o ensino promotor da criatividade**. 2012. 66 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

ARRUDA, T. S. **O Desenvolvimento do Currículo e a Criatividade do Professor: uma reflexão em busca da qualidade da Educação Infantil**. 2007. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

ASSIS, L. de C. **Práticas e atributos pessoais docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos alunos na educação infantil**. 2009. 81 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

BARRETO, M. O.; MARTINEZ, A. M. Possibilidades Criativas de Professores em Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 463-473, 2007.

BRUNO-FARIA, M. de F.; VEIGA, H. M. da S.; MACEDO, L. F. Criatividade nas organizações: análise da produção científica nacional em periódicos e livros de Administração e Psicologia. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, v. 8, n. 1, p. 142-163, 2008.

CARDOSO, M. R.; LEITE, N. S. de F. Criatividade e Saúde: a inovação na Perspectiva da Educação. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 1, 2009.

CARVALHO, O. **Elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente, segundo professores de geografia**. 2004. 82 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

CASTRO, J. S. R. de; FLEITH, D. de S. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. v.12, n.1, p. 101-118, 2008.

_____. **Criatividade escolar**: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

CHIODI, M. G.; FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Percepção docente acerca do aluno inteligente e criativo. **Intellectus**. Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC, v. VII, p. 29-39, 2011.

CORES, C. I. **A Criatividade do Professor em Situação de Inclusão Escolar**. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

COSTA JÚNIOR, J. R. S. **A Criatividade na Prática Docente do Professor de Arte**: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina – PI. 2008 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal do Piauí, Piauí.

CRESPO, M. L. F. Construção de uma medida de clima criativo em organizações. **Estud. psicol.**, Campinas, [online]. 2004, v. 21, n.2, p. 91-99.

CSIKZENTMIHALYI, M. The Domain of Creativity. In: FELDMAN D. H.; M. CSIKZENTMIHALYI; GARNER, H. **Changing the World**: a framework the study of creativity. Westport: Praeger, 1994. Cap. 6, p. 135-158.

DOMINGUES, K. G. **Prometeu em sala de aula: o professor e sua representação social do aluno criativo**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

FADEL, S. de J. **Avaliação de um Programa de Criatividade para Professores no Ensino Superior**. 2010. 312f. Tese (Doutorado em psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

FERNANDES, V. L. P. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no ensino médio, no contexto da Educação Inclusiva**. 2011. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

FORTES, D. R. S. **A criatividade na fala de professores de Física**. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

FRESQUET, Adriana M. **Processo de co-construção do conceito de criatividade professores de educação infantil: uma análise microgenética**. 2000. 171 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

GARDE, M.; ANDRADE, A. S. Criatividade: um estudo sobre as representações e crenças dos professores do ensino médio. Seminário de Pesquisa, VI, 2003, Ribeirão Preto, SP, TOMO II, **Livro de Artigos**, p. 183-192.

GARDE, M. **Criatividade**: um estudo sobre as representações e crenças de professores do ensino médio. 2003. 124 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GIGLIO, Z. Criatividade na Produção de Textos: a concepção de criatividade entre professores de português que lecionam de 5ª a 8ª série. **Resgate**, v. 9, p. 87-96, 1999/2000.

GODINHO, M. L. de M. **Práticas docentes de professores de língua inglesa: facilitadores e barreiras ao desenvolvimento da criatividade**. 2008. 73 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

GUMS, E. F. **Criatividade e auto-percepção de estratégias de ensino em professores alfabetizadores de adultos**. 2003. 78 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

LIBÓRIO, A. C. O. **As Interações Professor-Aluno e o Clima Para Criatividade em Sala de Aula: possíveis relações**. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

_____. NEVES, M. M. B. da J. Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula. **Aletheia** [online], n.31, p. 168-183, 2010.

LIMA, V. B. F. **Percepção de Professores de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação sobre Criatividade em Sua Prática Docente: Limites e Possibilidades**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

MARIANI, M. de F. M. **Criatividade e trabalho pedagógico**: Limites e possibilidades na expressão da criatividade do professor de história. 2001. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

_____. ; ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade no Trabalho Docente Segundo Professores de História: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

MELO, A. C. R. de. **Educação Física adaptada e criatividade**: uma investigação sobre a opinião dos professores. 2001. 91 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

MITJÁNS MARTINEZ, A. A Criatividade na Escola: três direções de trabalho. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, 2002.

_____. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária?. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

_____. **Criatividade, Personalidade e Educação**. 3. ed. Brasília: Papyrus, 2003.

_____. Vygotsky e a Criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z., WECHSLER, S. e BRAGOTTO, (Org.). **Da Criatividade à Inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 11-38.

MORAES, G. M. L. Percepção de professores de língua portuguesa sobre criatividade em produções textuais. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

MORAIS, M. de F.; AZEVEDO, I. Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. **Aval. psicol.** [online]., v. 8, n.1, p. 1-15, 2009.

NAKANO, T. de C.; WECHSLER, S. M. Criatividade, Características da Produção Científica Brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 261-270, 2007.

_____. Investigando a Criatividade Junto a Professores: pesquisas brasileiras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). V. 13, n. 1, p. 45-53, 2009.

NEVES-PEREIRA, M. S. **Criatividade na educação infantil**: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores. 2004, 283f. Tese (Doutorado em psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, A. L. A. **Percepção de professores do ensino fundamental sobre procedimentos úteis à promoção da criatividade em sala de aula**. Brasília, DF, 2003. 82 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Católica de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, E. B. P. **Percepção do Coordenador Pedagógico sobre Criatividade do Professor de Ensino Fundamental**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, Eny da L. L. **Criatividade e Escola uma articulação necessária**: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

_____.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade e Escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 245-260, 2010.

OLIVEIRA, L. M. C. de. **Educação infantil e Criatividade**: perspectiva de professoras. 2006. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, N. A. L de. **Criatividade no Ensino de Ciências**: uma necessidade na prática docente. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências). Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Amazonas.

OLIVEIRA, Z. M. F. **Criatividade na Formação do Professor do Curso de Letras**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

_____.; ALENCAR, E. M. L. S. A Criatividade Faz Diferença na Escola: o professor e o ambiente criativos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n.2, p. 295-306, mai/ago, 2008.

_____. _____. Criatividade na formação e atuação do professor do curso de letras. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. V.11, n.2, p. 223-237, 2007.

_____. Alguns Instrumentos para se Medir a Criatividade. **Aval. psicol.** [online]., v. 9, n. 3, p. 495-497, 2010.

_____. **Criatividade**: concepções e procedimentos pedagógicos na pós-graduação stricto sensu. 2012. 206 f. Tese (Doutorado em psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

PAZ, A. A. M. Á. **As concepções dos profissionais da educação do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) do distrito federal sobre a saúde na escola: onde está a criatividade?**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em saúde) – Universidade de Brasília, Brasília.

RIBEIRO, R. A.; FLEITH, D. de S. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. **Paideia** (Ribeirão Preto) [online]., V.17, n. 38, p. 403-416, 2007.

_____. **Percepção de professores e estudantes de cursos de licenciatura quanto ao estímulo à criatividade**. 2006. xiv, 76 f.. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília.

_____.; FLEITH, D. de S. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. **Paideia** (Ribeirão Preto) [online]. v.17, n. 38, p. 403-416, 2007.

RODRIGUES JUNIOR, J. **O Estímulo à Criatividade e suas Concepções por parte de Professores das Áreas de Saúde e Ciências Aplicadas**. 2000. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

SANTEIRO, T. V.; SANTEIRO, F. R. de M.; ANDRADE, I. R. de. Professor Facilitador e Inibidor da Criatividade Segundo Universitários. **Psicol. estud.** [online]. v. 9, n. 1, p. 95-102, 2004.

SARTORI, V.; FIALHO, F. A. P. **Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo**. Santiago de Cali: Universidad Icesi y Universidad Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<http://www.clee2008.ufsc.br/8.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

SCHIRMER, A. C. F. **Criatividade e Educação Infantil**. 2001. 79 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Christina P. da. **Percepção de professores de língua portuguesa sobre práticas pedagógicas que promovem a criatividade**. 2007. 79 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

SILVA, Elieide do N. **Criatividade em Professores de Matemática do Ensino Médio de Parnaíba /PI**. 2002. 250 f. Dissertação (Mestrado em educação) Fundação Universidade Federal do Piauí, Piauí.

SILVA, Kátia Regina X. **Criatividade na prática pedagógica**. 2004. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



SILVA, Onã J.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no ensino de enfermagem – enfoque triádico: professor, aluno, currículo. **Rev. bras. enferm.** [online]. v. 56, n.6, p. 610-614, 2003.

_____. **A criatividade no ensino superior de enfermagem à luz dos componentes do processo ensino-aprendizagem: o professor, o aluno e o currículo.** 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

SOUSA FILHO, P. G. de. **Desenvolvimento da criatividade em ambientes digitais em professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2011. 204f. Tese (Doutorado). Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

SOUZA, D. R. de. **Atributos do professor que promove a criatividade em sala de aula e prática de avaliação no curso de pedagogia.** 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

SOUZA, M. E. M. G. **O curso de pedagogia e as condições para o desenvolvimento da criatividade.** 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

_____.; ALENCAR, Eunice M. L. S de. O curso de Pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. V. 10, n.1, p. 21-30, 2006.

TÁVORA, F. de O. F. **A Expressão da Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor Alfabetizador.** 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

TEIXEIRA, J. do N. **Atributos e procedimentos do professor universitário facilitador da criatividade e o nível em que esta vem sendo estimulada em sala de aula.** 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

USSENE, C. I. **A Formação do Professor em Exercício e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo.** 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VIRGOLIM, A. M. R. **Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos.** Brasília: Ed. UnB, 2007.





WECHSLER, S. M. Criatividade na Cultura Brasileira: uma década de estudos. **Revista Portuguesa de Psicologia**: teoria e investigação e prática, v. 6, n. 1, p. 215-227, 2001.

ZANELLA, A. V.; TITON, A. P. Análise da Produção Científica Sobre Criatividade em Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Psicologia (1994 – 2001). **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 305-316, 2005.





A LEITURA DE TEXTOS PARADIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE FÍSICA

Micaías Andrade Rodrigues*

RESUMO

Este artigo nos traz à reflexão a importância de se utilizar textos paradidáticos na formação dos licenciandos em Física, pois documentos como os PCN (BRASIL, 2000), os PCN+ (BRASIL, 2002) e a Matriz de Referência para o Enem (BRASIL, 2009) defendem o uso de diferentes linguagens e pesquisas demonstram que o professor utiliza-se dos meios que vivenciou durante a sua trajetória enquanto estudante (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, PIMENTA; LIMA, 2004, TARDIF, 2000, 2004). Sendo assim, relatamos neste artigo a experiência que tivemos no curso de licenciatura em Física da Universidade Federal do Piauí, onde trabalhamos em uma turma de 23 (vinte e três) alunos de Estágio Supervisionado I com quatro diferentes textos paradidáticos que abordavam alguns conceitos de Física, tais como o movimento dos corpos celestes, o magnetismo, a mudança de estado físico, a densidade etc. Após a leitura destes textos, em grupos, os alunos discutiam sobre quatro diferentes questões sobre o conteúdo do texto e a sua possível utilização em sala de aula e, em seguida, discutiam os seus textos e suas respectivas respostas com toda a turma, ampliando a discussão. Como resultado, concluímos que os alunos acharam interessante a utilização destes textos, pois, além de ter um baixíssimo custo para a sua aplicação e ampliar as possibilidades metodológicas no ambiente escolar, eram simples e abordavam conceitos da Física no cotidiano, diminuindo a distância entre a Física lecionada na escola e a realidade dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Física. Formação de professores. Estágio Supervisionado. Textos paradidáticos. Leitura.

Recebido em: 20/08/2012 – Aceito em: 19/10/2012

* Licenciado em Física e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: micaias@ufpi.edu.br.



ABSTRACT

This paper brings us to reflect the importance of using paradidactic texts in training of undergraduates in physics, because the PCN (BRASIL, 2000), the PCN+ (BRASIL, 2002) and the Matriz de Referência para o Enem (BRASIL, 2009) carry out the use of the diferents languages and researches show that the teacher used the means that he experienced during his career as a student(GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, PIMENTA; LIMA, 2004; TARDIF, 2000, 2004). Thus, in this paper we report the experience we had in the course of degree in Physics from the Universidade Federal do Piauí, where we work in a class of 23 (twenty three) Supervised Teacher Practice I students with four different paradidactic texts that addressed some of the concepts of physics such as the movement of heavenly bodies, magnetism, the change of physical state, density etc. After reading these texts, in groups, the students discussing four different questions about the content of the text and their possible use in the classroom and, after this discuss with all class about their texts and their answers, extend the discussion. As a result, we conclude that students found interesting to use these texts because, besides having a very low cost for its implementation and expand the methodological possibilities in the school environment, were simple texts that addressed concepts of physics in everyday life, decreasing the distance between physics taught at school and the students' reality.

Keywords: Physics teaching. Teacher education. Supervised teacher practice. Paradidactic texts. Reading.

1 Introdução

A Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, afirma no seu artigo 36, entre outras coisas que o currículo do ensino médio:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; [...]



Afirma ainda, neste mesmo artigo que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre, entre outros o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

As Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), ao comentar sobre a LDB, afirmam que a organização curricular do Ensino Médio deve ser orientada para reconhecer as linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir. Esta linguagem pode ser a de algoritmos na Matemática e Física, a escrita, a verbal ou ainda a não verbal, através dos gestos e atitudes.

Em relação ao uso das diferentes linguagens no ensino das Ciências Naturais, as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002, p. 24) afirmam que:

O domínio de linguagens, para a representação e a comunicação científico-tecnológicas, é um campo comum a toda a ciência e a toda a tecnologia, com sua nomenclatura, seus símbolos e códigos, suas designações de grandezas e unidades, boa parte dos quais já incorporada à linguagem cotidiana moderna. A articulação dessa nomenclatura, desses códigos e símbolos em sentenças, diagramas, gráficos, esquemas e equações, a leitura e interpretação destas linguagens, seu uso em análises e sistematizações de sentido prático ou cultural, são construções características dessa área de conhecimento, mas hoje integram um instrumental igualmente necessário para atividades econômicas e para o pensamento social.

O documento citado para ressaltar a importância dos códigos e linguagens no estudo das Ciências da Natureza e Matemática criou, como um dos objetivos educacionais no ensino médio, Representação e Comunicação¹ e comenta que o desenvolvimento de códigos e linguagens em ciência e tecnologia deve ser tomado como um aspecto formativo de cada disciplina científica.

Dentro desta perspectiva, os PCN+ Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2002) continuam afirmando têm ocorrido em muitas escolas brasileiras novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, nas quais leituras, investigações,

¹ Os outros objetivos listados são a investigação e compreensão e contextualização sociocultural.





discussões e projetos realizados por alunos superam ou complementam a pedagogia do discurso e a didática da transmissão. Essas novas práticas, usualmente, são resultado de um trabalho de toda a comunidade, em cooperação com a direção escolar, em apoio à transição entre o velho e o novo modelo de escola.

Os PCN+ (BRASIL, 2002) comentam que a leitura e a elaboração de manuais de instrução, ou de outros textos técnicos, que se viabilizam e se completam pelo uso das linguagens textuais, gráficas e pictóricas combinadas podem possibilitar um aprofundamento e uma ampliação tanto o sentido cultural do aprendizado quanto no sentido prático. A Matriz Curricular do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2009), ao tratar sobre a competência Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos, na Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, cita a seguinte habilidade: “Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica”.

Dessa forma, a maneira habitual que os alunos de física entram em contato com a disciplina, com imensas listas de exercícios, memorização de fórmulas e descontextualizado da realidade dos alunos (ANDRADE; MAIA JUNIOR, 2008, BEZERRA *et al.*, 2009, CAVALCANTE *et al.*, 2009, MONTEIRO; TEIXEIRA, 2004, REIS; LINHARES, 2008, TEIXEIRA, 2003) mostra-se em direção contrária ao que rege a lei supracitada. Para modificar isto, os PCN+ (BRASIL, 2002) nos dão como sugestão utilizar os meios de informação contemporâneos que estiverem disponíveis na realidade do aluno, tais como notícias de jornal, livros de ficção científica, literatura, programas de televisão, vídeos, promovendo diferentes leituras e/ou análises críticas e enfatiza que uma prova pode ser também um momento de aprendizagem, especialmente em relação ao desenvolvimento das competências de leitura e interpretação de textos e enfrentamento de situações-problema.

2 A formação do futuro professor e o estágio supervisionado

Existem várias formas de se pensar a educação, em especial o processo ensino-aprendizagem. Pérez Gómez (1998) lista três diferentes modelos para compreender a vida na sala de aula. O primeiro modelo é o modelo processo-produto, no qual a vida da aula pode se reduzir





às relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor e o rendimento acadêmico do aluno, semelhante ao modelo de educação bancária, descrito por Freire. O segundo modelo é o mediacional, que pode ser centrado no professor (neste caso o professor é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação) ou no aluno (este enfoque assume que o aluno não é um passivo receptor de estímulos, e que o conhecimento não é nunca uma cópia fiel da realidade, mas uma verdadeira elaboração subjetiva).

O terceiro modelo citado por Pérez Gómez (1998) é o modelo ecológico, cuja compreensão requer atender ao conjunto de influências explícitas ou implícitas que atuam de forma conjunta e sistemática no ecossistema da sala de aula, favorecendo a elaboração dos estudantes sobre o conhecimento e o significado a partir de sua experiência com a realidade, reconstruindo a cultura (que o autor citado define como o conjunto de significados e condutas partilhados, desenvolvidos através do tempo por diferentes grupos de pessoas como consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo), e não simplesmente a adquirindo.

Estes diferentes modelos de pensar a sala de aula irão influenciar a forma de se pensar os estágios supervisionados, os quais estiveram em discussão no aspecto legal e também têm sido foco de inúmeras pesquisas acadêmicas. Castro (2002 *apud* FIORENTINI, 2008) e Rocha (2005 *apud* FIORENTINI, 2008), afirmam que as práticas de ensino e os estágios supervisionados representam uma instância importante e fundamental à formação do professor, sendo marcada por intensa e significativa aprendizagem profissional.

Fiorentini (2008) afirma que pesquisas sobre o estágio indicam que, se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados.



Houssaye (2004) afirma que a formação inicial pode suscitar menos preocupações caso, entre outras coisas, a responsabilidade seja assumida de modo progressivo. O autor citado continua:

O sistema de estágios / formação metodológica (lições-padrão) / formação teórica (aulas ou debates) é inadaptado, pois faz dos estágios exercícios de “sobrevivência” que levam a um pragmatismo generalizado, e não a um profissionalismo com diversidade; quanto aos ciclos teóricos, na maioria das vezes desconexos de uma vivência, eles têm sobretudo um caráter de oásis. A sequência que leva o candidato ao domínio progressivo da animação é antes a seguinte: períodos de observação, períodos de atendimento mínimo (um aluno, um grupo, uma oficina), períodos de atendimento mais amplo, períodos de atendimento completo, tudo isso com uma supervisão constante e estruturada. (HOUSSAYE, 2004, p. 30).


Sobre o termo formação inicial Diniz-Pereira, citando Lortie (1975 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 86) faz a seguinte observação:

O termo “formação inicial”, como se sabe, é criticado [...] pelo fato dessa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior. Como se sabe, a profissão docente é *suis generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar.

Toda essa experiência anterior tem um impacto na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”. Segundo Wideen *et al.* (1998 *apud* TARDIF, 2000), pesquisas produzidas em contextos educacionais bastante distintos do contexto educacional brasileiro mostram que os programas de “formação inicial” e, mais especificamente, os estágios e as práticas de ensino, não são capazes de mudar concepções prévias dos alunos, futuros professores, sobre ensino-aprendizagem e muito menos as suas práticas pedagógicas.

Por sua vez, Diniz-Pereira (2007), afirma que na realidade brasileira os estágios supervisionados e as práticas de ensino ocupam espaços pouco prestigiados nos currículos: em geral, aparecem bastante tardiamente nesse percurso, alimentando a ideia de que chegou a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos) por meio das disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógicas.

Fiorentini *et al.* (2002) ao fazer uma revisão do tipo estado da arte de 112 pesquisas brasileiras realizadas até 2002 sobre formação



de professores, verificou que os principais problemas detectados pelas primeiras pesquisas (décadas de 1970 e 1980) ainda continuam presentes nos programas recentes de licenciatura em matemática (anos de 1990 e início dos anos 2000). Esses problemas são:

[...] desarticulação entre teoria e prática, entre formação específica e pedagógica e entre formação e realidade escolar; menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; ausência de estudos histórico-filosóficos e epistemológicos; predominância de uma abordagem técnico-formal das disciplinas específicas; falta de formação teórico-prática em Educação Matemática dos formadores (FIORENTINI *et al.*, 2002, p. 154).

Parece-nos razoável subentender que o mesmo ocorre com as demais licenciaturas. Pimenta e Lima (2004) afirmam que a dissociação entre a teoria e a prática resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, evidenciando a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática. As autoras comentam ainda que a profissão do educador é uma prática social, é uma forma de intervir na realidade social, pois a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

Candau e Lelis (1988 *apud* FIORENTINI, 2008) comentam que nas práticas de formação têm ocorrido uma mudança de uma relação dicotômica dissociativa, com a teoria separada da prática, para uma relação dicotômica associativa entre teoria e prática. Na relação dicotômica associativa, segundo Fiorentini (2008) a teoria e a prática podem acontecer concomitante ao longo do curso, porém, desenvolvidas como disciplinas justapostas – teóricas, de um lado, e práticas, de outro -, isto é, sem articulação entre elas ou sem que seja estabelecida uma relação dialética entre as mesmas, de modo que ambas possam enriquecer-se mutuamente.

Sobre isto, Pérez Gómez (1998), comenta que na escola o aluno entra em contato com os conceitos abstratos das disciplinas, de modo puramente teórico, não prático, e à margem do contexto e da cultura em que aqueles conceitos adquirem sentido funcional, sendo assim, o problema pedagógico não se refere tanto à motivação para aprender, mas sim à necessidade de contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade em que tais ferramentas e conteúdos assumem um significado compartilhado e negociado, ao serem utilizados na prática cotidiana. Tardif (2000) comenta que a lógica disciplinar é altamente fragmentada e especializada, fazendo com que



as diversas disciplinas não tenham relação entre si, pois constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos. Percebemos, então, que este é um problema que vem desde a educação básica, não sendo uma questão a ser resolvida apenas nos cursos de formação de professores.

Pimenta e Lima (2004) concluem que no estágio dos cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional e que isto só é conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, que devem contribuir para formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática, atuando como um professor reflexivo ou professor pesquisador de sua prática.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) destacaram a reflexão sobre a prática no contexto em que ela ocorre. No caso dos professores esta reflexão deve ocorrer nas escolas, ou mais especificamente, nas salas de aula, levando o professor a construir seu conhecimento profissional enquanto interpreta as situações que enfrenta e conquiste uma compreensão das razões, motivos, valores e pressões que influenciam no seu trabalho pedagógico.

Esta perspectiva ecológica defendida por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) somente ocorrerá no momento em que o docente compreender realmente a dinâmica da sala de aula. Alarcão (2003) afirma que a competência da compreensão é necessária para que os cidadãos possam assumir o papel de atores críticos e que esta competência se assenta na capacidade de escutar, observar e pensar, mas também na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo os mecanismos de interação e intercompreensão. Para esta autora, compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração. Para que isto de fato ocorra, o professor necessita ver-se como inacabado (FREIRE, 2004), pois, este inacabamento e





esta convicção de inacabamento, segundo Imbert (2003), abre novos horizontes, deixando o saber de vir das influências externas, passando a vir de suas próprias convicções.

O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, pois o ensino, segundo Pimenta e Lima (2004), não é um assunto individual do professor, uma vez que a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais. As autoras continuam afirmando que se pode pensar o estágio em propostas que consideram que a teoria e a prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas.

Para Houssaye (2004) um futuro pedagogo (aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação) só pode constituir seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer; é somente sobre essa base que o saber, como elaboração teórica, se constitui. Portanto, continua o autor, será útil e moverá tudo aquilo que suscitar experiência para um aprendiz, ou seja, um saber-fazer que envolva ao menos três elementos: primeiro, um saber do saber-fazer (em tal situação, agi daquele modo e deu tal coisa); segundo, um saber para o saber-fazer (tal experiência realizada em tais circunstâncias talvez seja transponível para tais outras situações); terceiro, um saber a partir do saber-fazer, saber que remeta àquela reflexão e àquela teorização próprias da articulação teoria-prática em pedagogia. A experiência é, então, ao mesmo tempo uma condição prévia, um meio e um fim da formação inicial.

Houssaye (2004) prossegue dizendo que é preciso pensar a formação como experiência e que esta formação não elimina o formador, o desloca no dispositivo de formação. Os formadores estão sempre presentes, mas estão a serviço daquilo que surge pelo dispositivo experiencial implementado (o qual nunca é um dispositivo experimental no sentido científico do termo). O autor comenta que esta formação experiencial apresenta as seguintes características: a experiência é englobante, é um processo que envolve todas as dimensões da pessoa (o afetivo, o racional e o corporal sempre estão estreitamente ligados); a pessoa que está em formação vai se apresentar como “maciça”, plena de sua realidade; a experiência articula continuidade e rupturas, a destruição da vivência imediata e a sua reelaboração reflexiva; a formação experiencial se opõe à formação institucional, visto que a última parece separar a aprendizagem da experiência, fazer com que a experiência (estágio prático) seja antecedida por aquilo





que se apresenta como um aprendizado, uma preparação (estágio teórico), pronta a querer em seguida “retomar” a experiência em uma nova aprendizagem.

Sobre a experiência, a qual é identificada por Tardif (2004) como o saber experiencial, decorre do exercício da profissão. Tardif afirma que este saber é formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído da prática cotidiana e que são saberes abertos que se remodelam em função das mudanças na prática. Incluem o conhecimento do contexto de atuação (normas da escola, colegas de trabalho, alunos, tradições institucionais etc.), bem como a experiência do trabalho em si.

Mas, para Tardif (2004) existem, além do saber experiencial outros cinco saberes mobilizados pelos docentes durante a sua atuação profissional. São eles: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares.

Os saberes pessoais são aqueles oriundos de situações não escolares, tais como o contato com a família e os diversos ambientes que o docente frequenta ou frequentou. Os saberes provenientes da formação anterior, que são aqueles que veem dos estudos realizados na escola básica (ensino fundamental e médio) e de estudos não especializados. Os saberes da formação profissional são aqueles que fazem referência às ciências da educação (Psicologia, Sociologia, História, Didática etc.) e às ideologias pedagógicas (escolanovismo, abordagens comportamentalistas, pedagogias não diretivas, construtivismo, pedagogia Freinet, pedagogia histórico-crítica etc.). Estes saberes são popularmente conhecidos como saberes pedagógicos e veem, normalmente, de cursos de formação inicial e/ou continuada.

Os saberes disciplinares referem-se ao conhecimento acerca da matéria a ser ensinada (Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, Artes, Geografia etc.). Durante muito tempo apenas estes saberes foram considerados necessários para a formação do professor, pois a visão existente era a de que o bom professor é aquele que domina o assunto a ser lecionado com profundidade. Os saberes curriculares, por sua vez, são aqueles que dizem respeito ao conhecimento do currículo que é proposto para o nível de ensino em que o professor irá atuar, tais como metas, conteúdos, atividades etc. Os saberes curriculares têm origem nos parâmetros e propostas curriculares oficiais, livros didáticos, projeto político-pedagógico da escola, planos de ensino das diferentes disciplinas etc.





Verificamos acima que Tardif (2004) citou seis saberes mobilizados pelos docentes durante a sua atuação profissional e que a maior parte destes saberes vêm de antes da sua efetiva prática profissional. Por isto faz-se necessário repensarmos em como devemos trabalhar com os licenciandos para que esta prática seja proveitosa para os seus futuros alunos. A leitura de textos de divulgação ou paradidáticos² pode ser uma boa alternativa, como veremos na seção seguinte.

3 A importância da Leitura na formação do sujeito

Os textos paradidáticos podem ser utilizados como uma ferramenta didática capaz de viabilizar a compreensão do aluno relativa aos conceitos apresentados, bem como oportunizar ao estudante a possibilidade de interagir reflexiva e criticamente com o seu meio social, desenvolvendo e vivenciando a sua cidadania.

Almeida e Sorpreso (2011) ressaltam que as leituras não produzem um único significado e nos trazem à reflexão a conveniência do acesso a muitos tipos de discursos para um mesmo conteúdo, enfatizando que a prática da leitura de diferentes textos (artigos científicos, textos de divulgação científica, livros didáticos) parece uma perspectiva promissora para a educação. Os autores supracitados exemplificam que, um estudante que resista ao estudo por livros didáticos pode gostar de ler textos de divulgação científica e que o aprendizado decorrente da leitura dos diferentes tipos textuais certamente não será o mesmo, porém, nos dois casos, provavelmente ocorrerão crescimentos culturais significativos.

Neste mesmo trabalho, Almeida e Sorpreso (2011) também nos alertam para a possível hierarquia entre diferentes linguagens no ensino, a qual chamam de equívoco e citam como exemplo, no ensino da Física, quando é proposto que se ensine determinado conteúdo primeiro conceitualmente (linguagem comum) e, só depois, as operações (linguagem matemática). Como alternativa, os autores sugerem que as duas modalidades caminharem paralelamente e ressaltam não ser possível uma tradução total de uma linguagem na outra, mas também por não conhecer suficientemente as histórias de cada estudante e as conseqüentes conexões que ocorrerão em suas memórias discursivas na produção de significados.

² Compreendemos textos paradidáticos como “textos que auxiliam no processo de ensino formal junto com os materiais específicos” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008).





Esta visão também é compartilhada por Cassiani, Von Linsingen e Giraldi (2011), que identificam em seu trabalho algumas concepções de leitura diferenciadas e categorizam duas: a primeira voltada à questão da leitura de textos em si, em que a leitura torna-se importante por propiciar a apropriação de bens culturais por parte do leitor; e a segunda visão, a qual estes consideram mais abrangente, que aponta para a leitura como uma forma de entender o mundo.

Sobre a primeira concepção Chartier (1996 *apud* ASSOLINI, 2011), traz para a discussão a concepção de leitura enquanto prática cultural, que obedece às mesmas leis que outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada e propagada pelo sistema escolar.

Sobre esta segunda concepção Cassiani, Von Linsingen e Giraldi (2011) afirmam que esta perspectiva se aproxima muito do que Paulo Freire defende em suas teses, segundo as quais, a tomada da palavra relaciona-se com as formas de ver o mundo. A leitura, assim, vai muito além da leitura das palavras. É uma leitura de contextos, que promove uma visão mais crítica sobre o mundo que nos rodeia. Nas palavras de Freire:

Cada nova leitura pode provocar a descoberta, numa “esquina” mal iluminada do texto, de uma dimensão até então despercebida. É como se, uma vez escrito, o texto jamais deixasse de poder ser reescrito pelas leituras dele feitas por seus leitores (FREIRE, 2006 *apud* CASSIANI; VON LINSINGEN; GIRALDI, 2011, p. 65).

Freire (2004) afirma que a leitura do mundo precede a leitura das palavras e que o docente deve respeitar a “leitura do mundo” (grifo nosso) com que o educando chega à escola. Sobre isto, Cassiani, Von Linsingen e Giraldi (2011) afirmam que um texto é sempre incompleto, pois seus sentidos não derivam das palavras ou das expressões em si, mas são constituídos com base na intertextualidade e no interdiscurso, na sua relação com a exterioridade.

A utilização de textos paradidáticos em aulas de física no sentido de promover uma relação dialógica em sala de aula e, com isso, viabilizar a aprendizagem significativa para o aluno é defendida por Assis e Teixeira (2005), que embasam o seu trabalho em diversos autores. As autoras concluem que uma prática pedagógica que utilize textos paradidáticos em aulas de Física, pode mediar a compreensão dos conceitos trabalhados de modo mais contextualizado, a articulação





de diversos conceitos científicos, a articulação dos conteúdos com a realidade do aluno, a formação do aluno enquanto indivíduo crítico, reflexivo e criativo e a capacidade de ler e interpretar textos.

Assolini (2011) ressalta que, em oposição à compreensão de leitura como simples e ingênuo gesto de decodificação – leitura essa que permanece centrada no texto, tratado como portador de significação única a ser desvendado e apreendido por um crédulo leitor –, o enfoque discursivo concebe leitura como construção e produção de sentidos, porém, nem texto, nem autor, nem leitor, sozinhos, são responsáveis pelos sentidos de um texto.

A autora acima defende também que leituras (interpretações) múltiplas são possíveis para um sujeito que pode ocupar a posição de “intérprete-historicizado”, ou seja, uma posição que permite ao sujeito do discurso produzir sentidos para além da relação termo a termo entre as coisas e a linguagem.

Várias pesquisas (LIMA; CARVALHO, 2002; ASSOLINI, 2011; CASSIANI; VON LINSINGEN; GIRALDI, 2011; DRESCH; LEBEDEFF; DICKEL, 2011) mostram a importância da leitura no período de infância em casa ou na escola na formação dos indivíduos, especialmente no que diz respeito à herança cultural que este momento proporciona aos indivíduos na fase adulta, em sua atuação profissional enquanto docente e na base que utilizam nos momentos de formação, quer seja em nível de Educação de Jovens e Adultos ou em nível de graduação.

Esta herança cultural que os alunos trazem da sua vivência dentro e fora da escola é aplicada na forma que estes utilizam para explicar os novos conceitos e conteúdos aprendidos durante a educação formal, na escola e/ou na universidade. Por isto, a utilização de textos diversos na escola e na academia deve proporcionar a dialogicidade e a interação.

Segundo Assis e Teixeira (2005) a construção de um espaço dialógico em sala de aula requer uma mudança de postura do professor superando o discurso autoritário, normalmente utilizado em aulas tradicionais. As autoras citam Orlandi (2001 *apud* ASSIS; TEIXEIRA, 2005), que afirma que não só o professor, mas também os alunos devem atuar como “produtores da instância de interlocução”, interagindo simultaneamente, de modo que cada um possa se colocar como sujeito crítico, “mergulhado no social que o envolve”, estabelecendo-se assim, uma relação dialógica em sala de aula. Para tal, é fundamental que haja espaço para que os estudantes exponham as suas ideias, formulem perguntas e trabalhem diferentes pontos de vista. Assim, o professor deve atuar como coordenador, organizando atividades de aprendizagem





apoiadas em situações-problema criadas por ele e que serão resolvidas pelos alunos, de forma a propiciar aos alunos um atuar com o saber (PENTEADO, 2000 *apud* ASSIS; TEIXEIRA, 2005).

Para Assolini (2011) a importância de os cursos de formação inicial, considerarem que, no processo de aprendizagem do educando, ecoam sentidos já formulados, pois, todo discurso se delinea na relação com outros dizeres: os presentes e os que se alojam na memória. Nossos discursos são atravessados por outros, em nossas falas fazem-se presentes outras falas; sob as nossas palavras, outras palavras são ditas.

Courtine (1981 *apud* DRESCH; LEBEDEFF; DICKEL, 2011) afirma que a memória irrompe na atualidade do acontecimento; assim, quando falamos de memória discursiva, estamos pensando numa imensa rede de formulações tecidas na história, o que coloca a repetição como um dos modos de a história aparecer no discurso. Vista dessa forma, a memória que emerge dos discursos dos alunos, para além da experiência pessoal de cada um, faz parte de um conjunto de práticas sociais que discursivizam a leitura em nossa sociedade.

No seu trabalho, Assolini (2011) afirma que é desejável que os futuros pedagogos³, possam ocupar o lugar de um sujeito-intérprete (literato), o que lhes poderia assegurar o permanente exercício da crítica e da autocrítica, condição fundamental para o magistério, pois, segundo a autora supracitada, a docência não requer apenas o domínio de conteúdos específicos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também conhecimentos didático-pedagógicos, além da compreensão dos aspectos políticos que sustentam a práxis pedagógica do profissional da educação.

Cassiani, Von Linsingen e Giraldi (2011) evidenciam as concepções de leitura como influência importante na busca de formação e atuação profissional que considere o sujeito como leitor de mundo e produtor de sentidos. Para estas autoras, abordar questões oriundas dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) a partir dessa perspectiva torna-se um caminho muito adequado, na medida em que contribui para que outras leituras sejam realizadas e debatidas como algumas das possíveis e não as únicas viáveis. Considerar a ciência e a tecnologia numa abordagem discursiva permite abrir espaço para que sejam percebidas como construções culturais, localizadas histórica e socialmente.

As autoras continuam, afirmando que o processo formativo universitário não deve se limitar ao aprimoramento contínuo e exclusivo

³ Podemos estender isto aos demais licenciandos.





de conhecimentos tecnocientíficos descontextualizados, mas tornar possível percorrer outros caminhos, perceber outros cenários e os mesmos cenários com outros olhares, os quais, segundo as autoras, são bastante adequados para favorecer uma abordagem mais polissêmica sobre linguagem e relações CTS.

O uso de um texto paradidático, segundo Assis e Teixeira (2005) dentro de uma abordagem dialógica, mostra-se um bom exemplo de uma atividade não linear, uma vez que a partir de uma determinada discussão inicial acerca de um tema abordado no texto, suscitaram outros temas inusitados. Esses momentos evidenciaram que o uso do presente texto, com a mediação do professor, oportunizou que os alunos explicitassem as suas ideias a qualquer momento, denotando a sua não linearidade, bem como viabilizou a articulação entre os aspectos científicos, tecnológicos, sociais, ambientais e políticos, de maneira contextualizada e reflexiva.

Lima e Carvalho (2002) ao analisar a utilização de um texto literário em aulas de iniciação à Física com crianças ressaltam que novos problemas surgem a partir da discussão do texto e que a reflexão proveniente deste momento permitiu que os alunos elaborassem teoricamente situações para explicar o problema e que com a evolução da discussão, inclusive o vocabulário empregado foi sendo alterado, chegando a utilização de termos normalmente usados em aulas de Física, sendo, pois, esta mais uma opção para às aulas de iniciação à Física.

Para Maia (2011) uma boa metodologia se pode reduzir muito a resistência dos alunos a aceitar ideias difíceis de assimilar e comenta que hoje há sites ou blogs na Internet onde internautas (geralmente jovens ainda) expressam o seu desagrado e rejeição a disciplinas como Física e Matemática formando comunidades como “detesto física” ou “odeio matemática”. Para este autor, faltou aos professores desses jovens uma boa metodologia, uma metodologia que mostrasse a eles que até aquilo que é muito difícil pode se tornar mais aceitável.

Maia, ao comentar sobre a utilização de um texto paradidático explicita que este texto proporcionou ganhos na aprendizagem, tornou o conteúdo abordado mais significativo aos alunos, permitiu que ideias e conceitos básicos sobre o conteúdo abordado pudessem ser assimilados de uma forma mais atrativa e estimulante e que poderia ter ainda maior potencial de aproveitamento caso seja complementada com vídeos instrutivos específicos dos conteúdos e com programas de edição gráfica de grande poder apelativo.



4 Metodologia

Tendo em vista que a LDB (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 2000) e os PCN+ (BRASIL, 2002) sugerem que os alunos leiam textos para a compreensão dos fenômenos científicos e o que os autores acima afirmaram ao defender a leitura na formação do professor e do aluno, então nos questionamos sobre como fazer o professor utilizar textos diversos, se ele durante o seu período na escola e na academia não foi exposto a esta atividade.

Para modificar isto realizamos três atividades: a primeira, sobre a qual trataremos especificamente neste artigo, consistiu na leitura e discussão de quatro textos paradidáticos que tratam de fenômenos da física abordados em situações do cotidiano; a segunda etapa consistiu na complementação de um texto já iniciado o qual deveria ser concluído pelos alunos em trios, explicitando conceitos físicos durante o seu desenvolvimento; a terceira atividade foi a de elaboração de textos integralmente escritos pelos próprios alunos, que, da mesma forma que nas demais etapas, deveriam ter no seu conteúdo conceitos da física.

Os textos utilizados na primeira etapa foram escritos pelo autor deste artigo, visto que o mesmo não encontrou textos paradidáticos ou de divulgação mais curtos, apenas livros. Os textos curtos localizados tratavam apenas da história da física, em especial sobre a vida de grandes cientistas.

Os textos utilizados em sala de aula tratavam de assuntos de física exposto em situações do dia-a-dia, expostas em forma literária. O primeiro foi “A história do calendário”, que trata da construção do calendário, baseado no movimento dos corpos celestes; o segundo foi “Boia ou afunda”, que aborda questões sobre a densidade e empuxo; o terceiro “Ciclo da água”, que explica como ocorre a formação das nuvens e as mudanças de estados físicos; e o quarto “Desnorteados”, que fala sobre o magnetismo, em especial abordando o funcionamento da bússola e os polos magnéticos terrestres.

Com base no exposto acima, propusemos uma atividade de leitura e discussão de textos paradidáticos em uma turma de Estágio Supervisionado I em Física⁴, do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal do Piauí, na qual se encontravam matriculados

⁴ Esta disciplina, no âmbito da UFPI, ocorre integralmente na universidade e serve de embasamento teórico (e também prático!) para a futura atuação nas escolas.

vinte e três (23) alunos. A atividade ocorreu em duas aulas da referida disciplina e os alunos foram divididos em quatro grupos e cada um dos grupos recebeu um dos textos citados no parágrafo anterior, de forma que os quatro grupos estavam de posse de textos diferentes entre si. O grupo 1 ficou com o texto 1, “A história do calendário”, o grupo 2 com o texto 2 “Boia ou afunda”, o grupo 3 com o texto 3 “Ciclo da água” e o grupo 4 com o texto 4 “Desnorteados”.

Foi solicitado que cada grupo lesse o seu texto e, posteriormente, discutissem as seguintes questões:

1 – Existe(m) algum (ns) conceito (ou conceitos) de Física neste texto? Se sim, qual (is)?; 2 – Se a sua resposta foi sim, este(s) conceito(s) foi (ram) bem trabalhado(s)? Justifique.; 3 – É possível utilizar textos como este em sala de aula? Em que momento(s) ou situação (ões)?

4 – Poderia ser feito algo para melhorá-lo? Apresente alguma(s) sugestão (ões).

Após as discussões os alunos deveriam registrar por escrito as suas respostas.

Em seguida, cada um dos textos foi lido para toda a turma e os integrantes da equipe que analisou o texto lido relatavam as suas respostas e era aberta a discussão para os demais grupos, se concordavam ou não com as colocações feitas. O pesquisador também registrou em um diário de campo as observações feitas durante a execução da atividade.

5 A leitura de textos paradidáticos na formação dos futuros professores de Física, segundo eles próprios

Após a leitura dos textos foi realizada uma discussão em cima dos mesmos, investigando se os licenciandos encontravam conceitos de física inseridos nos textos, bem como se foram bem trabalhados e se era possível de utilizá-los em sala de aula.

Em relação à primeira questão, os licenciandos, unanimemente concordaram que haviam conceitos de física envolvidos e os resultados desta questão encontram-se redigidos na Tabela 1, abaixo.

Texto	A história do calendário	Boia ou afunda	Ciclo da água	Desnorteados
Conceitos envolvidos	Movimentos planetários Medida de tempo Sistema heliocêntrico	Densidade	Calor Variação de temperatura Mudança de fase Radiação	Magnetismo



Como podemos perceber na tabela acima, os quatro grupos concordaram que nos textos analisados haviam inseridos em seu conteúdo conceitos de Física. Nos textos “A história do calendário” e “Ciclo da água” foram listados alguns conceitos pelos alunos e estes conceitos encontram-se relacionados entre si. Nos textos “Boia ou afunda” e “Desnorteados”, foi listado apenas um único conceito de física em cada.

Este fato nos leva a analisar a segunda questão Se a sua resposta foi sim, este(s) conceito(s) foi (ram) bem trabalhado(s)? Justifique. Como todos os grupos listaram conteúdos de física presentes nos textos, eles afirmaram que estes conceitos foram bem trabalhados, dependendo do nível que o texto fosse utilizado, pois, segundo os próprios alunos, haviam textos que estavam redigidos de forma mais básica, introdutória, como “O ciclo da água” e “A história do calendário”, que seriam voltados para alunos do ensino fundamental e os textos “Desnorteados” e “Boia ou afunda”, por apresentar maior profundidade teórica, poderiam ser utilizados no ensino médio. Talvez, por este mesmo motivo, nos textos voltados para o ensino médio os alunos detectaram um único conteúdo de física, enquanto nos demais, que eram “introdutórios”, os alunos listaram mais de um conteúdo da física abordado.

A resposta a esta questão do grupo 2, sobre o texto “Boia ou afunda” ilustra bem a visão dos alunos sobre a forma de se trabalhar os conceitos nos textos: “Sim [o conceito foi bem trabalhado]. Pois foi bem exemplificado e bem direto quando há a abordagem em relação da massa de um corpo à massa do mesmo volume de outro corpo”. O grupo 1, que analisou o texto “A história do calendário”, respondeu o seguinte: “Os conceitos foram trabalhados de forma superficial. A forma de como foi passada (sic), tem o objetivo de despertar interesse do leitor”.

Podemos verificar nos enxertos acima que os alunos acharam interessante e que mostram que eles têm objetivos distintos das aulas tradicionais de física, que contam normalmente com fórmulas e descontextualizadas da realidade do aluno e que “usa a criatividade para instigar o interesse sobre o magnetismo” (GRUPO 4), ou sobre qualquer outro conceito que venha a ser trabalhados nos textos.





Em relação à terceira questão É possível utilizar textos como este em sala de aula? Em que momento(s) ou situação (ões)?, os licenciandos em física também concordaram que era possível e seria interessante que fossem trabalhados em sala de aula, pois instigaria os alunos a investigar os fenômenos físicos no seu cotidiano e fazê-los compreender que a Física existe para explicar fenômenos que ocorrem ao nosso redor, no nosso dia-a-dia. O grupo 3 comentou que poderiam ser utilizados quando há necessidade de contextualização do conteúdo abordado em sala e também para reter a atenção do aluno para o assunto.

O grupo 4 também afirmou que estes textos poderiam ser utilizados em momentos que a maioria não demonstra interesse pelo assunto. O grupo 1 respondeu que poderia ser utilizado antes do conteúdo específico, como um motivador ou elemento introdutor do assunto a ser abordado e, por fim, o grupo 3 comentou que os textos poderiam ser utilizados “no início como motivação e no final como exemplo da utilidade prática dos conceitos”.

Com base nas respostas fica evidente que os textos poderiam ser utilizados me sala de aula em conjunto com a aula tradicional e que, com isto, agregaríamos um maior interesse pela física por parte dos alunos, pois os mesmos passariam a vê-la mais facilmente como presente no nosso cotidiano.

E, em relação à última questão Poderia ser feito algo para melhorá-lo? Apresente alguma(s) sugestão (ões), o grupo 1 respondeu que alguns conceitos presentes no texto não foram aceitos tão rapidamente e enfatizaram a importância de desenvolver melhor a contextualização histórica presente no mesmo. Isto também se deve ao fato de que os textos foram curtos, com apenas duas laudas cada um, não sendo, portanto, possível um grande aprofundamento tanto em termos teóricos e conceituais quanto em termos históricos.

Já os alunos do grupo 4 responderam que nada poderia ser feito para melhorá-lo e nada sugeriram e os dos grupos 2 e 3 destacaram que, como tratavam-se de textos sem ilustrações, caso fossem ilustrados a sua compreensão se daria de forma mais completa seriam mais bem compreendidos, tal como também fora percebido por Maia (2011) em seu trabalho.



6 Conclusões

Com base nas observações realizadas e nas respostas e colocações dos alunos investigados, verificamos que a utilização de textos paradidáticos, em especial de textos literários sobre física, é algo interessante de ser realizado em sala de aula e pode proporcionar o interesse dos alunos pela temática abordada, bem como pode aproximar mais a física do seu cotidiano. Os momentos de leitura e discussão sobre os textos paradidáticos ocorrido nas aulas serviram para mostrar para os alunos que se poderia falar de física sem utilizarmos fórmulas e outras estratégias que se encontram distantes de sua própria realidade.

Segundo Lima (2006), o mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica. Para que isto, de fato ocorra, é necessário considerarmos o ensino como um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos (as), provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando a sua experimentação na realidade (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Isto ocorrerá quando deixarmos de observar a sala de aula como um modelo de processo-produto ou como um modelo mediacional centrado no aluno ou no professor e sim, quando observamos a sala de aula através de uma perspectiva ecológica, assumindo a recíproca influência nas relações de classe entre professores (as) e alunos (as), enfatizando o indivíduo como processador ativo de informação e dando a devida importância à criação e troca de significados subjacentes aos comportamentos.

A formação pela experiência defendida por Houssaye (2004) proporciona que o futuro professor repense na sua forma de lecionar. Por isto, esta proposta de utilizar textos paradidáticos em momentos de formação de futuros licenciandos em Física pode ser um dos mecanismos para melhorarmos o ensino desta disciplina, bem como diminua também o alto índice de rejeição dos alunos por esta disciplina.

Sabemos também que dificilmente os professores atuam de forma diferente da qual foram formados, pois os saberes oriundos da formação anterior (escola) influencia muito na forma de atuação do professor (TARDIF, 2000; TARDIF, 2004). Então, ao expormos os licenciandos a atividades diferenciadas, os mesmos terão ampliadas



as suas possibilidades futuras de atuação docente, bem como também favorece o aprendizado dos seus futuros alunos, os quais não pensam de maneira uniforme, além do que os PCN (BRASIL, 2000, 2002) sugerem o uso de diferentes metodologias no ensino de Física e das demais disciplinas também.

Enfatizamos que a utilização de textos paradidáticos na formação dos futuros professores de física não irá suprir todas as dificuldades dos seus futuros alunos para a compreensão e o interesse pela física, mas mostra-se como um elemento motivador e que, certamente, ampliará as metodologias possíveis de serem aplicadas na escola básica. Não existe uma metodologia única que resolva o problema da dificuldade de compreensão dos conceitos de física pelos alunos e se mostre eficaz para que seja utilizada isoladamente das demais metodologias e sim, a utilização de várias metodologias articuladas entre si, tais como aulas expositivas, debates, simulações computacionais, experimentos entre outras, as quais a utilização de textos paradidáticos vem a ser acrescida e mostra-se uma ferramenta importante, devido ao seu baixo custo, fácil aplicação e a possibilidade de adequação textual à realidade dos alunos que a utilizarão.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa Época; 104).

ALMEIDA, M. J. P. M.; SORPRESO, T. P. **Dispositivo analítico para compreensão da leitura de diferentes tipos textuais**: exemplos referentes à Física. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 83-95, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/08.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

ANDRADE, C. R.; MAIA JUNIOR, M. S. **Ensino da Física e o cotidiano: a percepção do aluno de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Sergipe**. Scientia Plena, v. 4, n. 4, p. 044401-1- 044401-8, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scientiaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/610/268>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

ASSIS, A.; TEIXEIRA, O. P. B. Análise de um episódio de ensino envolvendo o uso de um texto paradidático em aulas de física em



uma sala de Educação de Jovens e Adultos. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p45.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2012.

ASSOLINI, F. E. P. **Leitura e formação inicial de professores:** sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 33-43, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/04.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

BEZERRA, D. P.; GOMES, E. C. S.; MELO, E. S. N.; SOUZA, T. C. **A evolução do ensino da física** – perspectiva docente. *Scientia Plena*, v. 5, n. 9, p. 094401-1 – 094401-8, set. 2009. Disponível em: <<http://www.scientiaplenu.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/672/342>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2008.

_____. **Matriz de Referência para o Enem 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 27 fev. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

CASSIANI, S.; VON LINSINGEN, I.; GIRALDI, P. M. Histórias de leituras: produzindo sentidos sobre Ciência e Tecnologia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 59-70, jan./abr. 2011. <Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/06.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

CAVALCANTE, D. C. DE M.; SOUZA, T. C.; SILVA, S. A.; MELO, E. S. DO N. A representação social construída por licenciandos acerca do curso de física. *Scientia Plena*, v. 5, n. 8, p. 082702-1 – 082702-5, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scientiaplenu.org.br/ojs/index.php/sp/article/view/642/304>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, jan.-jun. 2007, p. 82-98.

DRESCH, M.; LEBEDEFF, T. B.; DICKEL, A. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 45-58, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/05.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, n. 29, 2008, p. 43-70.

_____.; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, C. S.; FREITAS, M. T. M.; MISKULIN, R. G. S. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista** – Dossiê: Educação Matemática. Belo Horizonte, UFMG, n. 36, 2002, p. 137-160.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida. In: _____.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 9-45.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIMA, M. C. B.; CARVALHO, A. M. P. Exercícios de raciocínio em três linguagens: ensino de física nas séries iniciais. **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências, v. 04, n. 1, p. 1 -21, Julho 2002. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/48/366>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

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

MAIA, M. C. **Uma Abordagem do modelo padrão da física de partículas acessível a alunos do ensino médio**. 2011. 70f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/1452/1/2011_dis_mcmaia.PDF>. Acesso em: 02 mai. 2012.

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA, O. P. B. O ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo das influências das experiências docentes em sua prática em sala de aula.



Investigações em Ensino de Ciências, v. 9, n. 1, p. 7-25, mar. 2004. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID108/v9_n1_a2004.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortês, 2004.

REIS, E. M.; LINHARES, M. P. Integrando o espaço virtual de aprendizagem “Eva” à formação de professores: estudo de caso sobre o currículo de Física no ensino médio. **Ensaio**, V. 10, n. 2, p. 1-22, 2008. Disponível em: <<http://150.164.116.248/seer/index.php/ensaio/article/view/155/225>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, n. 13, p. 5-24.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2012.





AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE SUAS ATIVIDADES DOCENTES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Rejane Esther Vieira Mattei*

RESUMO

O presente artigo tem como temática investigativa as percepções dos professores sobre suas atividades docentes, na modalidade a distância. Nessa perspectiva, vale destacar a ergonomia cognitiva, que conforme Borges (2010) e Falzon (2004), trata-se do estudo dos processos mentais, tais como a percepção, a memória, o raciocínio e as respostas motoras com relação às interações entre as pessoas e outros componentes de um sistema. Na ergonomia, a atividade é o que é feito, o que o sujeito mobiliza para efetuar a tarefa. A tarefa prescrita se define por um objetivo e pelas condições de sua realização. Dessa forma, entende-se que atividade é o conjunto dos processos que o sujeito aciona para realizar a Tarefa. Compreende-se que tais processos correspondem tanto as condições físicas, comportamentais, como os processos intelectuais e cognitivos. Os professores acabam realizando um processo de redefinição, de interpretação dessas tarefas (Tarefa Redefinida) de acordo com sua experiência pessoal e profissional, com sua competência, com seus objetivos pessoais e coletivos, elaborando, assim, uma ressignificação particular à Tarefa Prescrita. Posteriormente, temos a tarefa efetivamente realizada pelos professores, em termos de ações concretas realizadas dentro de um dispositivo fortemente instrumentado (Tarefa Realizada), que se constitui em síntese de todo o processo, isto é, a atividade. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, análise documental e de conteúdo.

Palavras-Chaves: Professores. Atividades Docentes. Modalidade a distância.

ABSTRACT

This article is themed investigative perceptions of teachers about their teaching activities in distance mode. Perspectia this, it is worth

Recebido em: 10/09/2012 – Aceito em: 26/11/2012

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-2012). Possui Bacharelado e Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-2003). Bacharel em Administração Pública pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/ESAG-2010). Especialista em Controle da Gestão Pública pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Pesquisadora CAPES-DS. E-mail: vieira.rejane@gmail.com





highlighting the cognitive ergonomics, which as Borges (2010) and Falzon (2004), it is the study of mental processes such as perception, memory, reasoning and motor responses with respect to interactions between people and other system components. In ergonomics, the activity is what is done, what mobilizes the subject to perform the task. The task is defined by a prescribed purpose and the conditions of its realization. Thus, it is understood that activity is the set of processes that triggers the subject to perform the task. It is understood that these cases represent both the physical, behavioral, and cognitive and intellectual processes. Teachers end up doing a reset process, interpretation of these tasks (Task Redefined) according to their personal and professional experience, his expertise with your personal goals and collective, producing thus a new meaning to the particular task Prescribed. Subsequently, we have performed the task effectively by teachers in terms of concrete actions performed within a heavily instrumented device (Task Held), which constitutes the entire synthesis process, activity. A methodology is qualitative, document analysis and content.

Keywords: Faculty. Faculty Activities. Distance Mode.

1 Introdução

A atualidade tem recebido várias denominações tais como: sociedade da informação, (COLL; MONEREO, 2010), Stewart (1998), Drucker (2002); do Conhecimento Sveiby (1998); Sociedade em Rede, Castells (2002); A terceira onda (TOFFLER, 2003) dentre outras. Destaca-se que a principal característica desse novo tempo é a valorização do conhecimento (ou capital intelectual), Sveiby (1998), que passa a ocupar lugar de destaque como principal recurso para a produção e criação de riquezas.

Para Castells (2003) são profundas modificações que estão ocorrendo em praticamente todos os setores da sociedade contemporânea. Neste sentido, estamos diante de um novo paradigma tecnológico, organizado em torno de tecnologias da informação e associado a profundas transformações sociais, econômicas e culturais. (CASTELLS, 2000). Uma destas modificações está relacionada à intensa expansão das tecnologias digitais. Segundo autores como Millerand (1999) e De Certeau (1990), existem diferentes fases de expansão dos instrumentos de comunicação em rede, denominadas de inovação,





difusão e apropriação dos instrumentos tecnológicos. Percebe-se que estas fases também podem ser verificadas no acelerado processo de expansão dos instrumentos digitais. Na atualidade, observa-se uma fase de apropriação destes instrumentos, uma vez que eles estão modificando as diferentes práticas sociais, em praticamente todos os setores da sociedade contemporânea (CASTELLS, 2003).

Para Negro Ponte (2006) o século XX foi marcado por intensas transformações nas relações sociais, políticas e econômicas, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e eletrônico. Acredita-se que hoje estamos nos primórdios da era digital, como evolução da era industrial marcada pelas tecnologias digitais, que revolucionam a percepção e a atuação humana sobre o mundo. É a mudança da era industrial para a digital e o predomínio da cultura dos espaços plurais e virtuais. Para Coll e Monereo (2010) as tecnologias da informação e da comunicação revestem-se de uma especial importância, porque afetam vários âmbitos de atividade das pessoas.

Conforme explicam Coll e Monereo (2010, p. 15):

As TIC têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, representar e transmitir para outras pessoas e para gerações os conhecimentos adquiridos. Todas as TIC repousam sobre o mesmo princípio: a possibilidade de utilizar sistemas de signos – linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas, imagens em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais etc. – para representar uma determinada informação transmiti-la. [...] As TIC diferem profundamente entre si quanto às suas possibilidades e limitações para representar a informação, assim como no que se refere a outras características relacionadas à transmissão dessa informação (quantidade, velocidade, acessibilidade, distância, coordenadas espaciais e temporais etc).

Para Coll e Monereo (2010) uma das perspectivas de futuro mais prováveis é a possibilidade de expandir as opções de aprendizado para outros cenários que não sejam os tipicamente escolares. A progressiva miniaturização e integração das tecnologias, junto com o desenvolvimento de plataformas móveis e da conexão sem fio, permitirão que os alunos possam continuar avançando em sua formação tendo acesso, a qualquer momento, por meio de seu celular, de agendas eletrônicas, computadores de bolso ou de outros dispositivos, a documentos, portfólios, fóruns, chats, questionários, listas de discussão etc.





Dentro desse contexto, assistimos, no Brasil e em outros países, a expansão significativa da modalidade de formação a distância, sob novas configurações. A partir de um processo de apropriação dos instrumentos digitais pela sociedade em geral propiciada pela rede mundial, a Internet, com computadores conectam sujeitos em diferentes localidades, em diferentes temporalidades. Assim, a educação a distância ganha novos horizontes, possibilidades e desafios.

Estamos vivendo na atualidade a abertura de um novo espaço de comunicação e o chamado ciberespaço (LÉVY, 2000). Conforme Borges (2007), o ciberespaço se apresenta como um terreno onde a humanidade está se desenvolvendo hoje. É, portanto, um espaço de interação humana, no campo econômico, científico, educacional, político, comercial etc, onde ocorre a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores. Sendo assim, uma poderosa ferramenta de comunicação, a Internet, onde as mensagens se tornam interativas, ganham plasticidade e têm a possibilidade de uma metamorfose imediata.

Destacamos o ciberespaço como sendo toda a estrutura virtual transacional de comunicação interativa. Para Lévy (2000, p. 25):

O ciberespaço é um dispositivo interativo e comunicatório, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva, trata-se de um novo espaço de “socialização, organização e transação e um novo mercado da informação e do conhecimento.

Assim, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de sujeitos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem.

Nesse contexto, as condições para o ensino e a aprendizagem serão cada vez mais influenciadas pelas oportunidades para a aprendizagem on-line. Conforme expõe Peters (2003, p. 85):

Isso irá significar que os professores e os alunos irão se confrontar com novos critérios e estratégias pedagógicas. Aqueles que desejam ser apresentados ao novo campo de aprendizagem e que pensam em sua crescente importância podem se sentir estimulados.

A emergência de uma sociedade globalizada onde é necessário aprender a aprender continuamente, caracterizada pela velocidade na geração e na distribuição de informações, marca as últimas décadas do século XX. Para Moraes (2004), questões fundamentais como o





acesso à informação e ao conhecimento, o respeito às diferenças étnicas e culturais e a preservação de uma postura ética colocam-se como desafios para a educação.

Esse cenário estabelece novas formas de pensar as organizações, inclusive a Universidade, que deve preparar-se para os novos desafios, para um mercado de educação superior competitivo, cuja população de estudantes já não tem as características homogêneas do passado para as demandas pela educação continuada e para a formação de um profissional preparado para um novo contexto de trabalho.

Conforme Ritto *et al.* (1995, p. 31), a função da educação na atualidade é “promover o desenvolvimento das pessoas e estar comprometida com o aumento de seus conhecimentos e da sua percepção de mundo visando a sua formação para a atuação no mercado de trabalho”.

Para Delors (2003), o desafio colocado para a educação é preparar os educandos para aprender a aprender, a ser, a fazer e a viver com os outros. Essas dimensões do educar apontam para o convívio com o diferente, com a constante preocupação com a formação, para o desenvolvimento das diversas potencialidades e a necessidade de formação profissional para enfrentar situações diversificadas no trabalho e na sociedade.

Dentro desse mercado, observa-se a educação a distância e os profissionais que atuam nesta área. Conforme Litto (2009), no Brasil a educação a distância é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor.

Segundo Litto (2009, p. 09):

Há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos 70. A partir dessa época, outras nações avançaram e o Brasil estagnou, apresentando uma queda no ranking internacional. Somente no final do milênio é que as ações positivas voltaram a acontecer e pudemos observar novo crescimento, gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento.

Nesse sentido, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2006).





Para Pretti (1996, p. 4) a educação a distância é uma modalidade não tradicional, típica da era industrial e tecnológica, que realiza distintas formas de ensino-aprendizagem.

Conforme Peters (2001), os tópicos básicos que caracterizam a educação a distância, onde também é possível perceber a modalidade como um fenômeno da era moderna, são educação por autoaprendizagem e meios de comunicação de massa. Entende-se que a aprendizagem na educação a distância pode ocorrer não só mediante a proposição de atividades pelo professor e o esforço dos alunos para atingir os objetivos educacionais, mas também pela interação (entre professor/tutor e alunos e entre alunos), pela reflexão discente/docente (sobre o material proposto e as interações subseqüentes).

Sabe-se que as práticas docentes na educação a distância foram afetadas pelo desenvolvimento tecnológico. Na era digital ou cibercultura, conforme Levy (2000) a prática docente permitia se assentar na construção individual e coletiva de conhecimentos. Atualmente, é possível imaginar a docência a distância como capaz de promover mudanças, comprometidas com a aprendizagem significativa, problematizadora e reflexiva na formação profissional.

Borges (2007) afirma que atualmente vivemos em um mundo repleto de tecnologia, as chamadas tecnologias de informação e comunicação (TIC), especialmente as tecnologias digitais, onde sujeitos têm acesso e usam os instrumentos tecnológicos em suas práticas cotidianas. A tecnologia faz parte do cotidiano e das práticas sociais da maioria da população de muitos países, não somente países desenvolvidos, mas também dos chamados países emergentes.

Nesse espaço, os professores em educação a distância, diante das tecnologias de informação e comunicação como parte do cotidiano e das práticas sociais, apresentam novas atividades no seu exercício docente. Questionamos: que novas práticas são essas? Quais são essas novas atividades?

2 Atividade docente na educação a distância

A atividade docente e o papel do professor vêm passando por uma fase expressiva de mudanças. As atividades dos professores, a metodologia de ensino e até mesmo a função das instituições de ensino tem sido objeto de discussão no mundo inteiro (COLL, 2010; PERRENOUD, 2000; PRETTO, 2001; RAMAL, 2002; MARINHO, 2002; MORIN, 2001). Nesse sentido, as inovações tecnológicas como a Internet e a sua inserção no cotidiano da sociedade assumem um papel cada vez mais importante.





Para Coll e Monereo (2010), o impacto das TIC sobre o aparecimento das novas necessidades educacionais e a importância das novas competências que precisamos adquirir e desenvolver no marco da Sociedade da Informação é um tema complexo, sendo que por um lado, ambos os fatores estão na origem das novas necessidades educacionais e de formação, mas, por outro lado parecem destinados a desempenhar um papel decisivo na satisfação dessas mesmas necessidades.

Belloni (1999) afirma que o processo de desenvolvimento tecnológico e social passa a nortear a visão, as formas e as estratégias de transmissão de informações e conhecimentos. As mudanças na sociedade e na forma como ela se relaciona com seus integrantes e com o sistema produtivo solicitam reflexões sobre como o ensino deve ser estruturado.

Conforme expõe Behrens (2000, p. 78):

Num mundo globalizado, que derruba barreira de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender, de forma criativa, dinâmica e encorajadora, e que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

Dessa forma, as inovações tecnológicas (principalmente os sistemas informatizados e a Internet) e a sua inserção no cotidiano da sociedade assumem um papel cada vez mais importante. Rasmussem (2000) afirma que a sociedade torna-se mais dinâmica e integrada em função do uso intensivo dessas tecnologias, acarretando mudanças expressivas nas diversas formas de produção humana.

Kenski (2001) explica que o uso das TIC na educação têm como consequência uma mudança estrutural no trabalho do professor. Isso exige dele uma visão crítica do uso dessas tecnologias: qual estratégia utilizar, em qual momento do ensino e com quais finalidades. No entanto, as profundas mudanças tecnológicas e a velocidade de informação no mundo globalizado vêm provocando alterações no relacionamento entre as pessoas e conseqüentemente na prática educativa, principalmente na modalidade EAD no país e no mundo (KENZI, 2001).

Belloni (1999, p. 84) agrupa as funções docentes em três grandes grupos:





O primeiro é responsável pela concepção e realização do curso e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

Um dos primeiros passos da formação do professor consiste em tomar consciência destes três grupos e em se preparar para exercer essas funções de maneira colaborativa. Esta visão de Belloni (1999) complementa a definição de educação: “Um projeto contínuo e inclusivo de desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais e intelectuais, baseado em valores culturais e morais, permitindo que o indivíduo se relacione com o universo, se torne uma pessoa e um construtor do saber”. A formação busca preparar os professores para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas. Sabe-se que muitos professores não receberam nenhuma formação para integrar as novas tecnologias da informação e da comunicação no seu trabalho pedagógico e que, em muitos casos, o medo do desconhecido faz rejeitar essas novas possibilidades.

Para Belloni (1999, p. 102-103), a EAD é um processo educativo essencialmente centrado no aluno:

Um primeiro caminho extremamente importante a operacionalizar em qualquer experiência de EAD é a ênfase na interação entre os estudantes e professores e dos estudantes entre eles; e criação de estruturas de apoio pedagógico e didático ao estudante (tutoria, aconselhamento, plantão de respostas a dúvidas, monitoria para o uso de tecnologias etc...). Estas estruturas são especialmente importantes em um país como o Brasil, onde os níveis de cultura geral e de escolaridade são, de modo geral, pouco elevados, e onde a escola não instrumentaliza os jovens para o exercício da auto-aprendizagem.

Dessa forma, questionamos até que ponto será que isso se efetiva na prática? Será que os professores do IF-SC do Curso estudado (CSTGP) estão preparados para trabalhar com EAD?

Na EaD, Belloni (1999) aponta que o uso da tecnologia amplia a possibilidade de interação e quando utilizada de forma contextualizada dentro de um ambiente de aprendizagem que privilegie fundamentos pedagógicos e as formas de aprender, pode se tornar uma das ferramentas para que o aluno desenvolva uma aprendizagem significativa. Mas para isso, não basta somente a postagem de textos





e a criação de fóruns nos ambientes virtuais de aprendizagem, é necessário a presença de um educador, de um mediador, alguém que levante questionamentos, provocando discussões, criando situações problematizadoras para que o aprendiz desperte o pensamento crítico e construa seu próprio conhecimento.

Na maioria dos programas de Educação a Distância o professor é oriundo do ensino presencial da universidade e apresenta pouca ou nenhuma experiência na modalidade a distância. Ao participar de um curso na modalidade da EAD, ele terá que desenvolver habilidades não apenas com as ferramentas tecnológicas, mas compreender quem é o aluno de um curso a distância e qual a melhor forma de contribuir para promover a aprendizagem.

3 Contextualização: campo da pesquisa

A pesquisa é classificada como qualitativa e foram realizadas entrevistas com os professores do Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e foi aplicado um questionário com o objetivo de identificar o perfil dos professores. Neste artigo, foca-se na análise das entrevistas realizadas com os professores de uma instituição de ensino superior na modalidade a distância. Foram realizadas entrevistas classificadas como qualitativas semiestruturadas com seis professores. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas posteriormente. Sabe-se que os principais tipos de entrevistas qualitativas na educação são classificados conforme o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas. Podem ser: estruturada, semiestruturada e livre (ROSA, 2008).

Identificaram-se três grupos de professores no CSTGP. Estes grupos indicam o tempo de atuação no IFSC: Grupo I- Atua no IFSC a menos de um ano, sendo escolhidos aleatoriamente dois professores de três professores pertencentes a esse grupo; São identificados pelos entrevistados P4 e P5, Grupo II- Atua no IFSC de um a cinco anos, sendo escolhidos aleatoriamente dois professores de oito professores pertencentes a esse grupo; São os entrevistados P1 e P3, Grupo III- Atua no IFSC de 21 a 30 anos, sendo escolhidos os dois professores os únicos pertencentes a esse grupo; São os entrevistados P2 e P6.

Identificados os grupos, buscou-se por meio de e-mail e mediante autorização da coordenação do curso, realizar o agendamento das entrevistas. Foram seis professores convidados realizar as entrevistas, e todos aceitaram participar das entrevistas. O local escolhido foi o





próprio IF-SC, sala dos professores, onde foram gravadas por meio de máquina digital. Posteriormente, foram transcritas de forma literal. Foi realizada uma primeira leitura para confirmar a escrita das transcrições e uma segunda leitura com a finalidade de categorizar as falas dos professores, levantando os principais aspectos para iniciar a análise.

4 Percepções dos professores sobre suas atividades docentes

Com as entrevistas realizadas com seis professores do curso pesquisado, identificaram-se quatro categorias que são fundamentais para a compreensão das atividades efetivadas pelos professores. A primeira categoria intitulada a “precarização do trabalho docente”; a segunda categoria, a “interação do professor e o aluno”; a terceira categoria, a “formação docente para EAD”; a quarta categoria, “atividades docentes” destacando o enfoque no “planejamento”.

Na primeira categoria intitulada a “precarização do trabalho docente” buscou-se apresentar as concepções dos professores sobre a questão do regime de contrato atribuído aos professores do CSTGP do IFSC, na modalidade a distância. Este aspecto prepondera na percepção dos fatos que formalizam o enfoque desta pesquisa, já que esta situação tem reverberação em todas as atividades desenvolvidas no curso. Outra questão importante é o fator da “rotatividade” de professores na composição da equipe profissional.

Conforme professor (a) P5, trabalhar na modalidade EAD é porque o profissional gosta e se identifica com a modalidade e não pelas garantias trabalhistas, pois não possuem. Porém, por mais idealista e apaixonado que seja um profissional, a falta de reconhecimento e condições de trabalho vai desmotivando os professores com o passar do tempo.

Conforme expõe professor (a) P5:

Eu sou apaixonada pelo que faço, mas eu me vejo como a maioria das pessoas que estão envolvidas, eu me vejo como uma pessoa não valorizada, por quê? Porque não temos professores na modalidade EAD da Universidade Aberta do Brasil com registro,... não temos garantias trabalhistas, nós temos apenas bolsas de professor pesquisador,... não sou enquadrada como docente, estou trabalhando com pessoas, estou formando pessoas e não tenho esse reconhecimento profissional. (P5).

Corroborando, professor (a) P1 salienta que “há uma rotatividade profissional muito grande nas várias áreas de atividade que tem na EAD, materiais, tutorias, coordenação”. (P1). Entende-se que a rotatividade dos profissionais em uma organização têm duas vertentes



a serem apontadas como hipóteses possíveis. Os dados recolhidos nas entrevistas com os professores evidenciam as condições de estrutura no Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública a Distância, portanto a primeira hipótese supracitada parece ser iminente no IFSC.

Professor (a) P1:

Outro problema que vejo é o fato de que a própria instituição não abraçou 100% ainda o ensino a distância. Agora é que está começando, mas esse processo já existe há quatro anos, então a própria instituição, os dirigentes, não viabilizam condições, estrutura. (P1).

Outro fator que sofre influência dessa situação reside na falta de continuidade dos investimentos públicos já realizados no curso.

A precarização do trabalho é um problema gravíssimo e o que acontece é uma espécie de economia dos recursos públicos que o governo faz não sei pra que, pois não justifica. Porque se o professor bolsista com uma bolsa de R\$ 1.200,00 reais que não repercute em nada em termos de aposentadoria, décimo terceiro e tudo mais, atende um X de alunos, então o governo pode estar usando isso para aumentar índice de números. (P1).

Dados como regime de trabalho (para preparação, para interação, para avaliação) das atividades desenvolvidas pelos professores do CSTGP do IFSC para a manutenção do curso, também foi bastante citado pelos entrevistados. Entende-se que o professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. Ele arrisca olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história. Suas referências foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo (LAPA; PRETO, 2010).

Conforme Preto (2008), mesmo com os avanços nos debates do campo educacional, que defendem e propõe uma educação transformadora, libertária e autônoma, o lugar comum em que o professor se encontra hoje ainda é o de único detentor do conhecimento que precisa ser transmitido ao aluno, aquele que vai mediar o acesso ao saber. De modo geral, o professor organiza sua prática por meio de um planejamento individual, que contempla todos os fragmentos de conteúdos exigidos na ainda denominada “grade” curricular posta, e

centraliza os processos de aprendizagem quase que exclusivamente no seu ensino: controlando desde as aulas preparadas e conduzidas em continuidade a esse papel onipresente, até o exercício do poder de avaliar o aluno quanto à sua capacidade de reproduzir o conhecimento transmitido (PRETO, 2008).

O professor na EAD terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade. Essa instabilidade torna-se um momento potencial para a reflexão sobre a educação, com a possibilidade de uma ressignificação do papel de docente, propiciando a transformação. Estes também são os desafios enfrentados pelos professores do CSTGP ao trabalharem na EaD, refletindo sobre os seus limites e potencialidades.

A segunda categoria aborda a “interação” do professor e o aluno. Considera-se uma categoria porque foi discutida pela maioria os professores entrevistados. Esta categoria é importante porque apresenta a concepção dos professores sobre as interações que ocorrem durante o curso. Mas, o que significa interação? Para Belloni (2006) a interação é uma ação recíproca entre dois ou mais atores no qual ocorre a intersubjetividade, isto é o encontro entre duas ou mais pessoas que adaptam seus comportamentos e ações um ao outro, ação esta que pode direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação).

Conforme Castro (2009), a interação entre os participantes de um curso a distância como um dos elementos mais importantes para o sucesso da educação on-line. Neste sentido, o papel do professor é fundamental motivando o compartilhamento de ideias, um dos aspectos mais poderosos na educação a distância.

Nesse contexto, observou-se que a questão “interação” é realmente importante para trabalho do professor, que se sente valorizado e percebe a expectativa dos alunos quando acontece o encontro presencial.

Professor (a) P2:

Você se sente mais valorizado como profissional, o aluno repassa isso, a outra é que ele percebe que é uma modalidade nova, desafiadora para ele, mas que lê precisa de qualquer forma se aproximar mais do professor, porque o professor não é tanto um ensinador de conteúdos, e sim um indivíduo motivador do momento de aprendizagem de um indivíduo que tenha um conteúdo enorme. [...] E tem muito a ver com o ensino a distancia, a pessoa vai lá descobre, estabelece seu tempo de estudo, e acaba desenvolvendo seu próprio conhecimento, claro que o ensino a distância se torna-se um pouco mais presencial e o ensino presencial se torna-se um pouco mais a distancia para usar as tecnologias. (P2)



As interações acontecem em diversos momentos, principalmente nos fóruns, nas videoconferências e nos poucos encontros presenciais com os alunos. Para o professor (a) P2, os fóruns permitem que aconteça a “democratização do saber”, funcionando como um instrumento de discussão de ideias diferentes:

A interação acontece em diversos momentos, por exemplo, num domingo eu entro no fórum tenho algumas coisas respondidas e você acaba respondendo, “ah estou lá no ensino presencial, entro no fórum, respondo, se tem alguma dúvida e aí a gente começa interagir”. Os alunos apresentam questionamentos ou apresentam sugestões, o fórum é bastante um instrumento interessante de discussão porque ele permite que tanto o professor quanto o aluno fique movimentando ideia, e os outros alunos acabam tendo acesso a aquela informação. (P2)

Já Silva (2005) afirma que a “interatividade” emerge com a cibercultura, não se tratando de um novo modismo, mas de uma modalidade de comunicação que traz a revolução da cocriação da mensagem. Para Borges (2003), a dimensão da interatividade apresenta alguns avanços com relação à abordagem tradicional de ensino, e atividades colaborativas representam o principal diferencial de cursos online, possibilitando efetivamente uma ruptura com a abordagem tradicional em direção a uma abordagem de caráter inovador (BORGES, 2003, p. 16).

No entanto, observa-se que nas verbalizações dos professores do CSTGP, encontram-se diferenças na prática do ensino presencial e do ensino a distância e assim apontam dificuldades em atingir a interação.

Conforme expõe professor (a) P4:

É muito diferente do que um trabalho, porque o trabalho presencial, eu trabalho desde 91,... eu tenho muito daquela coisa de rever o planejamento que não está funcionando, no presencial se dá um jeito, puxa outro conteúdo, antecipa alguma coisa ali, recupera outra, ou seja, ...o flexível...isso não existe no ensino a distância. (P4).

No entanto, os entrevistados relatam a necessidade de aproximação do professor e aluno. Tal fato sugere compromisso humano no processo de ensino e aprendizagem, como pano de fundo no cenário da EAD- CSTGP- IFSC.

Professor (a) P3:

As respostas geralmente os professores já dão na interação, mas os alunos perdem as interações ou faltam, se faltar um ou dois dias, já perdem bastante conteúdo, então em alguns momentos, parece que acontece assim essa mensagem truncada entre o aluno e o professor, que se fosse no presencial, o aluno conversaria e o professor diria: — Olha você não prestou atenção, foi explicado assim...(P3)





Professor (a) P4:

Então eu senti muita falta de olho no olho, de conseguir ter o felling do momento, até quando o professor tá dando aula para o pessoal de Cachoeira do Sul e outro em Jales. Porque em Cachoeira do Sul pode estar um dia muito quente e as pessoas estão sofrendo por causa do calor e isso mexe no ânimo delas. Já lá em Jales pode estar frio e chovendo. (P4).

Corroborando com essa afirmação, Lapa e Preto (2010) afirmam ser um desafio o afastamento espacial entre professores e alunos. A princípio, os recursos tecnológicos aproximariam aqueles afastados geograficamente, contudo, vale refletir sobre a capacidade de professores e alunos construírem esses vínculos e manterem a presença por meio das TIC, pelo menos nos atuais tempos e com as condições de infraestrutura existentes. Essa não é uma tarefa simples, longe disso. Professores e alunos estão acostumados à comunicação síncrona, oral e ainda contando com outros recursos, com o improviso, com a linguagem corporal, como o sorriso ou o “olho no olho”.

Entende-se que dar uma aula em um estúdio vazio, elaborar e apresentar uma dúvida em texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam. Ressalta-se que o que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação (LAPA; PRETO, 2010).

A terceira categoria, a “formação docente para EAD”. Nesta categoria, apresentam-se as discussões dos professores sobre a sua formação docente para a EAD. Discutem-se os cursos de capacitação oferecidos pelo IFSC em parceria com outras universidades aos professores e a visão dos professores sobre a necessidade da formação direcionada para a EAD. Esta categoria é entendida pelos professores como algo primordial para lecionar no ensino a distância. Conforme, professor (a) P2:

Antes de nos entrarmos na atuação propriamente dita, fizemos trezentas e poucas horas de capacitação para essa atividade. Então a gente não entrou simplesmente sem saber, não sabíamos como fazer, mas sabíamos que tinha um norte, e aí houve toda uma preparação de capacitação para o ensino a distância, o professor foi realmente treinado, foi capacitado para desenvolver. (P2).





Conforme Litwin (2001), o traço distintivo da EAD, consiste justamente na mediatização das relações entre docentes e alunos. No entanto, para que isto ocorra é necessário o trabalho constante de um coordenador pedagógico que norteará as ações, desde a matriz curricular até a etapa de validação do material produzido, além de envolver a presença da equipe de especialistas responsáveis pela elaboração das unidades temáticas, pela definição do projeto gráfico do material e pela organização do fluxo de aprendizagem a ser adotado na utilização dos diferentes suportes.

Porém, considera-se o planejamento das aulas junto aos professores e à equipe de materiais, antecipando à coordenação de tutoria e aos tutores através de uma reunião denominada de “aula magna” todo o plano de aula de cada docente são pontos positivos da chamada “rotina” de procedimentos utilizados no curso, idealizada através de um trabalho de equipe, onde as coordenações buscam balizados na própria experiência dos colaboradores, as soluções para os problemas existentes.

A quarta categoria, “atividades docentes” destacando a dimensão do “planejamento”. Esta categoria pode ser considerada a mais importante para esta pesquisa porque apresenta as atividades dos professores no curso e discute a questão do tempo dedicado ao planejamento destas atividades. Esta categoria é importante porque o planejamento, em todas as áreas da atividade humana, é uma necessidade constante. Entende-se que o planejamento é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos estabelecidos (JOHNSON, 2008). Tendo em vista a complexidade e multidimensionalidade do planejamento, torna-se fundamental e imprescindível para a garantia de uma boa qualidade do sistema e sua eficácia.

Conforme Johnson (2008), define que o planejamento é o processo de decisão que depende de informações fidedignas e que traça para o futuro o cenário de satisfação das necessidades sociais da população. Neste sentido, a importância de planejar determinada ação se faz necessária a partir do momento que se aspira alcançar um bom resultado, seja esta ação em qualquer segmento. No entanto, ao planejar o ensino, o professor antecipa, de forma organizada todas as etapas do trabalho escolar. Cuidadosamente, identifica os objetivos, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação e prevê quais os instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos alunos (JOHNSON, 2008).





O planejamento das aulas e demais atividades no CSTGP exige do professor dedicação, tempo e um roteiro de pesquisa. Conforme professor (a) P1, “cada passo é planejado, tudo bem finalizado, pensado, pesquisado”, busca-se fazer um “roteiro” para cada passo da aula:

[...] trabalho que antecede a preparação da aula propriamente dita, porque eu particularmente, por exemplo, para cada aula que eu ministro ali eu monto um roteiro, e também eu não tenho, não chego ali e pronto e dou aula, eu tenho um roteiro montado pra que eu não perca nenhuma informação que eu acho que é importante passar naquela aula, então é diferente de uma que eu tenho no ensino presencial que eu tenho que um material impresso imprime o trabalho aquilo que ta na aula hoje, é claro tem o livro que já foi elaborado por mim no caso, mas que eu não estou usando aquele material na minha mão eu tenho sim um roteiro que vai me dar seqüência lógica do que eu preciso falar, o que eu acho que devo que é importante, então eu elaboro esse roteiro da aula, elaboro questões de prova com antecedência porque todo material da EAD é montado previamente. (P1).

As atividades relacionadas com as correções de provas e elaboração de questões discursivas exigem esforços e fazem parte do planejamento das aulas.

Professor (a) P1:

[...] eu tenho o esforço de correção, até o próprio fazer a prova, essas questões que são discursivas, elas exigem que nos não temos a resposta que o aluno deve responder, mais ou menos estar naquela linha. Mas isso tudo é um esforço que é maior, diferente de fazer uma prova aqui o aluno responde e eu consigo mais ou menos com o que trabalhamos aqui ver se ele seguiu aquela linha e ver se está mais para cá ou para lá o resultado para ele. E ali não eu tenho que estabelecer isso dentro do conteúdo ministrado de alguns exercícios que foram feitos que tem que estar bem marcados, o que requer um pouco mais de trabalho. (P1).

Salienta-se que é pela linguagem em ambiente virtual que o professor cria estratégias que envolvem e motivam os alunos. A linguagem tem que ser diferente do ensino presencial, é uma metodologia necessitando de mais planejamento.

Professor (a) P2:

Eu não sabia como fazer porque era uma linguagem a distancia, diferente da linguagem de ensino presencial, eu era acostumado a fazer apostilas





para o ensino presencial, e quando vai trabalhar com o ensino a distancia tem que ter uma outra metodologia tem que ter uma programação muito mais rígida que o ensino presencial, uma experiência significativa. Agora foi um desafio bom o porque era como se estivesse reoxigenado está atividade do magistério, ao mesmo tempo desafiadora, oportuniza a ver a educação sobre outro prisma. (P2).

Professor (a) P4:

O planejamento leva muito tempo. Aí o seguinte quando começa o processo das interações abre o fórum. Aí o seguinte o fórum toma muito tempo, pelo menos de quem como eu, se dispõe a dar muita atenção para isso. Na experiência que eu tive, agora um semestre eu posso dizer, não sei se algum aluno que escreveu alguma coisa ficou sem uma resposta. Pessoal presente diz isso não é comigo. (P4).

No entanto, a EAD exige tempo, dedicação e o planejamento prévio de todas as tarefas que a envolve. Compreende-se que antes de iniciarem as aulas para os alunos, os professores precisam ter elaborado os materiais (conteúdos) com antecedência, os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem precisam estar “alimentados” e os professores cabem apresentar à equipe (coordenação de curso, coordenação de tutoria e tutores) sua “aula magna”, explanando o seu plano instrucional e seu plano de ensino, contemplando as atividades que serão aplicadas aos alunos e forma de avaliação. Conforme professor (a) P3:

[...] eu tenho como atividades tudo aquilo que envolve o preparo das aulas então eu tenho que fazer toda uma pesquisa de literatura, eu tenho que fazer um estudo aprofundado dos livros que são utilizados como base dessa disciplina, dessa unidade curricular que já foi planejada, estudada quando foi feita no projeto pedagógico do curso. Então tem todo uma emenda com conteúdos, com habilidades, competências que os alunos desenvolver em uma bibliografia de apoio. Então, de início, vamos supor que eu tenha iniciado meu trabalho na unidade recentemente, então eu tenho que no meu primeiro trabalho, primeira atividade isso. (P3).

Compreende-se que o planejamento faz parte da modalidade de educação a distância. A composição de uma equipe multidisciplinar integrada reflete no bom desempenho do curso. É importante acrescentar que as equipes de trabalho, em suas trajetórias, ressignificam e recontextualizam, continuamente, todo o processo de desenvolvimento num movimento de complexas e subjetivas interrelações (MOREIRA, 2009, p. 371).





4 Considerações finais

Diante de todo o exposto, compreende-se que a Atividade é o resultado de múltiplas e complexas operações intelectuais, sua análise não ocorre de maneira imediata nem direta (BORGES, 2010). Dessa forma, os professores acabam realizando um processo de redefinição, de interpretação dessas tarefas de acordo com sua experiência pessoal e profissional, com sua competência, com seus objetivos pessoais e coletivos, elaborando, assim, uma ressignificação particular da Tarefa Prescrita. Posteriormente, temos a tarefa efetivamente realizada pelos professores, em termos de ações concretas realizadas dentro de um dispositivo fortemente instrumentado (Tarefa Realizada), que se constitui em síntese de todo o processo, isto é, a atividade.

No tocante a questão do tempo, a EAD exige tempo, dedicação e o planejamento prévio de todas as tarefas a envolve. Antes de iniciarem as aulas para os alunos, os materiais já foram produzidos, os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem já foram “alimentados”, os professores já apresentaram à equipe (coordenação de curso, coordenação de tutoria e tutores) sua “aula magna”, expuseram seu plano instrucional e seu plano de ensino, contemplando as atividades que serão aplicadas aos alunos e forma de avaliação. Enfim, o planejamento faz parte da modalidade de educação a distância. A composição de uma equipe multidisciplinar integrada reflete no bom desempenho do curso. Cabe salientar que o bom desempenho interno reflete no bom desempenho externo, ou seja, uma equipe bem estruturada e em sintonia, por si só, torna-se facilitadora e/ou condutora do bom desempenho dos acadêmicos no curso. Com relação às categorias mencionadas neste trabalho identificadas nas verbalizações, destaca-se a categoria atividade docente, destacando a dimensão do planejamento das atividades pelos professores do curso estudado.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.





BORGES, Martha Kaschny. Atividades realizadas por professores que atuam na educação a distância: uma abordagem da ergonomia cognitiva em formação. **ANPED**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4763--Res.pdf> . Acesso em: 06 jan. 2011.

CAÑAS, José Juan; WAERNS, Yvonne. **Ergonomía Cognitiva: Aspectos Psicológicos de la interacción de las personas con la tecnología de la información**. Madrid: Editorial Medica Panamericana.

CASTRO, Claudia Rodrigues. **A interação como instrumento decisivo para o desenvolvimento de cursos a distância**. Disponível em: <<http://www.cibersociedade.net/congresso2006/gtscomunicacio.phplengua=p8=10127>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

CARMO, Cintia Tavares do. **Gestão da Performance em instituição federal de educação tecnológica: estudo de caso CEFETES**. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____; _____; *et al.* **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELORS, Jaques. **Educação. Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2003.

DRUCKER, P. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade**. São Paulo: Nobel, 2002.

FALZON, Pierre. **Ergonomia**. Editora Blucher, 2007.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

JOHNSON, Alfredo Guillermo. **Avaliação de Políticas Públicas. Material de exposição** – Slides – na versão Power Point para a disciplina Gestão e Avaliação de Políticas Públicas, no curso de Mestrado Profissionalizante da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). 2008.



KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2001.

LAPA, Andrea; PRETTO Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: < www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>. Acesso em: 13 out. 2011.

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura**. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>>. Acesso em: 23 out. 2010.

LITWIN, Edith. Introdução. O bom ensino na educação a distância. In: _____. **Educação a distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARINHO, S. P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: M. C. R. A. Joly (Org.). **A tecnologia no ensino: implicações para aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MILLERAND, F. **Utilização das TIC: abordagens à inovação, difusão e apropriação (1ª parte)**. Acesso: dezembro de 2008. Disponível em: <http://composite.uqam.ca/98.1/articles/ntic_1.htm>. Acesso: 05 set. 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. Natureza e Fontes do conhecimento em Administração. Administração online – FECAPE – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. São Paulo. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/daniel.htm>. Acesso em: 18 mai. 2010.

MORALES, Elisa Vermelho. **História do Cotidiano e Ensino de História**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/historia_do_cotidiano_e_ensino_de_historia.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2011.



MONTMOLLIN, Maurice de. **A ergonomia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NEGROPONTE, Nicholas. **A Vida Digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PRETTI, Oreste. **Inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT – NEAD, 1996.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RASMUSSEN, J. **Human factors in a dynamic information society: where are we heading?** Ergonomics, 2000.

RITTO, A. C.; A.; MACHADO FILHO, N. **A caminho da escola virtual: um ensaio carioca**. Rio de Janeiro: Consultor, Faculdade Carioca, 1995.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Marínilson Barbosa. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do 'ser tutor' no contexto da educação a distância**, 2005.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1985.







O EDUCADOR PROGRESSISTA: ANÁLISE DE ALGUNS PRESSUPOSTOS DA SUA FORMAÇÃO

Pedro Pereira dos Santos*

RESUMO

O artigo visa analisar os pressupostos da formação do educador progressista, entendendo-a como um processo de desenvolvimento da sua integralidade e que por tal motivo opõe-se às políticas de formação de cunho neoliberal que prezam pela unilateralidade do processo formativo, restringindo-o à dimensão técnica em detrimento de outras. Com esta intenção, optou-se pelo delineamento bibliográfico conforme Gil (2007, 2011) e adotou ainda como fundamentação teórica o pensamento de Freire (1985, 1986, 2002, 2005, 2006) em diálogo com autores como Giroux (1999), Sacristán (2002), Torres (2007), Demo (2007), Habermas (2007), Goergen (2011) e outros. Como resultado do estudo, emergiram quatro dimensões do pressuposto antropológico e um pressuposto político da formação do educador progressista. Em consonância com estes pressupostos, discutiu-se também sobre cinco dimensões do processo formativo como a teórica, a técnica, a científica, a ética e a política. Espera-se então contribuir para o entendimento sobre a formação na perspectiva freireana, compreendendo-a como uma ferramenta para a construção da curiosidade epistemológica do educador e do educando a fim de que transformem as situações-limites do seu tempo histórico.

Palavras-chave: Pressupostos da Formação. Dimensões da prática educativa. Educador progressista.

ABSTRACT

The article aims to analyze the assumptions of the progressive educator training, understanding it as a process of developing its entirety and for this reason opposes neoliberal education policies which have

Recebido em: 30/09/2012 – Aceito em: 02 /12/2012

*Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Vinculação profissional: Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: santos.pedropereira@gmail.com





the one-sidedness of the training process, restricting it to technical dimension over others. With this intention, we've chosen to design literature as Gil (2007, 2011) and also adopted as theoretical thinking of Freire (1985, 1986, 2002, 2005, 2006) in dialogue with authors such as Giroux (1999), Sacristan (2002), Torres (2007), Demo (2007), Habermas (2007), Goergen (2011) and others. As a result of the study, four dimensions emerged from the anthropological assumption and an assumption of the formation of political progressive educator. In line with these assumptions, discussed also on five dimensions of the educational process as a theoretical, technique, science, ethics and politics. So expected to contribute to the understanding of the formation in Freirian perspective, understanding it as a tool for the construction of epistemological curiosity of the educator and the student in order to transform the situations limits of its historical time.

Keywords: Assumptions Training. Dimensions of educational practice. Progressive educator.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns pressupostos que alicerçam a formação do educador progressista na perspectiva freireana, tido como um sujeito crítico, reflexivo e comprometido com a luta estratégica para a superação das diversas situações-limites que negam as condições de possibilidades de o ser humano se tornar o construtor da liberdade tanto pessoal como coletiva.

Nesta direção, visa também discutir sobre as dimensões da formação do supracitado educador, alicerçando-se teoricamente na pedagogia libertadora freireana, entendida como um conjunto de escritos que tem como centralidade a criação de andarilhagem humanas que rompem com o instituído para construir a autonomia do sujeito social. Por fim, pretende-se ainda apontar as possíveis contribuições do pensamento de Freire para a prática educativa no cenário neoliberal.

Tais propósitos relacionam-se também com a nossa preocupação acerca da prevalência cada vez mais intensa no contexto atual do que Giroux (1999) denomina de racionalidade tecnocrática, compreendida como uma forma de mentalidade amesquinhada que enfatiza demasiadamente a dimensão técnica da formação, ocasionando dentre outras consequências a fragilização do papel político do educador.





Considerando tal problema, realizou-se então uma pesquisa bibliográfica fundamentada em Gil (2007, 2011) e tendo como aporte teórico o pensamento de Freire com abertura para o diálogo com outros autores, visando construir respostas a estas três indagações: quais os pressupostos que sustentam a formação do educador progressista? Quais as dimensões da sua formação? E que contribuições emergem a partir da pedagogia libertadora no sentido de se opor à relativa despolitização do educador no cenário vigente?

Elaborou-se então um quadro síntese com as categorias pressupostos da formação, educador progressista e possíveis contribuições para o processo formativo. Isto possibilitou o registro de partes do pensamento de Freire pertinentes para a compreensão do assunto em questão.

Dos registros então, emergiram dois pressupostos que alicerçam a formação do educador progressista. O primeiro é o antropológico constituído de quatro dimensões quais sejam o ser humano paradoxal e misterioso, relacional, perfectível e por fim curioso e; o ultimo deles refere-se ao pressuposto político da educação.

Com base nestes pressupostos, definiu-se ainda num segundo momento o educador progressista como um sujeito crítico e comprometido com as profundas transformações sociais e a formação dele como um processo de desenvolvimento da sua integralidade para a inserção crítica e transformadora no mundo.

Espera-se então contribuir para o debate sobre a formação do educador progressista, entendendo-o como intelectual ético-político que esperançoso luta contra as mazelas do contexto atual.

2 Alguns pressupostos sustentadores da formação do educador progressista

O humano é um ser de enraizamentos num determinado contexto socioeconômico e cultural, construindo-se numa teia de relações. Nesse sentido, Berger e Luckman (1976) entendem que o sujeito social se constrói nos encontros com os outros significativos que marcam de forma relevante a sua biografia existencial.

É por meio da socialização que o sujeito se apodera do acervo cultural do seu tempo histórico e, pelo processo de individuação, torna-se um ser único, mas com marcas significativas de outrem. Noutros termos, o humano é constituído de retalhos de crenças, valores e saberes de outrem, todavia tudo o que foi herdado deve ser recriado por ele, imprimindo-lhe as suas próprias marcas.





Nessa direção, Sacristán (2002) entende o sujeito como síntese do múltiplo na medida em que nele existem as influências de muitos outros, ressignificados de tal forma que lhe permite ser um ator social capaz de fazer escolhas comprometidas consigo e com aqueles que convivem.

Conforme o exposto, o ser humano é resultado das relações estabelecidas com os outros e do acesso a um conjunto de fatores como o econômico, o político, o cultural e o social. Dependendo das correlações de forças na arena social, tais fatores podem contribuir ou não para o seu desenvolvimento enquanto sujeito crítico proativo no seu cenário histórico.

Nesse sentido, Freire (2005) acrescenta que todo ser humano é datado porque vive num determinado período histórico e situado devido pertencer a um tipo de sociedade civil e política. Esta é constituída tanto de forças proativas como de forças reativas, sendo as últimas mantenedoras do status quo dos grupos mais privilegiados.

Numa linguagem metafórica, Boff (2002) compreende a condição humana como um processo dialético de forças que podem promover o ser humano como águia capaz de voar e transcender os limites existenciais. No entanto, também podem aprisioná-lo como galinha que vive no galinheiro a ponto de negar até mesmo a possibilidade de sonhar em superar os limites do contexto em que se encontra.

Dito isto, depreende-se então que o humano é repouso na medida em que se sente confortável no solo em que pisa. Porém, ele é também ruptura no sentido de criar estratégias de superação dos entraves que obstaculizam a construção de si como ator social.

Esta questão sobre o humano como ser de algemas e de superação delas já estava presente no contexto da filosofia grega clássica de Platão (2004). No livro VII Alegoria da Caverna da sua obra República, o filósofo dialoga com Glauco e o desafia a imaginar a existência numa caverna. Nela, diversos prisioneiros acorrentados reduziram-se a viver apenas nesse lócus existencial, pois jamais tinham saído do seu habitat e por tal motivo o que sabiam era resultado de suas vivências, das sombras que viam na parede da caverna.

Todavia, num determinado momento, um dos prisioneiros rompe a corrente que o prende, escala a parede da caverna e se situa noutro mundo que exige dele um novo conhecimento para se adaptar ao novo contexto.

Depois de um longo período e já familiarizado com aquilo que antes lhe era estranho, o referido prisioneiro entende que deve retornar à caverna para libertar os prisioneiros que lá ficaram.





Mas ao regressar para tal fim, foi morto pelos seus companheiros, porque entendiam que ele tinha enlouquecido devido ter ousado sair da caverna e ter conhecido o para além dela, o que o fazia dizer algo estranho para aqueles familiarizados no contexto das sombras. Outra razão da sua morte é que serviria de exemplo para que os mais jovens não ousassem fugir do chão em que pisava.

Nesta alegoria, parece-me que emergem dois tipos de educação. A primeira visa acorrentar os sujeitos a fim de adaptá-los ao lócus de origem, tornando-os silenciosos e incapazes de pensar em transcender o estágio cavernal no qual predomina a doxa (opinião). O segundo tipo de educação visa tornar o sujeito um admirador do mundo para escalar a caverna, romper o limite dela para conhecer (episteme) o que lhe era estranho, aprender com ele e se comprometer em modificar o que era problemático na caverna.

Para Platão este é o intuito do filósofo que deve superar os obstáculos da caverna existencial. Cabe a ele admirar o que os demais não admiram e descontente com o mundo sensível (costumeiro, familiarizado) quebrar as correntes que o aprisionam a fim de conhecer o mundo para além do habitual, denominado de inteligível.

Desta feita, entende-se que do dialogo com Platão e com outros autores citados emergem quatro dimensões relacionadas ao pressuposto antropológico, entendido como um conjunto de ideias que contribuem para compreensão sobre o ideal de sujeito a ser formado pela educação.

A primeira dimensão que sustenta a formação do educador progressista é a que preconiza que o humano é paradoxal e misterioso. Nesse sentido, compreende-se que o sujeito social é paradoxo, porque ele é um ser de sapiência na medida em que pode se comprometer consigo e com os outros para a construção de uma sociedade relativamente livre e democrática. Mas é também um ser de demência, pois pode promover um conjunto de ações catastróficas na sociedade, ocasionando efeitos deletérios contra si mesmo, a natureza e os que convivem com ele.

Além de paradoxal o humano é também misterioso no sentido de que quanto mais o conhecemos, mas necessitamos conhecê-lo em profundidade. Noutros termos, o sujeito é fonte infindável de conhecimento, pois mesmo conhecendo-o, ele pode surpreender a qualquer momento. Tal aspecto se explicita na alegoria da caverna quando aquele que a transcende retorna para ela sendo surpreendido pelo ataque fatal dos que conviviam antes com ele.





Nessa direção, Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2006) define o sujeito como um ser de condicionamentos, mas não de determinação. O que demonstra que o sujeito histórico jamais pode ser previsível de tal forma que exerça sobre ele um controle total. Destarte, o oprimido que é hospedeiro do opressor, pode surpreendê-lo devido criar estratégias de luta capazes de se consolidarem numa ação cultural construtora da sua liberdade.

Este entendimento torna-se relevante para a formação do educador progressista, pois compreende que no seu ato educativo lida com educandos paradoxais. Sendo estes dotados de limites a serem superados e com potencialidades a serem desenvolvidas por meio da prática educativa.

Sendo assim, sua aposta enquanto educador é tanto reconhecer e superar os limites de cada educando, como também criar condições para que suas potencialidades não sejam abortadas na arena social.

Ainda sobre o mistério, intui-se que este aspecto pode fortalecer o trabalho do educador na medida em que ele compreende o educando como alguém que pode surpreendê-lo tanto no aspecto positivo como negativo. Por tal motivo, não cabe a ele estereotipar o educando, mas compreender e ajudá-lo na superação dos seus desafios.

A segunda dimensão apresenta o humano como relacional, no sentido de que ele se constrói numa trama de relações sociais por meio das quais faz empréstimos de crenças, saberes e valores de outrem, podendo ressignificá-los com sentido para si e para o seu grupo de pertença.

Sacristán (2002), opondo-se ao individualismo moderno, preconiza o fortalecimento do sujeito engajado, tido como híbrido porque é resultado da tessitura das relações sociais e por tal motivo traz consigo as influências de outros que convivem ou conviveram com ele. Esta existência compartilhada com os outros, exige dele alguns atributos como o compromisso, a solidariedade, a autonomia, a capacidade de promover o bem comum e a criação de propostas que solucionem problemas de interesse público.

Conforme o exposto, o supracitado autor afirma que “o indivíduo [...] é alguém que está com os demais e colabora com eles, que realiza sua liberdade e sua autonomia também na participação com os demais, o que significa que se desenvolve como indivíduo na esfera pública e sendo solidário.” (p. 199).





Para Goergen (2011), a alteridade é uma condição para a construção do sujeito, pois a cultura entendida como um conjunto de produção humana de dimensões material (objetos materiais), como também imaterial (crenças, valores, saberes populares, conhecimento científico e outros) antecede o indivíduo e com base nela ele se constrói num determinado convívio social.

Sendo o alter a herança cultural e mais a presença relevante do outro num lócus comunicativo, o ego se constitui nesta relação sendo tanto influenciado como também influenciador do outro.

Depreende-se então que desta relação indissociável entre o ego e o alter, o humano se constitui como individualidade na medida em que é capaz de elaborar o seu próprio projeto existencial. Mas o faz assim porque incluiu os outros que contribuíram para a sua autodeterminação. Noutros termos, o sujeito é resultado também das suas escolhas e dos vínculos de pertencimento estabelecidos com aqueles do seu ciclo de convivência, fundado no respeito, na solidariedade e no reconhecimento mútuo entre o alter-ego.

Habermas (2007) defende que a efetivação deste propósito torna-se viável, mas exige a construção de um novo sujeito ético- relacional que pauta a sua ação na ética do discurso.

Esta exige dos sujeitos falantes a capacidade intelectual de interpretar criticamente os proferimentos dos sujeitos comunicativos; respeitar o seu direito de argumentar caso concorde ou não e; entender devidamente as pretensões de validade presentes nos argumentos de um proponente. Este último objetivo tem por finalidade identificar os interesses dominantes que enclausura o ser humano e aqueles emancipatórios que prezam pela reflexão crítica e transformadora do poder dominação.

A ética do discurso exige ainda a capacidade de os sujeitos comunicativos defenderem proposições e contraproposições, construir consenso racional, conhecerem e intervirem de forma coletiva para solucionar os problemas do seu contexto social.

Percebe-se, então, que Habermas (2007) compartilha da ideia de que o sujeito se constitui nas relações sociais, porém alerta que na sociedade capitalista os participantes de uma comunidade comunicativa correm sérios riscos devido o seu valor ser reduzido a meros produtores e consumidores de mercadorias.

Contrapondo-se a este contexto, o mesmo autor preconiza então a construção de uma nova sociedade fundada na razão emancipadora que tem como fim a liberdade do ser humano, tornando-o comprometido com os demais para lutarem contra as diversas formas de poder dominação.





Na perspectiva habermasiana, o humano se faz presença emancipatória no mundo com os outros desde que o seu agir se sustente na ética comunicativa. Esta entendida como a que defende a autoridade do argumento racional do sujeito proponente e dos ouvintes; a clareza das pretensões de validade do argumento; a construção de consensos para resolver problemas públicos; a negação do argumento de autoridade que valida a petulância daqueles que dizem saber mais que outros; e o acesso ao conhecimento a todos os falantes para que possam participar ativamente do processo decisório democrático.

Embora num contexto social diferente, Freire (2002) aproxima-se do filósofo alemão Habermas (2007) no tocante ao pressuposto em discussão na medida em que, para o educador brasileiro, o humano se faz no mundo, com o mundo e com os outros. Nesta relação dialógica, os sujeitos se inserem criticamente no seu cenário histórico não para contemplá-lo, mas transformá-lo em prol da sua humanização.

Todavia, a inserção crítica e projetiva do ser humano no mundo, não se efetiva de forma solitária, mas por meio de andarilhagens políticas coletivas. Nestas, os sujeitos sociais constroem por meio do diálogo amoroso e respeitoso, estratégias de luta para a emergência de uma nova sociedade democrática que valoriza principalmente a polifonia de vozes dos menos privilegiados, tidos como sujeitos da história e não meros objetos hospedeiros do opressor.

É nesta relação dialógica com o outro que cada sujeito supera o seu ponto de vista restritivo e o torna mais amplo para compreender o mundo que o circunda com os seus desafios e possibilidades. Desta feita, a superação do sectarismo, do individualismo e do monólogo exige um profundo exercício do diálogo, compreendido como processo dialético de consenso e dissenso sobre as temáticas discutidas pelos sujeitos envolvidos nos círculos epistemológicos.

Freire (1985) compreende que uma relação dialógica autêntica pressupõe o reconhecimento dos saberes populares; a unidade teoria-prática; a compreensão de que a liberdade é uma conquista coletiva e não um presente a ser recebido de outrem; o respeito ao ponto de vista do interlocutor, o que não significa necessariamente estar sempre de acordo com ele; e o compromisso político com os menos privilegiados da sociedade para que conquistem a sua cidadania.

Numa discussão com Freire, o filósofo chileno Faundez (1985) entende que no diálogo o que predomina é a força argumentativa dos sujeitos, o que o diferencia da força repressiva do monólogo no qual um





sujeito fala e os outros ouvem. Diferente deste, o diálogo é polifônico, é tessitura de vozes na construção do projeto antropológico.

Por meio do diálogo, os sujeitos podem tanto aproximar-se como distanciar-se de forma respeitosa, sem agressão e qualquer forma de discriminação. Sendo assim, dialogar pressupõe um amor profundo pelo sujeito que expõe o que pensa, como também exige daquele que ouve a capacidade de avaliar criticamente o dito para posteriormente se posicionar a favor ou contra o argumento pronunciado.

Isto significa que o diálogo nem sempre é consenso, porque mesmo numa relação de sujeitos comunicativos, a discordância exige o respeito ao ponto de vista do interlocutor proponente.

Neste sentido, o humano torna-se presença crítica imersa no mundo para transformá-lo e se transformar, mas tal intenção se concretiza em comunhão com outros sujeitos por meio do diálogo definido por Freire (2002, p. 78-9) como:

[...] o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias.

Considerando o conjunto de ideias discutidas nesta dimensão, destaca-se ainda algumas contribuições dela para a formação do educador, como uma atuação pautada no respeito aos saberes dos educandos e a capacidade de dialogar para resolver problemas, tanto no âmbito restrito da comunidade educativa como na esfera mais ampla da sociedade.

Além destas, acrescenta-se ainda outras contribuições como a humildade para ouvir e valorizar os pontos de vista diferentes que emergem nos encontros dos sujeitos dialógicos; a promoção da diversidade de gênero, étnica e racial; o entendimento de que cada sujeito se constrói em comunhão com os outros; a solidariedade principalmente com os menos privilegiados; o saber propor e contrapor ao seu interlocutor sem o uso da violência; e a participação ativa na sociedade a fim de transformá-la num convívio salutar para todos os sujeitos e, não apenas, para alguns deles.

A terceira dimensão refere-se à perfectibilidade humana, que se sustenta numa ideia básica de que o sujeito não pode ser perfeito,



todavia, deve-se apostar nas suas potencialidades para desenvolvê-lo o máximo possível. O que subjaz a esta dimensão é a crença de que o humano pode ser melhor do que já e por tal motivo ele é perfectível.

Reconhece-se então que este pressuposto está presente nas teorias dos mais diversos pensadores, mas neste trabalho restringe-se apenas a Marx (2003) e posteriormente a Freire (2002), o que demanda de outros pesquisadores um estudo mais relacional com outros teóricos.

O primeiro deles na sua obra *O Dezoito Brumário* de Louis Bonaparte, indigna-se com os autores Victor Hugo e Proudhon que ratificavam e enobreciam a figura heróica de Napoleão, desconhecendo as táticas truculentas dele para conquistar o poder.

Para Marx (2003), Napoleão não merece reconhecimento algum como herói, porque para se tornar imperador no século XIX na França, adotou um conjunto de estratégias drásticas contra a classe proletária. Sendo algumas delas, a dissolução da Assembléia Legislativa em 1851, a criação da Sociedade Beneficente para atender os desafortunados, impedindo-lhes de se revoltarem contra o poder instituído; desarticulação de manifestações contrárias ao sistema político vigente; e a separação entre pequeno burgueses e proletário, aliando o primeiro deles à burguesia.

Opondo-se à veneração a Napoleão, o supracitado filósofo a desmistifica, pois demonstra que o venerado foi o instaurador da burguesia francesa e que para tal fim insurgiu contra o proletariado. Tendo como resultando três mil mortos e quinze mil deportados do país sem nenhum julgamento, o que contribuiu para que ele implantasse em 9 de novembro de 1799 o golpe de Estado e o seu governo militar.

A explicitação destas artimanhas feitas por Marx, possibilita uma compreensão diferente sobre o personagem Napoleão, metamorfoseando-o de herói à ave de rapina, um conquistador do poder legitimador da burguesia francesa em detrimento da classe operária.

Este empreendimento de Marx para desmistificar a figura napoleônica, exigia dele uma aposta na classe trabalhadora como condição de possibilidade para a superação de uma consciência de veneração do herói truculento para, no seu lugar, instaurar outra crítica e transformadora do mundo. Nesse sentido, o mesmo autor adverte que:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo (2003, p. 15).



Conforme esse pensamento, o humano é um ser de intervenção no mundo com poder para transformá-lo, porém ele não efetiva tal propósito apenas porque deseja, pois traz consigo a herança dos antepassados que pode aprisioná-lo de tal tal forma que ele se torna refém da tradição e com receios de lutar por profundas transformações no seu período histórico.

Mesmo concebendo o homem como um ser condicionado pela tradição, Marx (2003) enfatiza o seu poder de fazer uma nova história que garanta tanto as condições materiais básicas de sobrevivência, como os bens espirituais por meio dos quais se interpreta e intervém criticamente no processo de transição de uma sociedade capitalista para a socialista e desta para a comunista.

Esta intenção pressupõe de Marx (2001) no seu Manifesto do Partido Comunista uma profunda aposta na perfectibilidade da classe operária, entendendo-a como capaz de superar a exploração da burguesia que comprava a sua força de trabalho por um salário insuficiente para garantir as condições básicas de sobrevivência.

Acreditando então que os trabalhadores eram potentes a ponto de superar a sua condição de objeto da burguesia para se tornarem sujeitos históricos, Marx (2001) conclama a unidade de todos os trabalhadores em busca da sua emancipação.

Nesse sentido, perfectibilidade é o processo de devir humano na história, para negar aquilo que o desumaniza e lutar coletivamente pela criação de um novo cenário social emancipador.

Como estudioso de Marx, Freire (2002) também entende que o humano não é um ser pronto e acabado, porque está em contínuo processo de formação. E esta inconclusão o faz um ser de busca que pode reconhecer aquilo que é, todavia sedento pelo que ainda deve ser.

Destarte, Freire (2002) analisa a relação contraditória entre o opressor e o oprimido. O primeiro deles já é desumanizado e por este motivo, desumaniza o outro também, tornando-o num objeto da sua ação. Nesse sentido, o opressor torna-se num hóspede que se apossa do oprimido e faz dele a sua morada.

Para manter-se como parasita do oprimido, o opressor adota posturas como a de negação do seu hospedeiro como ser potente, concebendo-o como o inferior, o néscio, o menor, o ingrato e o rebelde quando se organiza politicamente para lutar contra a opressão.

Por negar as forças de transformação dos oprimidos e validar as de manutenção do status quo, o autor parafraseando From (1967) compreende que uma das características do opressor é a consciência





necrófila, que se manifesta pela forte atração pela dominação do outro, a fim de torná-lo objeto efetivador dos seus interesses. Esta consciência possessiva concebe a natureza e o ser humano apenas como objetos do seu desfrute, abortando as potencialidades humanas de andarilhagens rebeldes transformadoras do mundo.

Desta relação despoticizadora do oprimido, resulta a situação vivida por ele, que tende a conceber o opressor como o potente em detrimento de si, a postura mimética devido desejar o modo de vida do opressor, tido como modelo de civilidade e a crença na invencibilidade de quem o domina.

Opondo-se ao opressor que percebe o oprimido como feixe de carências, Freire (2002) entende-o como embriões de potencialidades que podem organizar-se coletivamente para lutarem em prol da sua liberdade, libertando também quem o oprime.

Para este fim, exige do oprimido a consciência da sua situação enquanto hóspede do opressor, a luta estratégica para conquistar a liberdade, a crença no seu potencial transformador e o reconhecimento de si, como sujeito recriador crítico do mundo, compreendendo que a liberdade

É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos homens como seres inconclusos [...]. A libertação [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (FREIRE, 2002 p. 34-5).

Acreditando então na perfectibilidade humana, entendida como a capacidade de superar o trágico para instituir condições de vida digna para todos, Freire nega a consciência necrófila e anuncia outra que será denominada neste trabalho de consciência biófila. Esta preza pelo amor à vida, à liberdade, à diversidade étnico-racial, aos desnudados do mundo e à plena realização do sujeito como cidadão diológico comprometido com a transformação dos problemas sociais.

Acrescenta-se então que esta crença na capacidade de o ser humano transitar de uma situação concreta de opressão para outra de liberdade, contribuiu para que Freire (2002) escolhesse o oprimido como centralidade do seu pensamento educacional, concebendo-o como instigador de profundas mudanças sociais.

Nessa direção, o autor metamorfoseou o quadro axiológico que enfatizava as carências do oprimido e configurou outro que valorizava as suas forças de transformação na sociedade. Esta inversão demonstra





a crença de Freire (2002) numa maior perfectibilidade do ser humano que, na luta pela sua dignidade, já não pretende ser nem oprimido e nem opressor, mas um arquiteto da liberdade.

Esta dimensão pode contribuir para a formação do educador no sentido de torná-lo cada vez mais capaz de apostar no educando como feixe de potencialidades, embora existam as dificuldades de cada um deles. Bem como, zelar pela efetivação da sua cidadania, respeitá-los como sujeitos de direitos e superar qualquer tipo de discriminação que destrua as suas forças proativas.

Dito isto, discute-se então a quarta dimensão que defende a ideia-força de que o ser humano é curioso, pois desde os primeiros anos de vida já se pergunta sobre as razões de ser no mundo em que se encontra. Freire (1985) entende então que o ato de perguntar é ontológico, porque constitutivo da existência humana e contribui tanto para construir conhecimento como também intervir de forma crítica no mundo.

Na contramão da pedagogia da resposta que nega a criatividade do educando, doando-lhe apenas doses homeopáticas de conhecimento, Freire (1985) e Faundez (1985) preconizam a pedagogia da problematização, que aposta na ousadia do sujeito para construir respostas a fim de solucionar os problemas enfrentados por ele no contexto social.

Esta pedagogia estimula o gosto pelo risco de inventar e reinventar o conhecimento, no sentido de superar a relação autoritária entre o educador que sabe e o educando tido como ignorante. Apostase, Dessa forma, no poder de perguntar do educando a fim de construir respostas provisórias e válidas para responder problemas do seu cotidiano.

Conforme o exposto, a pedagogia da pergunta opõe-se ao medo de indagar e conseqüentemente errar, propondo o pasmo epistemológico como força propulsora que desperta a curiosidade do educando para aventurar-se na arquitetura de respostas. Esta exigência contribui para a formação do educando e do educador como sujeitos curiosos, metódicos, criadores e recriadores críticos do conhecimento e do mundo a ser transformado.

Nos âmbitos escolar e universitário a ênfase na curiosidade e no poder de criação é uma preocupação de Demo (2007). Este constata a precária capacidade de invenção de novos conhecimentos pelos professores e estudantes e propõe a pesquisa como base da formação docente.





Para o autor, a educação é um processo contínuo de construção de competências para que o ser humano intervenha qualitativamente no mundo de forma teórica, técnica, científica, política e ética. Porém o que se percebe no contexto global é a fragilização deste propósito na medida em que as instituições de ensino, tanto da educação básica como as da educação superior, enfatizam demasiadamente o ensino e secundarizam a pesquisa que é o pilar da construção do conhecimento.

Como resultado deste cenário, Demo (2007) destaca algumas consequências, como a postura do estudante como assistente de aula, a negação da sua curiosidade e a do professor, a redução da capacidade reflexiva e a predominância da atitude repetitiva de ambos.

A proposta do autor é o inverso da lógica mimética petrificada em algumas instituições de ensino, pois defende a pesquisa como um procedimento epistemológico inventivo, curioso, provocativo e construtor de novas ideias para a emancipação do ser humano.

Entende-se que, embora Demo (2007) atue de forma mais intensa no âmbito do ensino formal, ele se aproxima das ideias da pedagogia popular de Freire (2006) na medida em que se preocupa com uma educação para a formação de sujeitos e não de objetos subjugados àqueles que detêm maior poder de decisão na sociedade.

No tocante ainda a esta questão, Giroux (1999) contrapondo-se à racionalidade tecnocrática, que preza pela eficiência e negligencia as discussões acerca do poder e da política, propõe a formação do professor como intelectual engajado na luta pela transformação social.

Este professor valoriza a história e as vozes da classe popular, instiga a sua curiosidade para compreender e intervir ativamente no poder instituído, democratizando-o a fim de permitir uma maior participação da sociedade civil.

De acordo com este entendimento, percebe-se que a dimensão em questão contribui para a formação do educador, porque lhe permite atentar para a valorização das indagações dos educandos, a fim de considerá-las como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Além disso, permite também a compreensão de que o educando deve ter acesso às teorias para recriá-las, o reconhecimento dos sonhos, valores e saberes das classes populares, a aposta nas potencialidades dos menos privilegiados e a prática da pesquisa como base do trabalho educativo, aliando-a a interesses emancipatórios.

Tendo concluído a discussão à respeito das dimensões constitutivas do pressuposto antropológico, reflete-se agora sobre





o segundo pressuposto político o qual defende a ideia de que toda educação é interessada e endereçada. Isto demonstra que não há neutralidade no processo educativo, porque constituído por um conjunto de interesses implícitos e explícitos e endereçado geralmente pelos grupos sociais mais privilegiados àqueles que devem ser educados.

Tal entendimento não significa desconhecer o poder de decisão dos movimentos sociais nos processos decisórios das políticas públicas educacionais. Porém, sua participação ainda não é efetiva o que exige uma longa, tensa e intensa luta histórica desses movimentos para que, de fato, a sua cultura seja reconhecida, valorizada e incluída nos programas educacionais oficiais.

Por este motivo, compartilha-se com Foucault (2007) da ideia de que não existe um lócus no qual se centraliza o poder, porque ele é fluído e perpassa todo o tecido social. Todavia, acrescenta-se que mesmo nessa fluidez, há grupos sociais que detém fatias de poder mais que outros e Dessa forma influencia significativamente as decisões mais relevantes sobre questões de natureza pública na sociedade.

Desta feita, ressalta-se ainda que compreender a educação como um processo interessado e endereçado não visa constatar para validar o poder dos grupos mais privilegiados. Ao contrário, objetiva-se desvelar as tramas do poder para provocar a revolta amorosa, entendida como luta coletiva organizada dos grupos marginalizados a fim de celebrar o banquete público da cidadania.

3 As dimensões indissociáveis da formação do educador progressista

Tendo como base os pressupostos sustentadores da formação do educador progressista, compreende-se que a pedagogia freireana exige do educador uma maior clareza possível sobre a sua opção política a ponto de responder a esta indagação: para quem e para que tipo de sociedade pretendo educar o educando que educo?

A resposta a esta questão torna-se pertinente para que o educador tenha consciência dos seus interesses políticos, daqueles presentes nas propostas educacionais oficiais e das suas consequências para os destinatários cidadãos (TORRES, 2003).

Este compromisso para desvelar as intencionalidades do poder dominação e a construção coletiva de estratégias para superá-lo, torna o educador progressista um sujeito crítico; rigoroso porque metódico





na construção do conhecimento; amoroso devido respeitar os saberes dos educandos e se comprometer com a aprendizagem deles; humilde para reconhecer que o seu saber exige sempre saber mais; e político no sentido de ter certa clareza dos propósitos da luta pela efetivação da transformação social.

Este educador é ainda curioso epistemológico porque desconfia das verdades instituídas no contexto social e instiga metodologicamente os educandos a problematizarem o tido por eles como óbvio para criarem uma nova compreensão e poderem intervir criticamente.

Apostando então nos educandos como agentes críticos de transformação social, o educador progressista é ainda esperançoso, porque sendo capaz de esperar não espera a concretização dos acontecimentos históricos de forma acomodada. Ele é um forjador de rupturas por meio de andarilagens estratégicas coletivas que objetivam a superação das relações sociais assimétricas fragilizadoras do ímpeto emancipador do ser humano.

Adotando esta postura contra-ideológica, Freire e Shor (2006) entendem que o educador em questão corre riscos devido enfrentar forças reacionárias validadoras da petrificação do poder.

No campo de embate, o educador poderá sentir medo das ameaças feitas pelos grupos detentores de um maior poder decisório, porém cabe a ele adotar estratégias, sendo uma delas a paciência histórica que exige o recuo em alguns momentos da luta apenas para se fortalecer e retornar posteriormente para a arena social.

Decerto para este educador de pasmos e de construção de sonhos possíveis a sua formação é entendida como um processo contínuo intencional, rigoroso, amoroso e que tem como ponto de partida a curiosidade ingênua, transitando-a para a curiosidade epistemológica.

Pelo exposto, percebe-se que esta formação opõe-se ao treinamento, pois propõe o desenvolvimento do educador na sua integralidade. Nesse sentido, este processo formativo é constituído de várias dimensões, como a técnica que exige o saber fazer bem o trabalho educativo no ciclo gnosiológico com os educandos, a teórica que reivindica o domínio do aporte teórico adotado pelo educador e a científica que se funda na exigibilidade do problema para possibilitar a transitoriedade da curiosidade ingênua para a crítica.

Acrescenta-se ainda a estas dimensões, outras como a política que intenta definir um conjunto de fins emancipatórios norteadores da prática educativa do educador e a ética, entendida como a decência dos seres humanos, para que se comprometam com o bem comum,





tendo como base os princípios como a solidariedade, o amor brigão, a compaixão e outros.

Dito doutro modo, o educador progressista não é espontaneísta e a sua prática educativa exige o rigor metódico, a consistência teórica e científica, o compromisso amoroso com os educandos, a decência e a boniteza do agir na comunidade educativa e a luta intensa, contínua e paciente. Tais características contribuem para garantir a aprendizagem dos educandos cidadãos e também a valorização dos profissionais atuantes tanto no lócus educativo escolar como extraescolar.

4 Considerações (in)conclusivas

O pensamento não é um produto acabado, mas processo contínuo que se desdobra em diversos níveis de aprofundamento. Por tal motivo, neste trabalho não existem considerações finais, mas algumas inconclusivas que deixam em aberto para outras reflexões.

Feita esta consideração, indago-me sobre as possíveis contribuições de Freire para a formação do educador no cenário atual marcado pela vigência do pensamento neoliberal que cada vez mais restringe a responsabilidade do Estado em garantir efetivamente os direitos dos cidadãos, o que contribui para o aumento do poder da iniciativa privada.

Nesse contexto, o mercado dita as regras e, muitas vezes, torna-se o colonizador da política, da educação, da ética, da ciência e de outros campos da vida humana. Esta lógica mercadológica sustenta-se numa exigência exacerbada de produção de conhecimento para alimentá-la a qualquer custo, tornando o educador num tarefeiro de ideias supérfluas para atender às exigências imediatas do sistema produtivo.

Por esta razão, Moraes (2003) entende que na sociedade contemporânea manifesta-se um iluminismo invertido no sentido de defender a necessidade do conhecimento como o iluminador, o solucionador dos seus problemas. Todavia, nega-o na medida em que enfatiza apenas a dimensão técnica e negligencia o aspecto teórico, científico e ético.

Esta racionalidade tecnocrática, como bem a denomina Giroux (1999), ocasiona sérios problemas para o educador como, a prática educativa reduzida ao saber fazer acrítico, a despolitização do educador e a superficialidade do seu conhecimento. Tais desafios são resultados da exigência da produção imediatista pelas agências nacionais e internacionais financiadoras de pesquisa.





Contra-pondo-se a este cenário, o pensamento profético de Freire possibilita tanto a crítica às forças reativas como também o anúncio de forças proativas de transformação social.

Nesse sentido, o pressuposto antropológico com suas dimensões e o pressuposto político discutidos neste trabalho contribuem para que se compreenda o sujeito como condicionado pelos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Porém, não determinado por eles, porque capaz de romper as algemas sociais do seu tempo histórico.

Esta compreensão torna-se relevante para os educadores e toda a sociedade, porque demonstra que o contexto neoliberal não é o fim da história. Ele é apenas um dos momentos que pode ser superado pelo pacto fraternal possível entre os sujeitos sociais comprometidos com a arquitetura de uma sociedade fundada no pilar emancipador e não no da lógica acumulacionista do mercado.

Sem esta nova morada humana construída com paciência-impaciência histórica e sustentada em princípios como o respeito às diferenças; o não endeusamento do ter em detrimento do ser; a solidariedade para com todos os seres humanos e não humanos; o diálogo como constitutivo das relações decentes entre os sujeitos sociais; e o esperar como condição de possibilidade de construção da cidadania, a educação e outras áreas da vida humana continuarão à mercê da lógica mercadológica.

Isto significa que o projeto societário vigente deve mudar, pois caso contrário a educação não terá forças para instituir uma nova racionalidade dialógica comprometida com a emancipação humana. Nesta direção, compartilha-se com o pensamento de Freire de que a educação transforma a sociedade, mas sozinha não tem poder para tal empreendimento.

Todavia, nesta mesma sociedade que coisifica o ser humano existem também os relampejos de esperança que emergem em diversas ações dos movimentos contra- ideológicos, como o dos Sem-Terra, os fóruns mundiais de oposição às tendências homogeneizadoras da globalização, a luta do movimento feminista pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, o movimento pela diversidade sexual, o movimento ambientalista, os grêmios estudantis nas escolas do ensino fundamental e médio, os conselhos escolares com a participação dos pais, dos educandos, dos professores e de lideranças comunitárias, dentre outros.





Estes movimentos demonstram que o tempo histórico vigente tem tanto traços de barbárie como também embriões de possibilidades. Com base neste pensamento, (in) conclui-se o presente trabalho, enfatizando que a tarefa primordial da pedagogia progressista é a criação de sujeitos críticos capazes de analisar os entraves do seu tempo histórico para criar com autonomia soluções provisórias para a transformação do mundo.

Se este propósito for relevante para a consolidação de uma sociedade democrática, exige-se então do autor a não conclusão das reflexões para que outros pesquisadores ajudem-no a aprofundar o assunto em discussão. Esta é a intenção e o trabalho ainda está por fazer...

Referências

BERGER, Peter L; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 4. ed. Petrópolis:Vozes, 1976.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e Mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.





GIROUX, Henry A. A esperança da educação radical: uma entrevista com Henry Giroux. In: _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Antônio J; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SEVERINO, Eleodora Santos. *et al.* **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

HABERMAS, Jurgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2004,

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). A Pedagogia Política de Paulo Freire. In: _____. **Teoria Crítica e Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.





LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RESENHAS





ESCOLA DE BARBIANA; MILANI, Don Lorenzo. (1967) **Carta a uma professora pelos rapazes da escola de Barbiana**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1977.

Domenica Martinez*

Escrita em 1967, por oito rapazes estudantes da escola de Barbiana, na Itália, a obra é um relato não só de uma experiência educativa, mas, também, uma crítica cirrada à Educação. Em verdade, o texto foi editado por Don Lorenzo Milani, protagonista dessa experiência, o qual utilizou-se de características da personalidade, ou da história de vida de oito rapazes, que já haviam fracassado em sua vida escolar, para relatar os fatos, descobertas e reflexões acerca da experiência que tiveram em Barbiana, enfim, para descrever os conceitos sociais necessários para realizar a crítica à escola e à sociedade da época. Exemplo disso é o conceito de timidez reposto em grande parte do texto, inicialmente exposto como parte do caráter de um dos estudantes, que aos poucos vai servindo de explicação para evidenciar características das relações entre professor e aluno.

O tema central do texto é a injustiça social, caracterizada pelos embates entre duas classes sociais: a dos ricos e a dos pobres. A educação escolar é colocada sob o olhar dos autores como um dos principais pilares de sustentação dessa injustiça, por ser considerada a fonte de cultura necessária à ascensão social ou, quando há uma falha nesse processo de aculturação pela educação escolar, a fonte responsável pelo fracasso social, sendo essa falha a impossibilidade do acesso à escola, a evasão escolar, ou mesmo as dificuldades cognitivas dos próprios sujeitos faticamente diagnosticadas pelos professores. Partindo do objetivo de evidenciar as injustiças e desigualdades sociais outros temas e conceitos são explicitados.

É interessante ressaltar a linguagem em que o texto foi redigido: com exageros, ironias e palavras de baixo calão, o que aproxima o leitor das críticas feitas à educação escolar, identificando o ódio desses rapazes como sentimento de revolta contra o formato da escola da década de 1960, na Itália. Aliás, além do estilo da linguagem ser

Recebido em: 12/09/2012 – Aceito em: 19/10/2012

* Mestra e Doutoranda pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade - PUC/SP. E-mail: prof.domenica@gmail.com



distinto nesse relatório, há, também, o reconhecimento por parte dos autores a respeito da importância da “palavra”, do domínio da língua, como sinônimo de poder. Sobre isso dizem: “quando todos possuímos a palavra, então os arrivistas poderão seguir seus estudos até onde quiserem. [...] O que é importante, é que não se sirvam de uma fatia de poder muito grossa como têm feito até agora” (p. 112). Nota-se, portanto, que o texto faz da linguagem, ao mesmo tempo, acessório e parte constitutiva de críticas, difundindo as reflexões acerca da escola com argumentos sustentados pelo exemplo que é a própria existência da obra que escreveram.

Afora linguagem, também merece destaque o uso das estatísticas. De modo peculiar os autores dispuseram gráficos e quadros por meio dos quais organizaram e expuseram dados a respeito dos argumentos que fazem sobre a frequência e participação escolar de estudantes. Com isso, pode-se considerar que a obra sustenta críticas conscientes da situação em que esses rapazes viviam, quando são utilizados dados divulgados por instituições oficiais da época. Percebe-se que a experiência escolar que tiveram em Barbiana não foi superficial. Os rapazes foram levados a desenvolver suas capacidades cognitivas para realizar as reflexões de modo aprofundado, indo além da superficialidade promovida pela escola que eles mesmos criticaram e deixaram registrado no texto. É interessante identificar que a obra é resultado de uma experiência escolar que considerou os estudantes capazes de organizar dados e interpretá-los por meios abstratos como o são os meios estatísticos, a fim de sustentar e, portanto, canalizar o sentimento de revolta contra a mesmice egoísta da vida instaurada pelas instituições sociais. Ao mesmo tempo em que ressaltam o uso das estatísticas, aproveitam para apontar à professora seus equívocos quanto ao julgamento que faz em relação à capacidade cognitiva de um de seus alunos.

Todo o texto nos leva a pensar que está bem fundamentado e é exposto de modo que o que é quantitativo está atrelado ao que é qualitativo, a lógica linguística é atrelada ao conteúdo do relatório, a ironia e a revolta típicas do espírito jovem é atrelada à crítica feita à “prisão de espírito” pela educação escolar. Isso tudo voltado à perseguição do desvendar das injustiças sociais por quem se identifica como parte delas e faz algo para transformar a vida, nem que seja pela liberdade de pensamento por meio de estudo que coloca em xeque a situação em que se vive.





Além dessas características dos recursos lingüísticos e estatísticos utilizados, são vários os fatores apontados pelos autores como determinantes de uma sociedade em que há injustiças e desigualdades sociais.

Os autores colocam-se como pertencentes à classe dos pobres, a qual deve ser recolocada na sociedade, o que não é de se estranhar haja vista suas inspirações nos anarquistas da época . Definem as classes sociais como: “um pobre é alguém que gasta tudo o que ganha. Um rico, alguém que só gasta uma parte” (p. 79).

A revolta e o reconhecimento da injustiça entre as classes fica evidente quando identificam o pensamento de que os pobres são a força motriz para a sustentação econômica dos ricos, fornecendo praticamente de graça toda a energia que têm ao trabalho e, portanto, à economia. Nesse meio de desigualdades sociais, a condição social do jovem sujeito determina sua oportunidade de acesso à escola, o que, por sua vez, determina sua vida futura. Quem pertence à classe abastada prossegue uma vida de bem aventurança; os que nasceram em “berço de capim”, provavelmente só terão pela vida a roça e o impedimento de “ideias novas”, o que é mal visto pelos autores, uma vez que consideram o “estar na roça” algo que está aquém da opção de vida. Consideram a vida rural, quando fechada em si mesma, uma condição de improvável mudança devido a decisões políticas influenciadas pelos ricos.

Os autores também identificam uma discriminação contra os pobres, sustentada pelos argumentos de que são “preguiçosos e cretinos” e que, por isso, não necessitam de formação escolar, enquanto os filhos dos burgueses são privilegiados na escola, independente de sua disposição cognitiva, moral ou emocional. No raciocínio desse mesmo argumento, afirmam que as condições profissionais dos pais, especificamente a do pai, são fatores determinantes à formação escolar. Pais operários, por exemplo, que têm a possibilidade de planejar uma formação escolar a seus filhos “fazem das tripas o coração para conseguir ter filhos na escola durante dez ou onze anos” (p. 69).

Em contrapartida, quando se tem luta de classes reconhecida socialmente, o que é feito pelos ricos que se incomodam com as desigualdades sociais, presencia-se ações “distintas”, pois “quando os senhores finos se ocupam da luta de classes [...] não escandaliza nem os padres, nem os professores que lêem o Espresso [L’Espresso: semanário de esquerda que está muito na moda]” (p. 85).





A respeito disso os autores são firmes em suas colocações e não cedem em pensar ingenuamente sobre sua situação social, nem mesmo quando notam que há movimentos sociais favoráveis à crítica das injustiças sociais. É clara a convicção de que a escola favorece os ricos e de que se há uma mudança em vista ela é inerte ao movimento dos favorecidos: “não, o ensino não paira acima das classes sociais como este diretor pretende. É o ensino dele que é alheio às classes; está apenas ao serviço dos que têm dinheiro para continuar” (p. 92). Ainda com afirmações de desconfiança, escreveram: “há que desconfiar das palavras: as instituições mais marcadas pela política de classes dos ricos são precisamente aquelas que, segundo os mesmos ricos, não têm preconceitos de classes” (p. 104).

No que se refere à distinção entre os ricos e os pobres, os autores são convictos de que não há uma Pedagogia perfeita, mesmo a disposta nas entrelinhas do que escreveram ao criticar a professora, a escola, enfim, a sociedade (p. 161). O que esperam das relações sociais, da cultura fomentada pela escola, é o reconhecimento das diferenças entre as classes sociais. Na visão dos autores, não há uma verdade a ser seguida pela humanidade, seguindo um padrão de comportamentos e mantendo-se em uma única forma econômica. A verdade só pode ser realizada com a liberdade de poder pertencer às verdades que se opta seguir. Para isso não se pode ter classes umas sobre (ou sob) as outras, manipulando-se para favorecer a cada um de modo egoísta. É preciso reconhecer-se como parte de uma única “massa”, na qual é permitida diferenciação concomitante às oportunidades e, portanto, a manutenção da justiça social, pois “todas as classes têm sua cultura própria e não há uma classe que tenha mais ou menos cultura que outra” (p. 133).

Outra questão levantada pelos autores que merece destaque é a professora ser responsabilizada pelo sucesso ou fracasso do aluno. Em todas as afirmações sobre o incentivo, a avaliação e o método de ensino da professora é mencionado o favorecimento aos alunos pertencentes à classe rica e o desfavorecimento dos alunos pobres. Sobre os alunos pobres sempre resta a reprovação, ou o “tomar chumbo”, enquanto aos ricos a promoção é inerente à sua condição econômica. A respeito disso são pontuais, afirmando que, ao invés de fazer a sua parte, insistindo no aprendizado do aluno, a professora escusa-se de suas obrigações justificando o chumbo na incapacidade mental dos alunos, fundamentada em “teoria racista de aptidões” (p. 94).





O chumbo e suas razões é um assunto sobre o qual persistem até o fim, sendo tema para muitos de seus gráficos e quadros, pelos quais apresentam o índice de reprovação (pp. 40-43), evasão escolar (pp. 50-54), o número de reprovados por classe (pp. 57-60), o número de ricos e pobres aprovados e reprovados (pp. 61-66), a relação entre trabalho e escola (pp. 67-68). Segundo os autores, chumbar é ser impedido de crescer, de amadurecer (p. 55) e soa amargo desde o início da obra o peso que a reprovação tem para os alunos pobres, filhos de camponeses e operários: “chumbam-nos, mandam-nos para os campos ou para a fábrica e depois esquecem-se de nós (p. 11). Os autores interpretam que o ato de chumbar despropositadamente pelos professores é algo simples de se resolver; os problemas não deveriam recair sobre os alunos, mas, antes disso, a postura dos professores é que deveria ser revista.

Contra o chumbo sugerem como a postura dos que ensinam é simples de mudar pode ser dado com a afirmação: “tinha bastado que a senhora professora lhe dirigisse algumas palavras animadoras e que tivesse lhe dado passagem para o terceiro ano (p. 21)”. Com esse trecho percebe-se a importância dada ao incentivo ao aluno, ou seja, os rapazes apostam o tempo todo no exemplo de persistir e gostar da escola que deveria vir primeiramente dos adultos; os autores “cobram” dos adultos que sejam, de fatos, adultos, o que significa ser, primeiramente, um sujeito altruísta e honesto.

Com a perspicácia de jovens, que estão sempre alertas para captar as mais sutis expressões dos adultos, questionam a desonestidade e o egoísmo autoritário dos professores e profissionais da escola, que acarretam no desgosto por essa instituição. Também reclamam do fato dos métodos de ensino serem impostos. Sobre os métodos, não reclamam apenas pelo fato de serem impostos autoritariamente, mas por serem abstratos, incompreensíveis. Sobre isso, parece não haver saída, pois identificam que mesmo quando substituído o método antigo por um novo oficialmente, a mudança foi superficial; o que mudou foram as palavras, mas a lógica da sistematização dos conteúdos continuou a mesma. Eles reconhecem essa mudança como a chegada de apenas “novas etiquetas” (p. 29).

Se por um lado criticam piamente o comportamento, objetivos e o caráter dos profissionais da escola, por outro são espertos em deixar claro o que pensam que escola deveria ser. Ao definir o que é escola, afirmam: “a escola somos nós” (p. 91). Acreditam que a Pedagogia é “a arte de educar as crianças” (p. 15), a qual, assim como a Psicologia





é uma ciência que só pode ser aprendida na universidade (p. 132). Afirmam que o fim da educação escolar “consiste em compreender os outros e em fazer com que eles nos compreendam” (p. 110). A educação escolar deve ser realizada, portanto, com a máxima dedicação dos adultos aos mais jovens, respeitando os limites e incentivando todas as capacidades, estimulando virtudes opostas ao egoísmo e à falta de liberdade.

Embora a escola pareça ser mais uma prisão de espírito e corpo, os autores entendem que frequentá-la é um privilégio (p. 17) e que a marca da formação escolar, deixada pelas convicções intelectuais transmitidas, é mais forte que a força bruta: “a vossa caneta deixa marcas que não se apagam, nem durante um ano inteiro. A marca de um tabefe ou de uma reguada desaparece ao fim de poucos segundos” (p. 96). Por isso, reconhecem a importância da escola e, inclusive, sugerem que os professores deveriam ser formados diante de comprovada vocação (p. 128), a fim de superar a insensibilidade desses profissionais.

Ao fim de todos os argumentos, podemos destacar que embora tentem encontrar e sugerir fontes de esperança à manutenção da escola, sempre acabam apelando. Identificam a professora como uma sádica contra a qual podem se vingar de duas maneiras: persistindo nos estudos e não chumbando e enviando-lhe uma carta pela qual evidenciam todas as atrocidades cometidas por ela de forma fundamentada, lúcida e clara (p. 160).

Ao longo da Carta são expostas três considerações que podem ser feitas em relação à formação e existência humana referentes ao caráter, sexualidade e revolta.

A respeito do caráter, considerou-se as afirmações acerca da preguiça, da cretinice, da honestidade e da timidez. Sobre a sexualidade, considerou-se afirmações sobre a professora e os jovens voltadas à liberação da libido e ao celibato, além da relação entre homens e mulheres. Já sobre a revolta, fez-se um apanhado das expressões vulgares e de baixo calão utilizadas ao longo do texto, podendo, assim, traçar alguns assuntos que mais impulsionaram a revolta dos autores.

Considerações sobre a obra

Embora escrito em 1967, na Itália, a obra é atual. Após 40 anos a educação escolar está praticamente do mesmo jeito, senão, em muitos casos, pior. Provavelmente se pedíssemos a um grupo de adolescentes para fazer o mesmo tipo de atividade fazendo-os refletir sobre a sociedade, o resultado seria muito próximo. Isso pode nos levar a pensar que o ser humano continua o mesmo.





Mas, para o bem e para o mal, o espírito de revolta dos jovens sempre há de despertar na alvorada do amadurecimento. Talvez tenhamos que dar mais espaço a eles para que possam se expressar, fazendo da produção humana algo mais proveitoso.

No entanto, desnecessário seria permanecer jovem. Podemos amadurecer e tornarmo-nos adultos que, embora não consigam mais criar com encanto ou revoltar-se com firmeza, pode construir. Tal como afirmou Nietzsche: “o melhor de nós é ainda novo: excita os paladares velhos” (1885/2002). Ao passo que os jovens estão na agitação de novas ideias e não têm o equilíbrio necessário para concretizá-las, os adultos podem escutá-las e fomentá-las com o entusiasmo necessário. Enfim, podem promover experiências como Don Milani o fez e Walter Benjamin (1933/1987) já anunciara 30 anos antes, em seu texto *Rua de mão única*.

Ao fim, jovens como eram na época, os autores não dão respostas nem sugestões efetivas, mas questionam o próprio leitor a dar sua opinião; suscitam mais perguntas ao que respostas.

Referências

BENJAMIN, Walter. (1933). *Rua de mão única*. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas** – volume II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ESCOLA DE BARBIANA; MILANI, Don Lorenzo. (1967). **Carta a uma professora pelos rapazes da escola de Barbiana**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1977.

NIETZSCHE, Friederich W. (1885). **Assim falava Zaratustra**. E-Books, 2002. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/RockeEditions/Assim_Falava_Zaratustra.htm>

SENAC. Resenha de livros sobre a Escola de Barbiana. **Revista Educação professor**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, set./dez.2010. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/363/resenha.pdf>>.

STRECK, Danilo R. Angicos (Freire) e Barbiana (Milani): leituras de mundo e radicalidade pedagógica. UNISINOS, s/d, mimeografado. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/sbec/evt2008/trab42.pdf>>.





GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

Resenhado por Fernanda Cristina Gaspar Lemes
Juliana Perloti Piunti
Maria Helena de Fátima Luchesi Martins
Monique Aparecida Voltarelli
Renata Cristina da Cunha
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira*

Carlos Marcelo Garcia é professor catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Sevilha, na Espanha. Atualmente é diretor do mestrado em E-learning: novas tecnologias para a aprendizagem pela Internet. É diretor do grupo de investigação IDEA, diretor do Projeto Prometeo. Tem investigado e publicado livros e artigos sobre a formação de professores e os processos de aprender a ensinar. Tem realizado estudos e publicações em relação com os processos de interação didática em ambientes virtuais de aprendizagem.

Denise Vaillant é doutora em Educação pela Universidade de Québec, Montreal, Canadá; atualmente ocupa um cargo na Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai, é professora universitária, consultora de vários organismos internacionais e autora de numerosas publicações sobre o tema de formação docente, mudança planejada em educação e inovação educativa.

O livro *Desenvolvimento profissional docente*, escrito em espanhol, está estruturado em doze capítulos distribuídos em duas partes distintas, mas interligadas entre si: *Linhas e vieses da docência* e *O desenvolvimento profissional docente*, além de uma esclarecedora introdução e de atualizadas e extensas referências ao final das 176 páginas.

No capítulo inicial, *Mudança social, escola e docentes*, os autores levam leitor a refletir sobre as mudanças pelas quais todos os setores sociais passam, desde a família até a economia. Ao longo do texto vão sendo apresentadas e explicadas como essas mudanças acontecem em

Recebido em: 10/08/2012 – Aceito em: 02/09/2012

* Membros do grupo de pesquisa Estudos sobre a docência: desafios e práticas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



cada âmbito da sociedade. Os autores indicam que, nesse novo contexto social, é necessário destacar que o conhecimento se tornou fator fundamental para o desenvolvimento econômico. No tocante à formação dos professores, os autores nos levam a refletir sobre os conhecimentos adquiridos na formação inicial que têm “data de validade”, Membros do grupo de pesquisa Estudos sobre a docência: desafios e práticas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Isto é, os professores precisam aprender a ter uma atitude de permanentes aprendizes. Os autores afirmam que as transformações pelas quais a sociedade passa, nos dias de hoje geram novas necessidade de formação e atitudes que precisam ser contempladas no processo formativo dos cidadãos, para que não se crie um abismo entre os que têm acesso às informações e condições de transformá-las em conhecimento e os que não têm. Em relação à necessidade de constante formação e atualização que o novo modelo social exige, os autores afirmam que já não é suficiente que cada indivíduo acumule no início de sua vida um reservatório de conhecimentos ao qual possa recorrer sempre. Sobretudo, deve estar sempre preparado para utilizar e desfrutar de cada oportunidade de aprendizagem, vislumbrando enriquecer, aprofundar e saber, em primeiro lugar a adaptar-se a um mundo em constante transformação.

O capítulo 2, Algumas constantes do ensino, é iniciado com as questões: “Em que consiste a profissão docente? Qual é o seu trabalho específico? Ensino é uma profissão?” Questões essas que não se tem o intento de responder ao final do texto, mas que tem como propósito nortear a discussão tecida ao longo do capítulo. Salienta-se antes na introdução dessa discussão que a definição de profissão é socialmente construída, variando assim de acordo com as condições sociais e históricas do contexto em que se insere. Nessa direção, os autores trazem o que a literatura das últimas décadas apresenta como características para identificar o que vem a ser uma profissão, assim como apresentam características comuns as profissões. Diante disso, os autores afirmam que a docência, assim como outras profissões, vem desenvolvendo ao longo de sua história um conjunto de características constantes que a diferenciam de outras ocupações e profissões, características essas que também influenciam na maneira como se aprende aperfeiçoa o trabalho docente. A partir dessas considerações, o texto apresenta uma crítica à fragmentação do currículo dos cursos de formação de professores, alegando que existe um divórcio entre a





formação inicial e a prática docente, o que não deveria acontecer, já que os autores defendem que é ensinando que se aprende. Isso é na perspectiva adotada pelos autores, existem características do fazer docente que são aprendidas e desenvolvidas com a prática docente, a aprendizagem na prática isto é, a aprendizagem a partir da reflexão acerca da ação docente.

No capítulo 3, Identidade e profissão, os autores continuam com a discussão iniciada nos capítulos anteriores, mas o foco está na construção da identidade profissional dos professores, assim como nas diversas relações que ao longo de sua trajetória, desde estudante até professor experiente, influenciam na construção dessa identidade. Ao longo do capítulo são apresentadas algumas polêmicas que permeiam esta temática e os autores relacionam uma à outra explicitando o que é o cerne do capítulo: a identidade profissional dos professores é uma construção simultaneamente individual e coletiva e se edifica dentro de um processo complexo e dinâmico. Nesse sentido, os autores propõem que a construção da identidade se inicia no coletivo e a modelagem/acabamento se dá individualmente, a partir dos valores que cada indivíduo atribui às experiências vividas. Em suma, “a identidade não é algo dado ou possuído, mas algo que é desenvolvido ao longo da vida. Identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional.” (p. 37).

No capítulo 4, O processo de transformar-se em docente, os autores enfatizam que o desenvolvimento da identidade docente e o processo de converter-se em um bom professor envolvem uma longa jornada. Um dos motivos é o fato dos estudantes chegarem às instituições de formação inicial não como “vasos vazios”, mas com um próprio e repleto sistema de crenças a respeito do como ensinar. É indiscutível a afirmação de que a formação inicial, apesar de todas as críticas, é necessária e fundamental. A formação inicial do futuro professor é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo. Porém, a universidade/curso de formação inicial e a escola devem conversar para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática”.

No capítulo 5, As características dos docentes eficazes, são apresentadas, segundo diferentes autores, características que identificam professores eficazes, ou seja, que obtêm bons resultados com seus estudantes. Entre elas destacamos: comprometimento com seu trabalho, manifestação de amor por crianças e adolescentes, conhecimentos pedagógicos adequados, uso de diferentes modelos





de ensino, colaboração com seus colegas e reflexão sobre sua prática, habilidades intelectuais e competências didáticas, domínio de conteúdos, identificação com a profissão e percepção das condições nas quais se desenvolvem os estudantes. De acordo com a literatura analisada pelos autores há um ponto coincidente fundamental entre os professores eficazes em vários países: o comprometimento com os estudantes e sua aprendizagem.

De acordo com o capítulo 6, Crenças e mudanças, Garcia e Vaillant descrevem as crenças como preconceitos ou premissas que as pessoas possuem acerca do que consideram verdadeiro e que diferem dos conhecimentos, pois possuem clara conotação afetiva e valorativa. Também são praticamente estáticas e sem base em evidências. Os professores antes de se tornarem profissionais docentes passam por experiências que influenciam suas crenças e conhecimentos sobre o ensino: experiências pessoais, com o conhecimento formal e experiência escolar e de aula. Os candidatos a professores ingressam nos cursos de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens acerca do que é um bom professor, com uma imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como estudantes. Estas crenças influenciam na forma como aprendem a ser professores e também influenciam os processos de mudança que os professores podem protagonizar.

No capítulo 7, Definições de desenvolvimento profissional docente, os autores trazem alguns conceitos e definições para o desenvolvimento profissional docente, visto como uma forma melhorar a prática professoral em sala de aula, tendo em vista o uso do conhecimento a partir da experiência associado ao conhecimento teórico. Este tem um caráter de continuidade e evolução, por se tratar de um processo no qual o professor reflete sobre sua prática, levantando indagações frequentes na sua atuação e buscando soluções para esses problemas. O processo de desenvolvimento docente é um fenômeno complexo e multidimensional posto que depende do contexto em que o profissional está inserido, por se referir a diversas formas de atuação profissional, assim como pelas diversas definições que pode ter. Por implicar em uma análise de um contexto, o profissional em desenvolvimento deve questionar sempre sua prática a fim de compreender o significado de sua atuação e buscar uma aprendizagem profissional.

No capítulo 8, Materiais e conteúdos, os autores apresentam questionamentos sobre conhecimentos que o professor deve saber





e de como se adquire esses conhecimentos, citando autores como Shulman e Schön para ressaltar sobre a necessidade do ensino estar ligado a uma ação e a uma prática. O que devem conhecer os professores? Entre alguns apontamentos citados reside a importância dos professores possuírem o domínio da matéria que ensinam, de forma que a relacionem com utilidades para a vida cotidiana. Além disso, o professor também deve conhecer sobre seu aluno, levando em consideração a sua cultura e linguagem, e conhecer sobre a didática e modelos de ensino. Ressaltam a importância de o professor dominar o conhecimento do conteúdo, que possuam um conhecimento pedagógico geral e um conhecimento pedagógico os quais influenciam no que e como ensinar.

O capítulo 9, Avaliação de professores, traz a questão da avaliação docente apontando a inexistência de indicadores confiáveis, assim como de uma cultura eficaz de avaliação. Mostra que os sistemas de avaliação docente são mais burocráticos do que técnicos e que não vem trazendo processos reais de transformação. A preocupação com a avaliação docente vem aumentando atualmente devido à intenção de se melhorar e fortalecer o desenvolvimento profissional dos docentes. Para que a avaliação seja utilizada como um dispositivo de aprendizagem profissional é necessário que se estabeleçam modelos contextualizados de avaliação a partir de uma investigação do cenário educacional a ser avaliado.

O capítulo 10, Os programas de desenvolvimento profissional docente, é iniciado com perguntas que provocam a reflexão do leitor: Que componentes da formação docente demonstram ser mais eficazes? O que sabemos sobre a melhor forma de organizar a aprendizagem docente? Dispomos de conhecimentos consistentes sobre esse assunto? Na tentativa de responder essas questões, o autor aponta como aspecto mais relevante a necessidade de relacionar as demandas dos professores por atividades formativas, fundamentando-se para isso em outros pesquisadores do assunto. Segundo os autores (p. 110), “[...] os professores devem ter um sólido conhecimento teórico, compreender ações e ideias dentro do contexto desse marco conceitual e organizar o conhecimento de forma que facilite sua recuperação caso ela seja colocada em prática”, para que assim possam desenvolver suas competências em uma determinada área de conhecimento.

No capítulo 11, Casos e iniciativas de êxito, os autores ressaltam que são numerosas as investigações recentes em países com alto desenvolvimento educativo que revelam a relação existente entre o





tipo de certificação dos docentes e as aprendizagens dos estudantes. Nesta linha, mencionam o trabalho realizado nos Estados Unidos em 50 Estados que confirma a correlação entre o nível de qualidade da formação dos professores com a aprendizagem dos estudantes. Lançam perguntas como: Quais são os modelos inspiradores? Quais são as experiências que funcionam? Apresenta exemplos de iniciativas que mostram bons resultados no desenvolvimento profissional docente. Os autores ressaltam que entre os anos 80 e 90, as investigações deixaram em evidência que os cursos de aperfeiçoamento para professores na América Latina foram de pouco impacto e que eram preparados para compensar as insuficiências da formação inicial.

A excelência do desenvolvimento profissional docente é o último capítulo do livro e, portanto propõe-se a apontar caminhos possíveis para o desenvolvimento profissional docente bem-sucedido. Para tanto, Garcia e Vaillant afirmam que isso é plenamente alcançável, muito embora esteja diretamente relacionado às decisões políticas. “O que podemos concluir à luz do que foi analisado nesse livro? Podemos efetivamente orientar a prática do desenvolvimento profissional docente a partir do acúmulo de investigações e trabalhos realizados?” são as duas interrogações que norteiam as reflexões apresentadas nesse capítulo, dividido em quatro subtópicos. No primeiro, premissas e princípios de base, os autores (p. 150) enfatizam que “[...] o desenvolvimento profissional docente deve ser visível, reconhecido, promovido e prestigiado pela instituição educativa”. Para tanto, elencam e explicitam uma série de valores que devem ser incorporados pelos membros dessa comunidade a fim de que a excelência no desenvolvimento profissional docente seja alcançada, a saber: institucionalidade, diversidade, continuidade, transparência, integração, indagação, implementação, racionalidade, oportunidade, compromisso profissional e social e contextualização.

Na conclusão do capítulo e por que não dizer do livro, os autores enfatizam que, muito embora não existam receitas perfeitas para a resolução dos problemas latentes e recorrentes na educação hodierna, a contratação de professores bem qualificados e a promoção de seu desenvolvimento profissional caracterizam-se como fundamentais e indispensáveis para o sucesso da aprendizagem dos alunos e, para corroborar essa constatação, os autores encerram o capítulo afirmando que, acima de tudo, “[...] devemos respeitar o direito do aluno de aprender”.





Em síntese, a leitura do texto é indicada aos profissionais da educação, especialmente aqueles preocupados com o desenvolvimento profissional docente, uma vez que aprendizagem da docência é um fenômeno complexo que depende tanto da qualidade da formação inicial do professor quanto do conhecimento construído na prática pela troca de experiências com os demais professores. Assim, como o conhecimento didático do conteúdo é tão importante para o bom desenvolvimento profissional do professor, os cursos de formação inicial devem se preocupar em fornecer uma base sólida para o professor, pois essa é uma etapa essencial para a aprendizagem da docência, e se o professor não estiver preparado para lidar com ela e/ou não tiver domínio do conteúdo a ser ensinado, provavelmente não terá uma atuação exitosa em sala de aula. Destarte é necessário rever como e de que forma estão sendo realizados os cursos de formação para o trabalho docente e (re) pensar em novas maneiras de preparo e suporte para contribuir com a formação do professor.







LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RESUMOS







ELIZANGELA, Fernandes Martins. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia**: de professor a gestor. Dissertação (Mestrado em Educação), 140 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral foi investigar o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acadêmicos do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Por sua vez, teve como objetivos específicos: identificar os motivos que orientaram a escolha pelo curso de Pedagogia; compreender o que pensam os graduandos acerca do processo de formação que estão vivenciando; analisar as expectativas esperadas pelo graduando em relação à sua atuação profissional como pedagogo; e compreender os sentidos produzidos pelos graduandos de Pedagogia em relação à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A realização desta pesquisa, mediante abordagem qualitativa, firmou-se sobre os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica defendidos por Vigotski (2001) e Leontiev (1978), em que as categorias Historicidade, Mediação, Atividade, Consciência, Significado, Sentido e Identidade auxiliaram na compreensão do homem como ser construído dialeticamente, e da identidade humana como mutável. Fundamentou-se, ainda, na concepção psicossocial de Ciampa (2007), que defende a Identidade como metamorfose, que tende à emancipação; e em Dubar (2005) acerca da identidade profissional. Na realização da pesquisa empírica utilizou-se como instrumento de produção de dados a entrevista narrativa que, segundo Sousa (2008), permite captar os aspectos subjetivos do narrador. Para o processo de análise do corpus empírico, adotou-se o procedimento metodológico elaborado por Aguiar e Ozella (2006), denominado Núcleos de Significação, que permitem captar o movimento dialético que constitui o processo de identificação dos graduandos. Os resultados permitiram o entendimento do movimento de identificação dos graduandos por meios de quatro Núcleos de Significação que constituem os processos identitários. O Núcleo “A escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social” revelou os motivos classificados em compreensíveis, que não têm relação com o objeto de estudo; e os eficazes, que mantêm essa





relação e podem ser mediadores no processo de identificação, mas não definem a identidade profissional. O Núcleo “A formação inicial: revelando identificação com a docência” clarificou que os conhecimentos produzidos durante a formação são significativos na constituição da identidade profissional; O Núcleo “Expectativas para o pedagogo: de professor a gestor” demonstrou que as vontades, os desejos, enfim os aspectos subjetivos contribuem para o processo de identificação. O Núcleo “Ser professor dos anos iniciais: alfabetizar, ensinar e cuidar gostando do que faz” retratou a realidade do professor que atua nesse nível de ensino, ao passo que revelou os significados e os sentidos construídos pelos graduandos acerca da docência. Os processos identitários permitiram a assimilação de que os motivos, a formação, as expectativas e o significado de ser professor não são determinantes na constituição da identidade. Os graduandos de Pedagogia se identificam com a docência em suas diferentes formas, como professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, ou como gestores e coordenadores. A análise e a interpretação dos Núcleos revelaram que a identificação é processo, multidimensional; a identidade não é fixa, é dinâmica, mutável, sujeita às determinações do contexto social.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Pedagogia. Concepção Psicossocial de Identidade. Psicologia Sócio-Histórica.





GAMA, Maria Luiza Santos. **Trabalho coletivo em contexto de planejamento**: sentidos e significados atribuídos pelos professores. Dissertação (mestrado em Educação). 178 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os sentidos e os significados que os professores atribuem ao trabalho coletivo no contexto da prática de planejamento, relacionando-os às necessidades formativas que possibilitem a expansão desses sentidos e significados. Fundamenta a discussão teórico-metodológica na Abordagem Sócio-Histórica, nos princípios de articulação entre a formação e a pesquisa (DESGANÉ, 1997, FIORENTINI, 2004, IBIAPINA, 2007, 2008), na produção e negociação de sentidos e no compartilhamento de significados (VIGOTSKI, 1998, MAGALHÃES, 2007). A discussão parte da perspectiva do planejamento de ensino como prática coletiva crítico-reflexiva, e se respalda nos estudos de autores como Gandin (1983, 1995); García (1987, 1997); Gómez (1997); Vigotski (1998, 2009); Marx (2002); Vasconcellos (2003, 2006, 2007); Fiorentini (2004); Ibiapina (2007); Ibiapina e Lima (2007); Vázquez (2007); Liberali (2008); Imbernón (2010), entre outros. Os sujeitos da pesquisa são quatro professores e a pesquisadora. A produção dos dados ocorreu entre os meses de maio de 2011 a abril de 2012, oportunidade em que utilizou como procedimentos metodológicos o questionário, o encontro colaborativo, o diário reflexivo de planejamento e as sessões reflexivas. A enunciação é o objeto de análise e de interpretação dos dados, embasadas na análise do discurso de Bakhtin (2010). Desse modo, evidencia a compreensão do discurso dos participantes, nos quais os sentidos de trabalho coletivo em relação à prática de planejamento encontram-se diluídos nas categorias de trabalho individual e coletivo; a prática de planejamento apresenta características das perspectivas normativa, estratégica e participativa-cooperativa. A pesquisa aponta, por um lado, o trabalho individualizado com necessidade de expansão para a forma de trabalho coletivo colaborativo e, por outro, revela como necessidades formativas: a possibilidade relacional entre teoria e prática; e a criação de espaços de reflexão crítica, coletiva e contínua da prática de planejamento.

Palavras-chave: Trabalho coletivo. Prática de planejamento. Formação continuada







MEIRELES, Adélia de Deus. **Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica**: o que pensam os professores. Dissertação (Mestrado em Educação). 137f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

Este estudo reside em uma investigação acerca das implicações da formação continuada na prática pedagógica. A abordagem da pesquisa está alicerçada em uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa; para tanto, utiliza as narrativas como princípio teórico-metodológico, que direcionam os instrumentos, memorial e entrevista semiestruturada, perspectivando aos interlocutores uma autorreflexão para [re]planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Estabelece como objetivo geral analisar, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, as implicações da formação continuada na prática pedagógica. O alcance desse objetivo geral orienta-se pelas seguintes questões norteadoras: Como se caracteriza a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que concepção de formação continuada orienta os processos formativos desses professores? Quais as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais? Em que medida a formação continuada responde às demandas da prática pedagógica? Todas essas questões surgiram a partir da formulação do problema da investigação, a saber: Quais as implicações da formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI na prática pedagógica? Os dados foram produzidos tendo como colaboradores oito professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI. Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, empreende-se uma discussão fundamentada nos seguintes autores: Nóvoa (1995), Brito (2006), Mendes Sobrinho (2006), Souza (2006), Josso (2004), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), entre outros. O processo de produção de dados efetiva-se por meio da utilização do questionário, das entrevistas semiestruturadas e do memorial de formação continuada. O estudo registra a importância da formação continuada enquanto processo no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, em





um movimento dialético — prática/teoria. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos, no sentido de melhor explorar as potencialidades da formação continuada. A partir desta investigação, compreende-se que a formação continuada constitui espaço de discussão, de compartilhamento de experiências; Desse modo, no autoconhecimento e conhecimento mais acurado da própria prática. Este estudo revela, ainda, que a formação continuada necessita potencializar o exercício da reflexão crítica que se fundamenta na perspectiva da transformação social, isto é, ter por referencial um projeto de emancipação social e pessoal.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Ensino/ Aprendizagem.





MELO, Patrícia Sara Lopes. **O Olhar dos Discentes sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI**: Narrativas de formação. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como tema as concepções dos discentes sobre a formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e traz como objetivos: geral – investigar as concepções dos discentes sobre a formação oferecida pelo Curso; específicos – descrever as concepções dos discentes; analisar a Proposta Curricular em seus componentes estruturais para perceber o tipo de pedagogo que se propõe formar; identificar as contribuições do Curso para a atuação do pedagogo na concepção dos discentes; caracterizar os limites da formação do pedagogo no Curso, expostos pelos discentes da pesquisa. A partir desses objetivos, apresenta como questões norteadoras: Que pedagogo o Curso se propõe a formar? Os objetivos e o perfil presentes na Proposta Curricular do Curso estão sendo efetivados? Quais as contribuições do Curso na formação profissional segundo as concepções dos discentes? Quais os limites encontrados no processo de formação pelos discentes no Curso de Pedagogia? Essas proposições surgiram a partir do momento que foi possível conhecer as ambiguidades históricas, referentes ao perfil do pedagogo; o posicionamento do Curso frente às mudanças educativas e legislativa; e a oportunidade de ter vivenciado a experiência de ser discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI. Para tanto, foi necessária uma revisão de literatura sobre formação do pedagogo que fundamentasse as discussões. Eis alguns teóricos que discutem esse aspecto: Libâneo (1998, 2002, 2006, 2008), Pimenta (1998, 2002), Franco (2002), Silva (2002), Brzezinski (1996, 2003) e outros. Este trabalho, devido à complexidade de seu estudo, apresenta-se como uma pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, trazendo as histórias de vida como técnica investigativa, que conta como recurso de produção de dados o desenvolvimento da escrituração de um memorial de formação e a realização de entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro. Para estruturação do enfoque teórico-metodológico, dentre os autores utilizados, destaca: Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008); Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Os dados produzidos foram organizados com base nos seguintes eixos: O ingresso no curso de Licenciatura em





Pedagogia da UFPI; Entendimento conceitual; Efetivação da Proposta Curricular; e Sugestões para superação dos limites. Com base nessas orientações, as análises dos dados revelaram que, dentre os motivos do ingresso no Curso, a concentração maior está na identificação e na facilidade de acesso. Foi apontado que a contribuição maior do Curso é a formação teórica, enquanto que o limite evidenciado diz respeito à ênfase na formação docente. O desdobramento deste estudo apresenta discussões teórico-empíricas sobre a formação do pedagogo, situando o contexto local de produção das narrativas, bem como a consideração das disposições legais. Portanto, esta pesquisa se apresenta como referência para permanentes discussões em torno da formação do pedagogo.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Concepção de Formação. Formação de Pedagogo.



SILVA, Maria do Rosário de Fátima Vieira da. **Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social.** Dissertação (Mestrado em Educação). 178f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

RESUMO

A presente dissertação evidencia a história de vida e formação de professoras afrodescendentes que atuam no ensino superior em Parnaíba. De forma geral, o estudo investiga o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba. Estabelece diálogo com autores da Nova História Cultural: Pesavento (2005), Chartier (1990), Le Goff (2003); da História da Educação: Ferro (2009), Lopes (2009), Lopes e Galvão (2001); da História e Memória: Halbwachs (1990), Bosi (2003), Félix (1998), Pollak (1989); das Narrativas: Josso (2004), Dominicé (1988), Souza (2006, 2008); de Raça e Etnia: Cunha Júnior (2005, 2011), Gomes (1995), Jaccoud e Beghin (2002), Jaccoud (2008), Munanga (2005, 2007, 2008), Boakari (1994, 1998, 2007), Teixeira (2003, 2006), Paixão (2010), Henriques (2001, 2002); de Gênero: Scott (1990), Louro (1997), Gonçalves (2006), Perrot (1988); de Identidade: Hall (1998, 2003, 2005, 2006), Silva (2000), Dubar (2005); de Mobilidade Social: Hasenbalg e Silva (1988, 1999, 2003), entre outros teóricos como Bourdieu (1994, 1998, 1999, 2007) e Foucault (1979, 1996, 2007). A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa de cunho narrativo e tem como instrumento de produção dos dados o memorial de vida e formação elaborado por quatro professoras afrodescendentes, duas da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e duas da Universidade Federal do Piauí – UFPI, ambas na cidade de Parnaíba – PI. Aliada ao memorial utiliza como técnica complementar a entrevista narrativa. A análise dos dados está fundamentada na proposta de Bardin (2006) que trabalha com a técnica de análise de conteúdo. A pesquisa aponta entre outras questões a educação como a principal via de acesso para superação das barreiras que historicamente foram impostas a esse grupo de mulheres; a existência de um projeto educacional por parte da família como decisiva para a conquista da ascensão social. Aponta, ainda, sobre o enfrentamento de dificuldades para o exercício da profissão docente no ensino superior, espaço privilegiado, onde tiveram que provar sua



competência e a desconstrução da crença da suposta incapacidade intelectual da mulher afrodescendente.

Palavras-chave: Mulher Afrodescendente. Raça. Gênero. Docência Superior. Educação.



CUNHA, Djanira Espírito Santos Lopes. **Educação de Jovens e Adultos**: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). 140f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

A presente dissertação é o produto de uma investigação tendo como objeto de estudo o currículo e a prática pedagógica vivenciada no interior das escolas, influenciadas pelas propostas curriculares oficiais. Assim, as discussões giraram em torno do problema evidenciado, buscando investigar em que medida as tensões e interações resultantes da concepção dos professores sobre o currículo oficial interferem no desenvolvimento das práticas pedagógicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando analisar a concepção dos professores sobre o currículo oficial, visando à superação de tensões e interação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, do tipo descritivo, fundamentada, sobretudo, nos pressupostos apresentados por Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009), Gil (1999), González Rey (2010), Oliveira (2007). O corpus desta investigação foi constituído por dados produzidos através de questionário, entrevista semi-estruturada e grupo focal, realizados com os professores que atuam na EJA na rede de ensino estadual do Piauí e nos sistemas municipais de ensino de Teresina, Bom Jesus, Floriano e Parnaíba, visando a encontrar nos dados coletados respostas para a questão que norteou o estudo: como a concepção dos professores sobre o currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos contribui para superação de tensões e consolidação de práticas pedagógicas no contexto escolar? Os dados foram organizados em categorias e interpretados à luz da técnica da Análise de Discurso, a partir das concepções de Bardin (2009), Fairclough (2008), Foucault (2009), Gracia (2004), Maingueneau (1997), May (1993), Nicolaci-da-Costa (2007), Pêcheux (2008). A investigação está embasada nas formulações teórico-conceituais que abordam a problemática da EJA na visão de teóricos estudiosos da temática evidenciada, como: Arroyo (2001, 2011), Brunel (2004), Di Pierro (2010), Haddad (2003, 2007), Moura (2003, 2006, 2007), Oliveira (2010), Oliveira (2001, 2008), Paiva (2007) dentre outros. Na perspectiva do currículo, fundamenta-se em Apple (1999), Goodson (1995), Macedo (2007, 2011), Moreira e Silva



(1999), Pacheco (1996), Sacristán (2000), Silva (2005). A relevância do estudo incide na contribuição para a pesquisa em educação, tendo em vista possibilitar uma análise sobre o currículo praticado e o prescrito no contexto da prática pedagógica. Os resultados apontam para a predominância da concepção de currículo como um conjunto de conteúdos programados e distribuídos em disciplinas, não alcançando, ainda, o suporte desejado para o trabalho docente. No caso específico da EJA, foco do estudo, mesmo com a existência da proposta oficial, desde 2000, ainda não é reconhecida pela maioria dos interlocutores, que preferem sustentar sua prática orientada pelo livro didático, apesar de não reconhecer que não atende às necessidades do aluno. As tensões vivenciadas na prática explicitam angústias, improvisações e inconclusões do trabalho docente, dificultando as interações entre professor, aluno e conhecimento, e a possibilidade de um trabalho participativo e de qualidade. Diante disso, faz-se necessário uma publicidade maior das propostas curriculares existentes no contexto escolar, a fim de redimensionar as práticas pedagógicas desenvolvidas no sentido de promover discussões coletivas que considerem o currículo como fonte de todos os aspectos da realidade escolar, com vistas ao alcance da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Prática Pedagógica.





CARVALHO, Lília Cristiana Lopes de. **Pedagogo da Educação Infantil: significados e sentidos da atuação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). 110 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar os significados e os sentidos atribuídos pelo pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional no município de Teresina-Piauí. A abordagem teórico-metodológica adotada foi a Psicologia Sócio-Histórica, com especial destaque para as categorias significado e sentido, pensamento e linguagem. Teve como participantes quatro pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina – PI. Para a produção de dados foi realizada a entrevista narrativa e para análise foi focada em cinco eixos temáticos: motivos que orientaram a escolha para atuar na Educação Infantil; compreensão sobre a atuação do pedagogo; reconhecendo-se como pedagoga; ações que caracterizam a atuação do pedagogo e desafios da atuação profissional. A interpretação dos dados deu-se à luz de cada narrativa, buscando a aproximação com as zonas de sentido, partindo da empiria à crítica, tendo como suporte as proposições de Bruno (2008), Placco (2004, 2008, 2010), Libâneo (2010), Pimenta (2006), Rangel (2011), Souza (2008), Leontiev (1978, 1984), Vigotski (1998). Analisando os sentidos atribuídos pelas pedagogas quanto aos motivos que as levaram a atuar na Educação Infantil, percebeu-se que não tinham conexão com sua atividade, pois estavam relacionados aos aspectos pessoais e à autopromoção, por acreditarem que o trabalho do pedagogo seja mais fácil do que permanecer em sala de aula, como professor. A compreensão sobre a atuação do pedagogo foi sendo constituída a partir de significados sociais construídos ao longo da história, em que o pedagogo é “bombeiro que apaga fogo em todo lugar”, atuando em situações emergenciais. O seu reconhecimento como pedagogas, a partir das vivências e das ações desenvolvidas nos CMEIs, proporcionou a identificação de novos sentidos direcionados ao acompanhamento das atividades do professor para o bom trabalho na sala de aula e para que a criança aprenda. Junto a esses novos sentidos também aparecem desafios à atuação do pedagogo, como a burocratização na realização das ações pedagógicas; a necessidade de formação continuada; e a busca constante pelas boas relações interpessoais.





Contudo, não provoca o desvio do foco do pedagogo à sua atividade. Como resultado, foi constatado que os sentidos constituídos pelas pedagogas acerca da sua atuação profissional se aproximam das suas ações em uma perspectiva de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, significado social assumido pela atuação no Centro Municipal de Educação Infantil, que considera as particularidades desse contexto e a importância de seu papel. As considerações apontam, ainda, que os significados e os sentidos denotam que elas pretendem mediar o movimento entre o professor e o desenvolvimento social da criança, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogo. Educação Infantil. Significado e Sentido.



LÔBO, Soraya Oka. **Os desafios da/na Prática Pedagógica na Educação Profissional Tecnológica: O Ser e o Fazer do Professor-Tutor à Distância.** 2012. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa realizada no Colégio Agrícola de Floriano-CAF tem como objeto de estudo os desafios da/na prática pedagógica de seis professores-tutores a distância. O objetivo geral é investigar os desafios da/na prática pedagógica na educação profissional e tecnológica do CAF/UFPI integrante da Rede e-Tec/Brasil. A justificativa deste trabalho centra-se nas experiências docentes e no trabalho inerente à coordenação do ensino presencial, bem como através de vivências na Educação a Distância-EaD. A relevância desse estudo se destaca no intuito de identificar os desafios e, a partir dele, promover estudos e discussões para melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, principalmente, nesta modalidade à distância. No que concerne aos aspectos teórico-metodológicos, conta-se com as contribuições de Preti (2005), Mattar (2011), Coll e Monereo (2010), Silva (2003, 2011), Bauer e Gaskell (2000), Bogdan e Biklen (1994), Bertaux (2010), Perrenoud (1993, 1997, 2000), Charlot (2009), Behrens (2005), Sacristán; Pérez-Gómez (1998) entre outros. Trata-se, de um estudo de natureza qualitativa, contemplando os aspectos da pesquisa narrativa. Na produção dos dados utiliza-se as técnicas da entrevista narrativa e da observação analítica do ambiente virtual de aprendizagem. Para analisar os dados se emprega a técnica de análise de conteúdo, sugerido por Bardin (1977), que possibilita a partir dos mesmos a organização em 03 (três) EIXOS, os quais são: EIXO 1: As Funções do Professor-Tutor a Distância – (O SABER SER); EIXO 2: Caracterização da Prática Pedagógica dos Professores-tutores a distância (O SABER FAZER), se refere às ações (comportamentos) de como os professores-tutores a distância atuam no modelo híbrido; EIXO 3: Desafios da/na Prática Pedagógica dos Professores-tutores a Distância, satisfazendo, assim, o objeto de estudo desta pesquisa. Tanto o Eixo 1, quanto o Eixo 2 revelam 04 (quatro) categorias: Pedagógica, Social, Gerencial e Suporte Técnico. Enquanto que no Eixo 3, revelam 05 (cinco) categorias: não linearidade, planejamento, conteúdo, didática e registro escrito. O resultado do estudo constata as funções criadas por Berge (1995, 1996),



uma vez que incide com os desafios do Ser e do Fazer dos saberes necessários a se trabalhar na EaD, especialmente no momento online. Constata-se também que os professores-tutores que estão a frente do processo, enfrentam os desafios da/na sua prática pedagógica, como também toda a equipe CAF/UFPI integrante da Rede e-Tec/Brasil, a fim (re)construir-se e delinear-se novas práticas como um processo de melhoria na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Desafios. Professor-Tutor. Educação a Distância.





LEAL, Lúcia Maria de Sousa. **Saber ensinar língua materna**: vivências da prática pedagógica no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). 157f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

Este estudo constitui pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd e tem como título “Saber ensinar língua materna: vivências da prática pedagógica no ensino médio”. Reflete inquietações profissionais e pessoais acerca do como aprender e ensinar língua materna na ação docente nos meandros da prática pedagógica, o que configura a motivação para seu desenvolvimento. Tem como objeto de estudo a construção do saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio, o que gera a produção das seguintes questões norteadoras: Qual o perfil profissional dos professores de língua materna? Como se dá a prática pedagógica dos professores de língua materna? Que fatores concorrem para a consolidação do processo de saber ensinar língua materna no ensino médio? Estabelece como objetivo geral o propósito de investigar a construção do saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio e define como objetivos específicos traçar o perfil profissional dos professores de língua materna; caracterizar a prática pedagógica dos professores; analisar os fatores que concorrem para a consolidação do processo de ensinar e aprender língua portuguesa no nível referido. Recorre aos estudos de Imbernón (2010a; 2010b), Schön (2000), Zeichner (1993), Woods (1999), como fundamentação teórica central. Fundamenta-se, também, em autores como Nóvoa e Finger (2010), ao tratar do paradigma biográfico, associado à história de vida, enquanto seu princípio metodológico orientador. A opção pelas histórias de vida justifica-se, na forma de sua natureza narrativa e retrospectiva e, assim, possibilitarem um melhor e mais aprofundado conhecimento sobre os processos formativos dos professores, sobre o contexto da prática pedagógica na articulação com as demandas do ser professor de um dado grau de ensino, bem como sobre a construção docente e do saber ensinar. Utiliza instrumentos de produção de dados, quais sejam: questionário, memorial de formação e a entrevista autobiográfica. Para efeito de análise delinea categorias cujos dados foram analisados com base em Bardin (1977), com o emprego da técnica análise de conteúdo. As análises narrativas revelam





que os professores de língua materna constroem o processo de saber ensinar durante o percurso da formação inicial e continuada, associado à aquisição e à produção dos saberes concernentes ao exercício docente. A compreensão que emerge é que a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio se consolida por meio de uma tessitura entre o pessoal e o profissional, com o acúmulo de experiências vivenciadas na prática pedagógica, especialmente no que tange ao compartilhamento de experiências entre os que estão inseridos no contexto da ação docente.

Palavras-chave: Formação de Professor. Vivências da Prática Pedagógica. Pesquisa Narrativa. Saber Ensinar.





ARAÚJO, Wanna Santos de. **A formação Inicial e a prática pedagógica de professores de Biologia de Bom Jesus-PI: articulações possíveis.** 2012. 113f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

O estudo tem como problema de pesquisa: quais as influências da formação inicial na prática pedagógica dos professores de Biologia, do Ensino Médio, de Bom Jesus? Seu objetivo geral é investigar as influências da formação inicial na prática pedagógica dos professores de Biologia do Ensino Médio, de Bom Jesus. Especificamente, pretende: traçar o perfil dos docentes de Biologia; conhecer as técnicas de ensino e os recursos didáticos utilizados nas aulas de Biologia; listar os conteúdos de Biologia que são abordados no Ensino Médio, de Bom Jesus-PI; caracterizar a prática pedagógica dos docentes de Biologia; analisar a ocorrência da articulação da prática pedagógica com a formação inicial do docente de Biologia. Como aporte teórico apoia-se em Alarcão (2001), Carvalho (1993), Chizzotti (2010), Krasilchik (1987, 2000), Mendes Sobrinho (2002, 2006, 2008, 2011), Marandino (2009), Nóvoa (1995), Pimenta (2010), Souza (2009), Vasconcelos e Lima (2010), Tardif (2002), dentre outros autores que estudam a temática. Emprega-se para a coleta de dados o questionário, a fim de traçar o perfil dos docentes pesquisados; a entrevista semiestruturada para constatar a partir das falas dos docentes como eles caracterizam sua formação inicial e suas práticas pedagógicas; e a observação livre, tanto da ação docente como do espaço físico das escolas para perceber na prática as revelações das falas coletadas na entrevista. Constituem-se sujeitos da pesquisa cinco docentes de Biologia, do Ensino Médio, da cidade de Bom Jesus-PI e como campo empírico duas escolas públicas: Centro de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI) – Franklin Dória, vinculado ao Estado e, o Colégio Agrícola de Bom Jesus (CABJ), instituição federal. A análise de dados orienta-se em Bardin (2011) que trabalha com a técnica de análise de conteúdo. Os dados produzidos encontram-se agrupados e categorizados em duas categorias: formação inicial e práticas pedagógicas, decorrentes subcategorias. Como conclusões apresenta lacunas no processo de formação inicial dos docentes, uma formação destoante da atuação docente; práticas pedagógicas e a formação inicial pouco articuladas, tanto no tocante aos conhecimentos pedagógicos quanto aos conteúdos específicos da área. Aponta também





que os docentes consideram o livro didático um instrumento básico para sua prática, embora tentem buscar outras formas que complementem esse instrumento. Conclui que quanto ao contato dos professores com os PCNEM, se revela um guia para subsidiar a prática docente, bem como ao trabalho docente, percebendo-se que estão muito aquém da realidade de seus contextos de sala de aula.

Palavras-chave: Formação Inicial. Prática Pedagógica. Biologia. Ensino Médio.





LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS
NORMAS PARA COLABORAÇÕES

- 1** *Linguagens, Educação e Sociedade* -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2** *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3** Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4** A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: Referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5** O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, Referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6** Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico - revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT em vigor;





- 7** Na identificação do(s) autor(es), em arquivo à parte, deverão constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional completos, e-mail, telefone e, quando for o caso, apoio e colaborações;
- 8** Para citações, organizações e Referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.
- 9** Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. *Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos*. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. *et al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.





e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A
pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens,
Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun.
2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições
cortam professores. *Folha de S. Paulo*, São
Paulo, 22 jan. 2006. *Cotidiano*, caderno 3, p.
C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborati-
va na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens, Educação e Socie-
dade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <[http://
www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm](http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federa-
tiva do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. Saberes da prática docente alfabetizadora: os senti-
dos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese
(Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplica-
das, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o en-
sino de didática. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E
PRÁTICA DE ENSINO*, VIII, 1996, Florianópolis. Anais Flori-
anópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

- 10** A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s)
autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.
- 11** O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s)
respectivo(s) autor(es).
- 12** Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus au-
tores.





13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

e-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) – Prédio Novo
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga

TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550

<www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>



REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí
 Centro de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
 (Prédio Novo)
 Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
 64.049.550 Teresina – Piauí
 Fone: (086) 3237-1214/3215-5820. Fone/Fax: 3237-1277
 E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
 web: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>>

Ficha de Assinatura

Nome:
 Instituição:
 Endereço:
 Complemento:
 Cidade: CEP: - UF:
 Telefone: Fax: E-Mail:

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:.....

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento: manter contato pelo e-mail revistales.ppged@ufpi.edu.br

