

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 16, n. 25, jul. / dez. 2011.

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 16, n. 25, jul. / dez. 2011.





# 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 16, n. 25, jul./dez. 2011.  
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:** Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

**Editora:** Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho

**Editoras Adjuntas:** Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

#### COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Antônio Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália  
Profa. Dra. Antônia Edna Brito - Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará  
Profa. Dra. Maria Salomilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Mariná Holzmann Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo - Universidade de Brasília

#### Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Maria do Carmo Alves do Bomfim, Francis Musa Boakari, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Iveuta de Abreu Lopes, Carmesina Ribeiro Gurgel, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Maria Vilani Cosme de Carvalho, Shara Jane Holanda Adad, Wellington de Oliveira, Hilda Mara Lopes, Josânia Lima Portela Carvalhedo, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, Maria do Amparo Borges Ferro, Olivette Rufino Borges Prado Aguiar, Bárbara Maria Macedo Mendes, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Lina Maria de Moraes Carvalho, Maria da Glória Carvalho Moura e José Renato Sousa.

#### Endereço para contato

##### Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 Teresina – Piauí Fone (86)3237-1214

E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br) Web: <http://www.ufpi.br>

Versão eletrônica: <http://www.ufpi.br/mesteduc/revista.htm>



# Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI





**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** – ISSN -1518-0743, Ano 16, n. 25, jul./dez. 2011

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. Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho

**Editora Adjunta:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

**Diagramação:** Maria da Conceição de Souza Santos

**Revisão:** Maria da Conceição de Souza Santos e Luciana Oliveira de Sousa

**Tradução resumos:** Renata Cristina da Cunha

**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 16, n. 25, 2011 – Teresina:  
EDUFPI, 2011 – 230p.  
Desde 1996

Semestral (jul./dez. 2011)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

I. Universidade Federal do Piauí

CDD 370.5

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

**Editorial** .....11

## Artigos

**O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA NA  
RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**  
Emanoela Moreira Maciel-----17

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA PÚBLICA: Um debate  
sobre o ensino e o aprendizado**  
Analéia Domingues  
Osmar Martins de Souza -----39

**APRENDER AGINDO: Um estudo ancorado na teoria da  
atividade**  
Paulo Rômulo de Oliveira Frota  
Maria Salonilde Ferreira-----65

**CURRÍCULO CULTURAL E EDUCAÇÃO: Fragmentos  
históricos e mapeamentos conceituais**  
Ana Carmita Bezerra de Souza-----81

**RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE  
REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURAS  
NA UNIVERSIDADE**  
Adriana Campani-----111

**PARA ALÉM DA VIDEOGRAFIA: Reflexões sobre a  
metodologia de autoconfrontação na pesquisa em  
Educação**  
Júlio Ribeiro Soares-----135

**O DIFERENCIAL DA PESQUISA SOCIOPOÉTICA: encontros  
e bifurcações face aos grupos rogerianos e as respectivas  
abordagens de pesquisa lewiniana, existencial e participante**  
Sandra Haydée Petit-----149





**OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA EM MOVIMENTO: Relato de uma experiência de produção compartilhada de conhecimento em pesquisa**

Elvira M. Godinho Aranha

Virgínia Campos Machado

Wedja Leal-----167

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Claudia Leme Ferreira Davis-----183

**Resenha**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Alexsandro Souza dos Santos-----199

**Resumos**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CEJA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGENS DOCENTES**

Claudia Maria Lima da Costa -----209

**O IMPACTO DO FUNDEF/FUNDEB NA REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DO PIAUÍ**

Samara de Oliveira Silva-----211

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORES FORMADORES EM INÍCIO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI**

Joquebede Dias dos Santos Nunes-----213

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Simone Carvalho de Oliveira-----215

**O SENTIDO SUBJETIVO DA INCLUSÃO PARA O SUJEITO COM SÍNDROME DE ASPERGER**

Carlos Eduardo Gonçalves Leal-----217







**CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS DE FUNDEF/FUNDEB  
DO MUNICÍPIO DE TERESINA (2004 A 2009)**

Lucineide Maria dos S. Soares-----219

**DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES: Uma história da  
instalação e consolidação do ensino superior em Caxias  
(1968-1994)**

Roldão Ribeiro Barbosa-----221

**ARTE AFRODESCENDENTE A PARTIR DE TRÊS OLHARES  
DE EDUCADORAS EM TERESINA**

Francilene Brito da Silva-----223

Instruções para o envio de trabalhos .....225

Permuta .....229

Assinatura .....230







## **Editorial**

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade, ao empreender esforços para publicar literatura específica na área da Educação, pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas que concentram os textos que compõem cada coletânea, distribuídos em produções locais, nacionais e internacionais, recebeu como reconhecimento a ascensão, no cômputo das revistas nacionais, à categoria B3. Com essa conquista, evidencia-se sua relevância no cenário acadêmico-científico, redobrando-se sua responsabilidade, como instrumento de socialização da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, da mesma forma de produções de pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação e pesquisadores independentes, tendo em vista sua aceitação como referência mais ampla na comunidade educacional.

Em continuidade às publicações temáticas, esta edição, volume 25, correspondendo ao período de julho a dezembro de 2011, segue a estrutura padrão da Revista e reúne, em três seções: Artigo Científico, Resenha Crítica e Resumo de Dissertações.

Os artigos foram produzidos por autores que são pesquisadores ou pós-graduandos de instituições de ensino de várias regiões do Brasil, como Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, São Paulo, Santa Catarina e Paraná, e discutem o tema central desta edição: Saberes Docentes, Novas Linguagens na Educação e o Currículo, abordando diferentes questões e abordagens teórico-metodológicas.

Abrindo a seção Artigos, Emanoela Moreira Maciel discute “O conceito de imaginação sociológica na relação com a construção de saberes docentes” com base nos conceitos: Imaginação Sociológica, Saberes Docentes e Conhecimento. Tanto Analéia Domingues e Osmar Martins de Souza, quanto Paulo Rômulo de Oliveira Frota e Maria Salonilde Ferreira, discutem questões relacionadas diretamente à Escola, Ensino e Aprendizagem nos artigos “A produção de textos na escola pública: um debate sobre o ensino e o aprendizado” e “Aprender agindo: um estudo ancorado na teoria da atividade”, respectivamente.



Discutindo questões relacionadas ao Currículo, outro aspecto do tema central desta edição, Ana Carmita Bezerra de Souza trata de Educação, Currículo Cultural, Indústria Cultural e Pedagogia da Mídia no artigo “Currículo cultural e educação: fragmentos históricos e mapeamentos conceituais”; e Adriana Campani trata de Reforma Educacional, Racionalidade Pedagógica, Currículo e Formação de Professores no artigo “Racionalidade pedagógica no processo de reforma curricular dos cursos de licenciaturas na universidade”.

Focando a discussão em torno de abordagens de pesquisa qualitativa e procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento de pesquisas na área da Educação, temos três artigos. No primeiro deles, “Para além da videografia: reflexões sobre a metodologia de autoconfrontação na pesquisa em educação”, Júlio Ribeiro Soares discute o uso da metodologia de autoconfrontação na pesquisa em educação, conforme aborda questões como: Pesquisa, Educação, Atividade, Videografia e Autoconfrontação. No segundo artigo, “O diferencial da pesquisa Sociopoética: encontros e bifurcações face aos grupos rogerianos e as respectivas abordagens de pesquisa lewiniana, existencial e participante”, Sandra Haydée Petit, traz a compreensão do que a Sociopoética busca enquanto método de pesquisa, na medida em que aborda questões como: Sociopoética. Formas de Pesquisas Coletivas e Diferencial do Método. No terceiro, e último artigo que versa sobre tipos e procedimentos de pesquisa em Educação, “Os sentidos da docência e da pesquisa em movimento: relato de uma experiência de produção compartilhada de conhecimento em pesquisa”, Elvira M. Godinho Aranha, Virgínia Campos Machado e Wedja Leal, abordam questões como Pesquisa, Psicologia Sócio-histórica e Formação de Pesquisadores, para descreverem o processo de análise e interpretação compartilhada, desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade” pertencente ao Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.





Fechando essa modalidade de trabalho científico, Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Claudia Leme Ferreira Davis, no artigo intitulado “Sentidos e significados no contexto escolar”, discutem a importância da apreensão dos significados e sentidos que são produzidos no contexto escolar, deixando claro que esse é um caminho para o pesquisador apreender as contradições, movimentos, enfim, as especificidades que ocorrem no cotidiano escolar. Para tanto, as autoras trazem a noção de “cotidiano escolar”, discutem as categorias subjetividade, significado e sentido, e, ainda, apresentam e justificam a adoção dos procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada para a produção de informações sobre os sentidos e significados relativos ao cotidiano escolar.

Assim, ao reunir artigos de diversos autores e diferentes instituições de ensino do país, a intenção é socializar diferentes abordagens teóricas e metodológicas sobre Saberes Docentes, Novas Linguagens na Educação e o Currículo, de modo a instigar o pensamento e a controvérsia sobre as várias questões aqui abordadas.

Na sequência de trabalhos, a Revista abre duas seções de comunicações: Resenha Crítica e Resumo de Dissertações. A seção Resenha Crítica, 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 que Alexsandro Sousa dos Santos elaborou sobre o livro “O coordenador pedagógico e a formação docente”.

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 oito dissertações defendidas no decorrer do segundo semestre do ano de 2011.

Ao publicar essa série de trabalhos nas modalidades Artigo, Resenha e Resumo de Dissertações, a Revista Linguagens, Educação e Sociedade, em sua 25ª edição, concentra as discussões atuais em torno do tema para o qual se volta, expressando,





em conformidade com seu propósito, qualidade acadêmica e aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.

Com a expectativa de que as produções expostas neste número contribuam para o aprofundamento da prática de pesquisar no campo da Educação, bem como de crescente incentivo e contribuição dos atuais e futuros colaboradores, o Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI põe em circulação a presente edição da Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

Para tod@s, boa leitura!  
Comitê Editorial





**LES**  
UFPI / CCE  
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

# ARTIGOS







# O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA NA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Emanoela Moreira Maciel<sup>1</sup>

## Resumo

Neste estudo, discutimos o conceito de imaginação sociológica e o relacionamos com a construção de saberes docentes. Caracterizamos a imaginação sociológica como aspecto fundamental para a construção destes saberes. Para tanto, trilhamos um caminho teórico, tendo a revisão de literatura como metodologia, fundamentando-nos em Tardif (2002), Mills (1982), Alarcão (2010), Morin (2002), entre outros. Discutimos os questionamentos que surgiram durante a tessitura do texto: a imaginação sociológica pode influenciar a construção de saberes docentes? Como o professor desenvolveria a imaginação sociológica na prática? De que maneira a articulação entre a imaginação sociológica e a construção de saberes docentes pode ampliar os conhecimentos relativos à docência? Como o desenvolvimento de uma imaginação sociológica pode superar as dicotomias da docência? Constatamos que a imaginação sociológica influencia a construção de saberes docentes de forma positiva, confirmamos que a imaginação sociológica pode ser um caminho pelo qual a superação das dicotomias pode se efetivar, salientamos o uso de narrativas como proposta para o conhecimento, por parte do professor, de si mesmo com sujeito histórico e de desenvolvimento da imaginação sociológica e percebemos que a ampliação de conhecimentos pode acontecer por meio de uma construção de saberes que tem por base a imaginação sociológica.

**Palavras-chave:** Imaginação sociológica. Professor. Saberes docentes.

---

**Recebido em: julho/2010 – Aceito em: fevereiro/2011**

1 Professora do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Piauí. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. E-mail: luaemanoela@hotmail.com



## Abstract

In this paper, we discuss the concept of sociologic imagination and relate it to building up teachers knowledge. We intend to describe sociologic imagination as a solid aspect of this knowledge-making. Therefore, we walk a theoretical path, with literature revision as methodology, fundamented in Tardif (2002), Mills (1982), Alarcão (2010), Morin (2002), and others. We discuss the questioning that emerged while weaving the text: can sociologic imagination influence teachers knowledge-making? How would teachers develop the sociologic imagination in practice? In which way can the articulation between the sociologic imagination and the teachers knowlegde-making wide knowledge related to teaching? How can the development of a sociologic imagination overcome the teaching dichotomies? We verify that sociologic imagination influences knowledge-making in a positive way, confirm that sociologic imagination may be a path through wich overcoming the dichotomies may be effective; we infer the using of narrative as a proposal to knowledge, from the teacher, from him or herself as a historical subject and development of sociologic imagination and we perceived that widening knowlegde-making may happen through building knowledge based on sociologic imagination.

**Keywords:** Sociologic Imagination. Teacher. Teaching Knowledge.

## Introdução

Vivemos, atualmente, em meio a um turbilhão de informações. Tais informações chegam até nós de diversas fontes e, muitas vezes, não damos conta de processá-las. A dinâmica social é rapidamente abalada por notícias que chegam a todo o momento. Mudamos hábitos, valores, crenças à medida que as novidades aparecem. A esse respeito, Mills (1982, p. 11) comenta

[...] a própria evolução da história passa, hoje, a capacidade que têm os homens de se orientarem de acordo com os valores que amam. E quais são





esses valores? Mesmo quando não são tomados de pânico, eles vêm, com frequência, que as velhas maneiras de pensar e sentir entraram em colapso, e que as formas incipientes são ambíguas até o ponto da estase moral.

Torna-se difícil para qualquer indivíduo a interpretação crítica dos fatos. Tal ideia também encontra respaldo no que diz Alarcão (2010, p. 14)

[...] no tempo em que vivemos os mídias adquiriram um poder esmagador e sua influência é multifacetada, podendo ser usados para o bem ou para o mal. As mensagens que neles passam apresentam uma miríade de valores, uns positivos, outros negativos, de difícil discernimento para aqueles que, por razões várias, não desenvolveram grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido.

O mundo precisa, como atesta Morin (2000), de uma cabeça bem feita, ao invés de uma cabeça bem cheia. E uma cabeça bem feita pode transformar informações em conhecimentos pertinentes. Como bem destaca Mills (1982), o que o indivíduo precisa é de qualidade de espírito que lhes auxilie a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos.

A capacidade descrita pelo autor é o que ele chama de imaginação sociológica, uma consciência da relação entre o indivíduo e a sociedade que permite ao homem entender as ligações do contexto em que está inserido. Nesta direção, a Educação se firma como forma de promover as condições de acesso às informações e de avaliação do conteúdo oferecido. A escola, vinculada aos processos de socialização, deixa de ser um espaço de transmissão de conhecimentos e passa a ser espaço de procura, análise e produção do conhecimento. E o professor, além de desenvolver sua própria imaginação sociológica, deve estar atento aos saberes da sua profissão, os saberes da docência - saberes esses que vão além dos acadêmicos e envolvem o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (TARDIF, 2002).





Outro aspecto que merece atenção, diz respeito às dicotomias existentes na profissão docente (teoria x prática; técnica x prática; quantidade x qualidade; entre outros). Estas dicotomias constituem-se em desafios ainda maiores para a profissão por impedirem uma visão completa da realidade. A imaginação sociológica definida por Mills (1982, p. 11) “capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo”, indo além da visão fragmentada.

É ainda importante destacar que muito professores, assim, entendemos, já possuem tal capacidade, mesmo sem saber nomeá-la ou conceituá-la, mas a discussão em torno dela pode abrir caminhos para a construção, a vivência e o maior contato do docente com a imaginação sociológica. Ampliaremos esta discussão no decorrer do texto.

Na perspectiva de caracterizar a imaginação sociológica como aspecto fundamental na construção de saberes docentes, objetivo deste estudo, trilhamos um caminho teórico, tendo a revisão de literatura como metodologia, fundamentando-nos em Tardif (2002), Mills (1982), Alarcão (2010), Campos (2009), entre outros. Tencionamos, ainda, elucidar questionamentos que surgiram durante a tessitura do texto: de que forma a imaginação sociológica pode influenciar a construção de saberes docentes? Como o professor desenvolveria a imaginação sociológica na prática? De que maneira a articulação entre a imaginação sociológica e a construção de saberes docentes pode ampliar os conhecimentos relativos à docência? Como o desenvolvimento de uma imaginação sociológica pode superar as dicotomias presentes na Educação?

É intenção nossa, ainda, contribuir com a discussão acerca da docência e de seus saberes vislumbrando a constituição de um professor produtor de conhecimento, mais autônomo, mais crítico e mais criativo.

## **2 O conceito de imaginação sociológica e a superação das dicotomias da Educação**

Na sociedade atual, também chamada de sociedade da informação, é imprescindível que se tenha uma criticidade aguçada





com o intuito de se avaliar tantos dados. Nunca a ideia de imaginação sociológica delineada por Mills (1982) se fez tão necessária. Este conceito nos permite entender, numa perspectiva sociológica, a dialética entre biografia individual e contexto histórico. O autor define três eixos através dos quais podemos analisar a realidade: sociedade, história e biografia. Sobre isso, à luz do conjunto de princípios fundamentais de Mills (1982), comentamos a seguir.

O indivíduo, e neste estudo, em específico, o professor, compreende sua própria experiência e avalia seu próprio destino inserindo-se em seu período. Assim, vive em uma determinada sociedade; uma biografia e dentro de um contexto histórico. Nesta perspectiva influencia e é influenciado pela sociedade.

Mills (1982, p. 12-13) afirma que “nenhum estudo social que não volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual”. Isso se dá porque a história é um processo dinâmico, construído a cada momento. E na atualidade, esse dinamismo tornou-se ainda mais veloz.

A imaginação sociológica habilita o indivíduo a perceber-se sujeito social e a ampliar seu poder de criticidade, fundamental na atualidade. Esta se configura como uma proposta inovadora do pensar, enfatizada por Mills (1982, p. 14):

É por isso, em suma, que por meio da imaginação sociológica os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. A imaginação sociológica é a forma mais frutífera dessa consciência. Usando-a, homens cujas mentalidades descreviam apenas uma série de órbitas limitadas passam a sentir-se como se subitamente acordassem numa casa que apenas aparentemente conheciam.





Assim, entendemos que a consciência da estrutura social, sua utilização com criticidade e sensibilidade e o estabelecimento de relações entre aspectos da realidade é possuir a imaginação sociológica. Além disso, tal forma de pensar possibilita o entendimento de que as ações e potenciais dos indivíduos são afetados pelo contexto histórico-social no qual vivem.

Nesta perspectiva, é importante que se coloquem no cerne das discussões, as dicotomias que permeiam a sociedade como se vivêssemos em mundo fragmentado. Observamos, na educação, a ênfase dada aos dilemas que surgem na profissão docente. Na literatura, encontramos diversos autores que abordam estas dicotomias. Pérez Gómez (1995) destaca duas perspectivas de um professor - como técnico-especialista ou dotado de racionalidade prática; Veiga (2002) enxerga outras duas – professor tecnólogo do ensino ou agente social; Pimenta e Lima (2004) se empenham em propor a articulação da teoria com a prática; entre outros.

Além disso, novas metodologias surgem e o professor corre para dar conta de acompanhar tantas inovações. Constitui-se tarefa quase impossível para o docente que se encontra em meio ao oceano de tendências educativas e metodologias, a análise e a opção por uma metodologia adequada à sua realidade específica. Vale ressaltar que uma metodologia pode ser apropriada a um contexto, a uma turma ou a uma escola, mas completamente inadequada a outra realidade. A sensibilidade para perceber estes ajustamentos é fundamental para o professor. A imaginação sociológica, assim, se constitui na capacidade imaginativa, crítica e atuante de o indivíduo avaliar a realidade vivenciada por ele.

É necessário comentar que, muitas vezes, nem se espera os resultados de uma metodologia ou estratégia e outra já toma o seu lugar na tentativa de se acompanhar as novidades. É como descreve Mills (1982, p. 20)

[...] muitas modas intelectuais são aceitas amplamente, para serem, um pouco depois substituídas por outras, no curso de um ou dois anos. Esses entusiasmos podem acrescentar certo tempero ao jogo cultural, mas deixam pouco ou nenhum, traço intelectual.





O autor em tela afirma ainda que “os estudos da realidade contemporânea podem tornar-se facilmente uma série de fatos desconexos e com frequência insignificantes” (p. 31). Vale à pena ressaltar que Pimenta (1999) aponta, ainda, uma fragmentação entre os saberes na formação docente. A autora sugere que se considere a prática social como ponto de partida e de chegada da formação docente, assim, o saber-fazer do futuro professor é constituído a partir de seu próprio fazer, perspectivando superar a fragmentação e realizar uma ressignificação de saberes.


Há, ainda, outra dicotomia para a qual se refere Mills (1982, p. 14, grifos do autor)

Talvez a distinção mais proveitosa usada pela imaginação sociológica seja a entre “as perturbações pessoais originadas no meio mais próximo” e as “questões públicas da estrutura social”. [ ] As perturbações ocorrem dentro do caráter do indivíduo e dentro do âmbito de suas relações imediatas com os outros; estão relacionadas com seu eu e com as áreas limitadas da vida social. [ ] As *questões* relacionam-se com assuntos que transcendem esses ambientes locais do indivíduo e o alcance de sua vida íntima.

A perturbação pessoal *versus* a questão pública se firma como divisão de conceitos contrários. Quando o indivíduo possui valores e estes não estão ameaçados, experimenta o que Mills (1982, p. 17) chama de “bem-estar”. Mas se sente tais valores ameaçados, seja de ordem pessoal ou pública, experimenta a “crise”.

Um professor que reconstrói sua prática num processo constante de pensar e repensar suas ações e relaciona-as com o momento histórico pelo qual está passando, é capaz de realizar o processo descrito por Arroyo (2000): mapear suas práticas a partir de uma reflexão sobre as escolhas feitas, as ações desenvolvidas, os conteúdos trabalhados e as avaliações realizadas. E, a partir disso, buscar novas posturas e metodologias que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula.





Vislumbramos, no desenvolvimento da imaginação sociológica por parte do professor, um caminho para a ultrapassagem das dicotomias presentes na atividade docente, uma vez que a criticidade inerente a este modo de pensar viabilizam a análise coerente das práticas. Além disso, a razão e a sensibilidade proporcionadas pela imaginação sociológica podem dar conta de amenizar estas disparidades.

### **3 Saberes Docentes e sua construção na perspectiva da imaginação sociológica**

A discussão acerca da imaginação sociológica fundamenta a superação das dicotomias. Além disso, esta discussão concede espaço para a reflexão acerca dos saberes docentes. Esses saberes consistem em, como afirma Tardif (2002, p. 71, grifos do autor),

[...] representar os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais do indivíduo, que são ricas, variadas e variegadas, graças a um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos são gerados. A ideia base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.*

Tardif (2002) destaca, ainda, que esses saberes são sociais porque são partilhados por todo um grupo de professores e legitimados pela posse e utilização de um sistema, porque seus próprios objetos (as práticas sociais) são sociais, porque evoluem com a sociedade e são adquiridos num contexto de socialização profissional. O autor em foco nos chama a atenção para o fato de que o saber dos professores é o saber de atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional e disso se utilizam para adaptar e transformar esta prática e explica que o saber do professor está vinculado a uma situação de trabalho com outros, sejam alunos, colegas, pais etc;





alicerçado na tarefa complexa de ensinar, situado num espaço de trabalho, ligado a uma instituição e uma sociedade.

Dessa forma, os saberes do professor devem ser entendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho. Ao pensarmos em um professor, devemos considerar o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, ou seja, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão, condições que determinam a prática docente.

Nesta perspectiva, a imaginação sociológica torna-se fundamental já que, “por meio dela, busca-se a orientação para o presente como história” (MILLS, 1982, p. 22), permitindo uma visão mais ampla da realidade, uma vez que tais saberes são históricos, transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas. Assim, são caracterizados como um saber original.

No que se refere às relações entre o professor e seus saberes, recorreremos ao que cita Mills (1982, p. 22) ao comentar sobre o atributo da imaginação sociológica

É uma qualidade que parece prometer mais dramaticamente um entendimento das realidades íntimas de nós mesmos, em ligação com as realidades sociais mais amplas. Não é apenas uma qualidade de espírito entre a variedade contemporânea de sensibilidades culturais – é a qualidade, cujo uso mais amplo e mais desembaraçado nos proporciona a perspectiva de que todas essas sensibilidades – e na verdade, a própria razão humana – virão a desempenhar um papel maior nas questões humanas.

Nessa direção, a imaginação sociológica se configura em um movimento inverso às ideias que Tardif (2002, p. 11-12) rejeita e denomina de mentalismo e sociologismo:

[...] o mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é atividade cognitiva dos indivíduos. [ ] O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta





do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola.

A percepção - do conhecimento com a amplitude que lhe é inerente e de si mesmo como ator na construção deste conhecimento - é habilidade do professor que desenvolveu imaginação sociológica. Nesse sentido, o professor é capaz de inventar, reinventar, reelaborar sua prática e, ainda, responder aos desafios da profissão, assumindo o papel de sujeito ativo de sua história. Sobre isso Tardif (2002, p. 37) afirma

[...] os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

A busca pelo saber docente implica na interpretação do que está implícito nas condutas dos professores e nos objetivos da educação.

Vale a pena ressaltar o repertório de saberes relativos à docência destacados por Tardif (2002). O autor assinala os saberes do professor a partir de seis perspectivas. O primeiro faz referência ao saber e trabalho, em que o saber do professor deve ser compreendido na relação com o trabalho na escola e na sala de aula. Esta relação é mediada pelo trabalho que fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. A segunda perspectiva refere-se à diversidade do saber, entendendo que o saber dos professores é plural, composto e heterogêneo, além de envolver, no exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso. O terceiro prisma é a temporalidade do saber, em que o saber dos professores é reconhecido como temporal, já que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Na quarta perspectiva, experiência de trabalho enquanto






fundamento do saber, destacam-se os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como fundamento da prática e da competência profissionais, pois é no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o hábito - disposições adquiridas na e pela prática real. Na sequência, os saberes humanos a respeito de saberes humanos denotam a ideia de trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. A sexta e última perspectiva, saberes e formação profissional, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Tendo como referência estas perspectivas de análise, Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. A esse respeito, Gauthier (1998, p. 27) afirma que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Assim, entendemos que os saberes dos professores são temporais e plurais, heterogêneos e personalizados, situados em um contexto e carregam as marcas do ser humano. No *link* com a ideia de imaginação sociológica, observamos que os professores, uma vez desenvolvida esta concepção, percebem o jogo que se processa entre homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo (MILLS, 1982).

Considerando que os saberes docentes são oriundos de diversas fontes, Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os saberes





curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Nos escritos de Tardif (2002) percebemos, além da valorização da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, uma ênfase aos saberes da experiência. Estes apresentam características dos saberes profissionais compreendidas como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em sua prática cotidiana.

Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Para entender como os professores lidam, em sua formação e em sua atuação, com as dimensões entre saberes e práticas, é importante considerar o repertório de saberes que fundamentam suas ações e que compõem um saber da profissão, adquiridos na e pela prática docente, construído por eles próprios.

Tais saberes se constituem de experiências acumuladas ao longo dos anos. Sobre esse aspecto, Tardif (2002), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, demonstra que os professores valorizam muito a experiência em sala de aula e vêem os saberes experienciais como um respaldo de seu saber ensinar. Isto posto, enfatizamos que a valorização dos saberes experienciais não implica na negação de outras dimensões do saber.

Nesta direção é que apontamos a imaginação sociológica como perspectiva fundamental na construção de saberes docentes. Uma construção que se faz de maneira integral, e não fragmentada, crítica e consciente e que leva a percepção das transformações ocorridas na vida íntima do próprio indivíduo e dos que o cercam.



#### **4 O desenvolvimento da imaginação sociológica pelos docentes**

As dificuldades do indivíduo e, em específico, do professor, em interpretar e avaliar criticamente as informações que chegam até ele, embora sejam grandes, não são insuperáveis. Há que se enfatizar que muitos docentes já desenvolveram esta habilidade e a concretizam em seu dia-a-dia, em seu fazer pedagógico. Como já mencionado anteriormente, o professor pode ser possuidor da imaginação sociológica sem mesmo saber conceituá-la ou denominá-la. Nesta perspectiva, é pertinente que se discuta tal conceito de forma prática, no sentido de possibilitar, ao docente, o desenvolvimento desta imaginação sociológica. Alarcão (2010, p. 24) comenta

[...] o problema que se põe tem a ver com a formação de base que deve proporcionar-se às pessoas (a todas as pessoas) para que sejam capazes de se adaptar à realidade por vontade e convicção próprias quando e nas circunstâncias em que assim o entenderem, mas sem se deixarem manipular e fazendo ouvir a sua voz crítica sempre que necessário.

Algumas estratégias podem propiciar, ao professor, o conhecimento de si mesmo e de sua realidade. Tal conhecimento propiciaria uma análise consistente de seu contexto social e, por conseguinte, percebiam que “velhas maneiras de pensar e sentir entraram em colapso” (MILLS, 1982, p. 11) e as novas merecem uma análise crítica.

Recorremos à afirmação de Campos (2009, p. 22-23) para fundamentar a necessidade do professor em se perceber sujeito autônomo e ativo no processo educativo:

O professor, no curso da sua ação profissional, produz sentidos no contexto cultural em que se encontram inseridos os sujeitos da ação educativa: professores e alunos. Assim, a produção de significados é fruto da subjetividade do professor que atua na sua ação como docente. Os saberes do professor são definidos pelo campo cultural, próprio da educação escolar em permanente construção. [...] A atividade do professor é compartilhada com outros sujeitos e mediadas pelo diálogo.





A subjetividade a que se refere o autor é determinante na construção da imaginação sociológica pautada no conhecimento de si pelo docente. Uma perspectiva interessante para este conhecimento do docente sobre si mesmo seria o uso de narrativas ou relatos escritos que possibilitam, segundo Chizotti (2006), descobrir as trajetórias de vida pessoal inseridas numa realidade histórica e social.

Alarcão (2010, p. 57) salienta que “o ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. [ ] Implica reflexões a níveis de profundidade variados”. Em seus escritos, o professor poderá guardar as experiências relevantes para o desenvolvimento da imaginação sociológica, permitindo a relação de fatos e situações sociais diferentes.

Ainda comentando sobre a subjetividade, buscamos em Tardif (2002, p. 228) mais considerações sobre a temática

[...] no que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.

As narrativas podem ser um instrumento de sistematização desses saberes. Além disso, Alarcão (2010) ainda enfatiza que a narrativa possibilita analisar a vida, desdobra o percurso profissional, demonstra filosofias e padrões de atuação, registra aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constitui um conjunto de reflexão profissional a partilhar com os colegas.

A imaginação sociológica é uma prática e, sendo uma prática, o envolvimento do indivíduo que a desenvolve é essencial. O professor registrará uma trajetória pessoal e particular que pode deixá-lo atento às influências exercidas pelos fatores internos e externos, sociais e individuais, que pressionam a sua prática. Seus escritos podem funcionar como um repertório de informações úteis capazes





de propiciar o cruzamento de diferentes processos históricos. Sob esta ótica, as narrativas podem ser uma provocação à imaginação sociológica.

Alarcão (2010, p. 25) destaca que

[...] para que os cidadãos possam assumir este papel de atores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da compreensão que assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão. [ ]. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias [...].

Esta compreensão pode ser exercitada através destes relatos que permitem, ainda, o acesso, pelo professor, em qualquer situação, às suas experiências e, a partir delas, desenvolver o seu trabalho. E estas experiências, constituem, por sua vez, o rol de saberes descritos por Tardif (2002, p. 49) como saberes experienciais:

[...] 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. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Uma prática autônoma, capaz de relacionar e de criar deve ser o ideal do professor na contemporaneidade. A escrita dos relatos pode favorecer esta prática. A reflexão do docente sobre sua singularidade histórica, vida e obra pode potencializar sua imaginação sociológica e a criação de relações entre os elementos sociais e individuais.



## 5 A ampliação dos saberes docentes a partir da imaginação sociológica

O contexto social na atualidade requer docentes dinâmicos, autônomos, competentes, criativos, com iniciativa, capazes de questionar as situações e descobrir formas para superar os desafios. Tardif (2002, p. 208) ilustra com clareza a necessidade de tais atributos no professor quando afirma

[...] para atingir essas finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor deve tomar certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria, etc.). Ora, tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes do professor, isto é, em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com ele.

Nesta perspectiva, apoderar-se de saberes referentes à docência faz-se necessário aos profissionais da educação, uma vez que a atividade docente requer situações educativas planejadas e criativas, numa atitude crítica que priorize a participação nos contextos sociais, inclusive a escola.

Nas pesquisas acerca da formação de professores vem se estudando de forma enfática a temática dos saberes docentes, focando-se os saberes experienciais, ou seja, saberes que são construídos, pelo professor, na prática. As pesquisas defendem a construção do conhecimento como sendo uma atitude também realizada pelos professores. Isso encontra respaldo no que diz Tardif (2002, p. 230):

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.





Nesta perspectiva, o professor deixa de ser, como mencionado anteriormente, um transmissor de saberes, e assume uma função de sujeito desta produção. Assim, o professor faz parte de um contexto em que os saberes são o núcleo vital do fazer docente. Tal premissa encontra respaldo no que diz Tardif (2002, p. 232)


[...] o professor é considerado sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência no ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais.

Isto posto, denota-se a importância de uma imaginação sociológica que permita, ao docente, a sua posição histórica e social no contexto em que vive. Nesse sentido, a prática docente se constitui em espaço para a atividade crítico-reflexiva, no qual ocorre a articulação entre os diferentes saberes. A imaginação sociológica, por sua vez, permite, ainda, ao professor a capacidade de criticar o trabalho realizado, fazer avaliações e ressignificar seus saberes. É válido ressaltar o que diz Tardif (2002, p. 72)

[...] ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção na prática de seu ofício.

Esse processo, a nosso ver, constitui uma ressignificação de saberes que pode ser entendida como ampliação de conhecimentos, já que o professor precisa mobilizar informações teóricas, experiências vividas e buscar adequações. Tardif (2002, p. 34) afirma: “com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante”. Esse movimento torna o reservatório de saberes do professor mais extenso. Mas





isso não é suficiente. A imaginação sociológica refina o conteúdo deste reservatório à medida que permite, ao docente, estabelecer associações, generalizações e relações entre as informações, os que o rodeiam e si mesmo. É o que acontece no processo descrito por Mills (1982, p. 13-14):

Essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra – da política para a psicológica; do exame de uma única família para a análise comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a estrutura militar; de considerações de uma indústria petrolífera para estudos da poesia contemporânea. É a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano – e ver as relações entre as duas.

Essa forma de trabalhar torna possível uma discussão interdisciplinar e integradora que evita o afastamento entre as disciplinas, entre as dicotomias e entre a fragmentação no exercício da docência. É o movimento inverso ao que Mills (1982, p. 31) comenta: “os estudos da realidade contemporânea podem tornar-se facilmente uma série de fatos desconexos e com frequência insignificante, se relacionados apenas com ambientes de pequena escala”. A necessidade de se ampliar e contextualizar as análises e percepções torna-se evidente. Neste contexto, os diversos saberes docentes vão sendo construídos, num processo que envolve a maneira como o indivíduo compreende esses saberes e os aspectos relacionados à sua construção, sendo eles construídos no interior de uma instituição acadêmica ou nas experiências cotidianas.

Torna-se importante destacar que os conteúdos teóricos exercem função relevante nesse processo. Entretanto, em si mesmos, farão apenas parte do volume de informações a que se tem acesso todos os dias. A consonância e a significância deles com o contexto real far-se-á na perspectiva da imaginação sociológica.

Nessa perspectiva, Tardif (2000) chama atenção para que não ocorra a fragmentação entre o conhecer e o fazer, de forma que não sejam elaborados procedimentos a serem aplicados num contexto. O



autor adverte, ainda, que essa fragmentação constitui-se como uma prática falida frente às constantes mudanças pelas quais passa a realidade. A construção de saberes deve ser alicerçada em ações que viabilizem mudanças no contexto real. Nesse sentido, entendemos que a imaginação sociológica favorece o redirecionamento dos saberes da prática docente e oportuniza ao futuro professor a consciência de sua própria aprendizagem.

### **Considerações finais**

Neste estudo, recorremos ao conceito de imaginação sociológica como perspectiva importante na construção de saberes relativos à docência. Para tanto, apoiadas na literatura que aborda o tema, comentamos acerca do turbilhão de informações que chega até nós, hoje e da necessidade de se ter uma visão crítica diante disso, uma vez que é necessário analisar todas estas informações. Recorremos, para isso, ao conceito de imaginação sociológica e ressaltamos o caráter racional e lúcido que ele pressupõe. Destacamos, na sequência, as dicotomias que permeiam a atividade docente sugerindo estratégias de superação, através da imaginação sociológica.

Na tentativa de abordar a temática de forma consistente, conceituamos saberes docentes e enfatizamos as perspectivas de análise desses saberes, à luz de Tardif (2002) e abordamos a ideia de mentalismo e sociologismo aventada pelo autor. Dispensamos especial atenção aos saberes experienciais e à necessidade do desenvolvimento da imaginação sociológica na produção destes, já que são produzidos na e pela prática e demandam análises e avaliações dos professores. Além disso, esses saberes são considerados um saber original e, como tal, pressupõem um produtor como sujeito autônomo e crítico, capacidades do possuidor da imaginação sociológica. Ressaltamos, entretanto, que tais saberes não dispensam os saberes teóricos, curriculares e disciplinares, mas compõem um corpo de conhecimentos orientado a um contexto particular.





No decorrer do escrito, comentamos, também, a importância da subjetividade do professor nesta construção de saberes e o salientamos o uso de narrativas como proposta para o conhecimento, por parte do professor, de si mesmo com sujeito histórico e produtor do conhecimento e de desenvolvimento da imaginação sociológica. Concordamos que este recurso – as narrativas – dá visibilidade ao conhecimento e podem ser úteis, aos professores, para expressarem suas teorizações.

O desenvolvimento da imaginação sociológica foi apontado por nós como forma de integrar conhecimentos e permitir a interdisciplinaridade, uma vez que vivemos em um contexto e não em um mundo fragmentado. A unidade entre pensamento, ação e conhecimento é caracterizada como fundamental para a docência na contemporaneidade.

Na parte final do estudo, reafirmamos que a imaginação sociológica permite não só a construção de saberes mais significativos da docência, mas também sua ampliação. Constatamos que a imaginação sociológica influencia a construção de saberes docentes de forma positiva, uma vez que favorece a compreensão do cenário histórico e aguça a visão crítica de seu possuidor.

Por estes motivos, também, confirmamos que a imaginação sociológica pode ser um caminho pelo qual a superação das dicotomias pode se efetivar. No tocante à ampliação de conhecimentos como consequência da articulação ente imaginação sociológica e construção de saberes docentes, percebemos que este processo não só pode, mas deve ocorrer porque esta forma de pensar leva à reelaboração e ressignificação de conceitos e valores, o que se constitui novos conhecimentos fundamentais para o ensino na contemporaneidade. Além disso, entendemos que a cristalização de conhecimentos e rotinas impede, muitas vezes, as adequações de metodologias e estratégias de ensino a um contexto específico.

Por fim, vale ressaltar que não era pretensão nossa exaurir a temática, mas incitar a reflexão acerca dela.



## Referências

- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v. 8)
- CAMPOS, C. **Saberes Docentes e autonomia dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GAUTHIER, C. *et. al.* Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.
- MILLS, W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, I.P.A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 65-93.





## **A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA PÚBLICA: Um debate sobre o ensino e o aprendizado**

Analéia Domingues<sup>1</sup>  
Osmar Martins de Souza<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo discutir o ensino e o aprendizado dos conceitos fundamentais da Língua Portuguesa a partir de produções de textos de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas. Para realizar esse estudo foram recolhidas produções de texto de alunos da referida série, de 10 escolas de Maringá/PR e região. Como suporte teórico e metodológico nos fundamentamos no Método Marxista procurando compreender nosso objeto de estudo em suas múltiplas relações. Elegemos os teóricos da Teoria Histórico-Cultural para compreendermos os conceitos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e mediação, para posteriormente, analisar como esses conceitos aparecem nos textos das crianças. Os resultados da pesquisa levam a postular que há muito por ser feito no campo da educação e, mais especificamente, no trabalho com a língua portuguesa. É preciso repensar a forma como se tem trabalhado, o que se está ensinando e, o mais importante, como os conteúdos estão sendo ensinados. Há que se repensar a formação propiciada aos alunos.

**Palavras-chave:** Texto. Ensino. Aprendizagem. Escola.

---

**Recebido em: julho/2010 – Aceito em: fevereiro/2011**

1 Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e professora do Departamento de Pedagogia da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – PR. E-mail: Analeia2504@gmail.com.

2 Filósofo, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, doutorando em Educação pela mesma universidade e professor do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. E-mail: Msousa.32@gmail.com.





## THE PRODUCTION OF TEXTS IN PUBLIC SCHOOLS: A DEBATE ON TEACHING AND LEARNING

### Abstract

This paper presents the results of a research which purpose was to discuss the teaching and learning of paramount concepts in Portuguese Language. As a frame of reference, the aforementioned research took into consideration textual productions of 4th grade elementary students in public schools. In order to conduct that study, texts from ten schools of Maringá (PR) and its outskirts were collected. Once we intended to investigate that subject considering its multiple relations, our work was theoretically and methodologically grounded on the Marxist method. In addition to this, we went for theorists of the Historical-Cultural Theory in hopes of understanding the concepts of teaching, learning, development and mediation, which later on helped us analyze how such concepts play out in the kids' texts. Reaching the result led us conclude that there is a lot to be done in the realm of education, especially when it comes to teaching Portuguese Language. Thus it is a question of overriding importance to reevaluate the way it has been dealt with, as well as what is being taught and finally how the subjects are being given. It is then necessary to rethink a propitious education for the students.

**Keywords:** Text. Teaching. Learning. School.

### Introdução

Produzir textos na escola se tornou uma atividade diária. Esta prática ganhou espaço dentre as atividades escolares principalmente a partir da década de 1980 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em alguns estados brasileiros como São Paulo, Paraná e Minas Gerais. O CBA como ficou conhecido, foi adotado em muitos estados como uma medida para enfrentar o “fantasma” da reprovação principalmente na 1ª série do Ensino Fundamental, já que previa a não reprovação da 1ª para a 2ª série, estendendo o período de alfabetização para dois anos. Esta proposta tinha também







como objetivo mudar o foco da alfabetização e fazer do aluno um leitor e produtor de textos.

O documento intitulado Currículo Básico para a escola pública do Paraná (1990), que sistematizou a proposta do Ciclo Básico orientava os professores sobre a necessidade de no início do processo de alfabetização deixar a criança escrever ainda que sem o domínio da linguagem na forma grafada. O mais importante era garantir ao aluno a fluência no ato de expressar suas ideias por meio da escrita:

Desse modo, o elemento norteador do processo de alfabetização deixou de ser a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, para ser o texto. Ele seria o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de aquisição da linguagem escrita, para o qual deveriam convergir todos os esforços (DOMINGUES, 2003, p. 53).

A partir de então, o trabalho de produzir textos nas escolas se tornou um hábito, uma atividade diária, corriqueira. A nosso ver, saber escrever com propriedade é fundamental para o desenvolvimento de outras capacidades humanas. Mas esta atividade precisa ser organizada e bem planejada pelos professores que precisam refletir melhor sobre como encaminhá-la. Apenas garantir ao aluno a fluência do ato de escrever e deixar que ele escreva livremente não desenvolve nele a capacidade de produzir textos. Essa atividade precisa ter a mediação consciente do professor.

O Ciclo, ao ser implantado nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, objetivava oferecer um ensino diferenciado do até então ministrado nas escolas estaduais. Um ensino de qualidade superior, que formasse um aluno capaz de produzir textos pautados num pensamento crítico bem articulado. Todavia, para escrever sobre algum assunto se faz necessário ter argumentos e conhecimentos interiorizados sobre o conteúdo que será cobrado nas produções. O aluno só pode escrever sobre aquilo que conhece. Aqui, a função do professor ganha uma importância maior. Compete a ele promover discussões, debates, enfim, fornecer ao aluno os elementos de que necessita para produzir.





A ênfase dada pela proposta do Ciclo na produção de texto deixa muitas questões para serem pensadas: Quando ela preconiza a formação de um aluno leitor e construtor de texto, em que está se baseando? Quais os aspectos a serem priorizados nessa atividade? Um aluno que tenha técnicas de produção, que domine a forma do texto? Um aluno que mostre em seu texto, domínio de conteúdo?

Portanto, não basta escrever por escrever. É imprescindível ter clareza sobre o caráter do texto, sobre seus propósitos. Quem o escreve? Com que finalidade? A que espécie de formação leva os conceitos e valores nele implícitos? Em que ótica esses conceitos e valores serão explorados pelo professor? Na perspectiva da sociedade do consumo, ou visando compreender suas contradições, seus problemas, suas demandas humanas?

É por essas razões que o ensino e, por decorrência, o professor precisam de um método que indique como organizar e ensinar os conteúdos escolares de modo a conhecer, por intermédio deles, a sociedade. Nesse sentido, a produção de textos não pode ser um momento “individual” em que o aluno escreve o que pensa, ou emite uma opinião baseada no “achismo”. Ela deve ser uma atividade mediada pelo professor que precisa através da produção de texto fazer com que o aluno apreenda os conceitos fundamentais do conteúdo trabalhado.

## **2 As produções de texto e os conceitos fundamentais**

Para realizar esse estudo foram recolhidas produções de texto de alunos de 4ª série, de 10 turmas de 10 escolas diferentes de Maringá e região. Os textos foram lidos e analisados. Por razões éticas, as escolas e os alunos que participaram dessa pesquisa não serão identificados. Apenas o conteúdo do material recolhido será transcrito e servirá como subsídio ao trabalho de análise subsequente.

Cabe enfatizar que essa série foi escolhida por constituir-se na etapa final do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, por representar o final de quatro anos de um trabalho no qual a prioridade foi fazer do aluno um produtor de textos, acredita-se que tais produções possam evidenciar resultados mais claros em relação aos objetivos estabelecidos.





De acordo com Vygotsky (1994), a aprendizagem é um processo ativo de internalização de conhecimentos presentes nas relações com pessoas e objetos, é apropriação e reconstrução interna de um conteúdo que inicialmente, está dado no plano externo das relações sociais. A aprendizagem, na teoria Histórico-Cultural, é sinônimo de aquisição de conteúdo, de formas de pensar, de sentir, enfim, de ser.

Tomando como parâmetro o conceito de aprendizagem elaborado por Vygotsky (1994) no sentido de apreensão de conhecimentos e, conseqüentemente, de capacidades cognitivas, torna-se essencial verificar como o aprendizado de conteúdos e formas de pensamento se mostra nos textos analisados<sup>3</sup>.

Um aspecto que chama a atenção nas produções, em se tratando de alunos de 4ª série, situados na faixa etária de 10, 11 anos, é o pensamento ainda, marcadamente fantasioso. Nelas, com frequência, seres inanimados têm vida e animais agem como se fossem humanos. Pode-se observar tal característica em vários textos, dentre eles escolhemos esta produção, para ilustrar o que ora se afirma:

#### *O pombo*

*“Depois o pombo veio agradecer a menina por ter curado ele e ele foi avoando e encontrar sua mãe e pai para ir a casa da menina que curou ele [...] a família dele foi na casa da menina para conhecer ela porque ela ajudou o pombo a vooar bastante foi um grande dia”.*

Esse trecho evidencia um pensamento deslocado da realidade, onde um pombo tem uma atitude de agradecimento para com a pessoa que lhe ofereceu ajuda. Demonstra que o pensamento desse aluno ainda está apoiado em conceitos pré-científicos. Falta-lhe conhecimento sobre o que está escrevendo. É possível que alguns desses textos tenham sido escritos logo após a professora ter lido ou contado uma história onde os personagens, mesmo sendo animais, apresentam características humanas. Esta hipótese, uma vez considerada, só faz por aumentar ainda mais a necessidade de se promover, junto a esses alunos, o aprendizado de conceitos.

---

3 Serão transcritos trechos de textos tão como se encontram nos originais, estes estarão em itálico e entre aspas.





Existem outras tantas produções que seguem essa mesma linha de pensamento e de conduta. Mas destaca-se esta abaixo onde a terra é tratada como se fosse um ser humano:

(Sem Título)

*“Um dia dona Terra estava com muito calor ela começou, a pedir socorro. Socorro, socorro. Começava a ter, muito calor todas as pessoas ouviram alguma pessoa gritando eles não sabiam quem. A terra, não aguentava mais ela gritou bem alto ai que as pessoas ouviram, e viram que era a Terra a Terra, conversou com as pessoas”.*

Um outro texto, escrito por um aluno de uma outra escola sob o título de *Aninha e os animais*, também demonstra essa visão.

*“E quando Aninha estava com o coelho no colo apareceu um passarinho muito má que chamava-se Lili e Lili estava com inveja e começou a ficar nervosa e foi embora para casa dele e o, cachorro, pato, gato, pintinho, e a galinha galinse só dando risada do passarinho”.*

Pode-se verificar nesses exemplos que ainda predomina a visão mágica presente nos desenhos animados e filmes infantis que, por sua vez, ocupam na vida das crianças um espaço privilegiado. Os filmes são mais atrativos que a escola. Esta não tem conseguido fazer um trabalho de desmistificação do conteúdo dos desenhos animados veiculados pela televisão. Com seus programas infantis tem colaborado em muito para que alunos da 4ª série tenham um pensamento fantasioso, fora da realidade. Os alunos escrevem com base num conteúdo que é veiculado pelos meios de comunicação de massa, e é esse conteúdo que tem aparecido em boa parte dos textos estudados. Destacamos assim dois excertos de textos que narram uma viagem intergaláctica. Cabe enfatizar que tal tema foi proposto pela professora a partir de um desenho pronto dado aos alunos:

*“Eu estava levando comidas, carnes, arroz, feijão, macarrão, tomates, balas e chocolates [ ] Eu levei cadernos, lapis, caneta, borracha levei uma bola, máquina de terar fotor e uma camera [ ] No meio da viagem eu vi muitas naves espaciais e levei um susto*





[ ] Até que nós chegamos lá [ ] Os habitantes eram totalmente diferentes os cabelos eram enormes eles eram muito fortes mas bem forte mesmo. tinha poderes [ ] Eu fiquei lá 5 dias depois fui embora. Quando cheguei no Brasil todo mundo ficou perguntando [...]”.

Outro texto sobre o mesmo tema diz:

“Estamos em 1800 eu fuísordiado para ir nem um foguete para outra galáxia [ ] O nome do planeta era Óriom as pessoas eram magros tinham quatro mãos a cabeça era fina direbende ela engrosava tinham três olhos [ ] O planeta tem veis que é frio e tem veis que é quente [ ] Debois viemos em bora muito feliz”.

As duas produções destacadas tratam do mesmo assunto, a viagem intergaláctica. Se tomarmos como objeto de análise a forma do texto (estrutura, ortografia), o primeiro está um pouco melhor que o segundo, contudo, quanto ao conteúdo não há diferenças significativas. Tanto uma como outra, denotam falta de conhecimento, põem em questão o ensino e, por decorrência, a aprendizagem. Os alunos não conseguem dar conta do tema, mesmo através de uma narração. Eles apenas contam o que levaram e descrevem superficialmente o que supostamente viram. Não há um conflito, característico de narrativas, e nenhuma reflexão acerca do planeta visitado, só algumas pequenas comparações que ficam no aspecto físico dos habitantes do tal planeta. Um dos alunos chega a confundir país com planeta, pois diz que, ao chegar ao Brasil, todo mundo ficou perguntando sobre a viagem.

Há uma dificuldade visível em se trabalhar com temas que fogem da realidade próxima. Estes, tanto quanto ou mais do que os outros, requerem um trabalho de mediação bem fundamentado. Será que é possível fazer uma viagem intergaláctica? Qual a intenção de se explorar outros planetas? Discussões desse tipo são imprescindíveis quando se almeja promover a capacidade de percepção e entendimento do real. Os alunos precisam ser instigados a pensar, a refletir sobre o que vão escrever. A visão presente nos textos ainda é muito abstrata. Não há sequer uma reflexão que evidencie um pensamento diferenciado que alcance para além das aparências. Aliás, nem essas são exploradas a contento.






Se esta é a realidade, então, é mister atentar para as explicações de Vygotsky (1994) no que se referem à relevância do trabalho de mediação a ser feito pelo professor. Trabalho esse que deve dispor o conhecimento científico, os conceitos capazes de desequilibrar a visão fantasiosa de mundo antes sublinhada. Dos textos analisados, infere-se que a aprendizagem, no sentido que o autor acima nominado a concebe, está longe de ser contemplada. Têm-se fortes evidências de que os momentos de reflexão, nos quais o professor dispõe elementos à compreensão de um assunto, estabelece relações, enfim, faculta o aprendizado de novos conteúdos, não estão ocorrendo. Não se detecta nos textos qualquer ideia que possa ser resultado do exercício da crítica.

No que se refere ao desenvolvimento Vygotsky (1994), o concebe como o processo de constituição das funções psíquicas superiores, próprias do homem. Tais funções ou capacidades são de base social. Isto significa que não nascem com o sujeito, antes sim, se formam na e por meio da convivência em sociedade, fundamentalmente pela via da linguagem nas suas diferentes formas. Fazem parte dessas capacidades as intelectivas dentre elas, a memória, a atenção, o raciocínio, as emoções e afetos e as relativas à psicomotricidade. Todas elas são histórico-culturais, escrevem Vygotsky (1998) e Luria (1979). Ou seja, se modificam a depender das necessidades, dos valores, dos conceitos em cada época e lugar.

O desenvolvimento não caminha paralelo ao aprendizado, pontua Vygotsky (1994, p. 118). Antes, segue ligeiramente atrás deste “[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”. Aprendizagem não é desenvolvimento, prossegue o autor, mas, se bem organizada, resulta neste último. O aprendizado promove vários processos internos de desenvolvimento, implica apreensão e reconstrução, no plano individual, de conteúdo e formas de pensar, de sentir, disponíveis no social.

Kostiuk (1977, p. 52), concordando com Vygotsky (1994), afirma que o desenvolvimento intelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social:





Conduzir o desenvolvimento através da educação, significa organizar esta interação, dirigir a actividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais e normas de comportamento moral.

Vygotsky (1994) entende que o ensino, se comprometido com o saber científico, exerce um papel ativo no desenvolvimento. Todavia, é preciso que esse saber seja ensinado não como fatos mortos, naturalizados, mas sim a partir das relações sociais, das necessidades que estão na base da produção do saber científico, da sua história. Através do domínio de conceitos cada vez mais complexos e articulados, desenvolve-se nos alunos a percepção, a abstração, a generalização, as operações lógicas, a curiosidade, a iniciativa, em síntese as capacidades psíquicas, típicas do homem.

E os textos produzidos por alunos de 4ª série, o que revelam sobre o desenvolvimento dessas capacidades? Dentre os muitos examinados, situa-se o que se segue:

(Sem título)

*“Um dia três moleques que um era alto, gordo, forte, bonito e burro, outro alto, forte, magro, feio e inteligente o outro baixo, gordo, bonito mas era burro foram fazer piquinique num bosque lindo ar puro cheio de árvores no caminho como eles foram de carro viram muitas coisas até que viram um acidente eles pararam para ver e o homem no carro falou se eles iam para o bosque e eles iam para o bosque e eles falaram que sim e o homem falou:*

*- Não vão lá não porque tem um bicho que rouba piquiniqui mas eles nem deram bola para isso e foram quando chegaram lá deixaram a cesta e foram passear só que quando voltaram e abiram a cesta não tinha nada e falaram:*

*- Bem que eu tinha que escutar aquele homem falou. E foram embora”.*

Na produção, o aluno refere-se a algumas qualidades para diferenciar os personagens. Porém, demonstra ainda não ter desenvolvido uma capacidade de análise, nem mesmo rudimentar,



sobre esses conceitos: O que é ser feio? Qual o parâmetro da beleza? O que é ser burro? Inteligente? Esses qualificativos definem as pessoas, diz realmente quem são? As tornam diferentes entre si? Em que sentido?

Numa outra escola um dos textos evidencia a falta de conteúdo para escrever sobre o tema *Ser criança*. O texto traz duas passagens significativas:

*“Ser criança é bom demais, nós podemos brincar de qualquer coisa. Por exemplo: podemos andar de bicicleta, jogar bola, brincar de péga-pega e etc.*

*É bom ser criança, pois, nós não brigamos muito e nós fazemos tudo de bom. As festas de aniversário, o carinho da família, os presentes são tudo de bom de ser criança.*

*Os passeios que nós fazemos com a escola, para parques, teatros e apresentações de pessoas humoristas também é uma vantagem de ser criança.*

*[...] Também é bom ser criança, porque os pais, nos cobrem antes de dormir e dá o maior apoio em tudo que nós fazemos [...]”.*

O texto todo segue essa linha de raciocínio, concluindo que ser criança é, sempre, uma coisa boa. O problema está no fato de que o texto se limita a apenas um aspecto do que significa ser criança. Como esta, outras produções sobre a temática evidenciam que vários elementos em termos de conteúdo, capazes de promover o entendimento da questão e, nessa medida, elevar o nível de desenvolvimento das crianças, por certo, não foram trazidos e discutidos pelo professor. Por exemplo, o que é ser criança hoje, nesse contexto de exclusão social sem precedentes? É ter festa de aniversário, brincar bastante e não ter compromisso como os adultos? E as crianças que desde muito cedo são obrigadas a encarar o trabalho duro? E aquelas que não vivem com a família, que são assistidas por instituições ou moram nas ruas? Além dessas reflexões, poderia se desencadear outra, a da criança como um consumidor. Indústria e comércio, apoiados pelos meios de comunicação, se voltam a ela não como uma criança, mas como um consumidor em potencial. São aspectos importantes que, se







abordados, dariam ao pensamento e ao texto uma característica diferenciada, qualitativamente superior.

Outro texto demonstra a falta de raciocínio e de capacidade de análise. O conteúdo versa sobre o Sim e o Não, que parecem ser dois personagens um bom (sim) o outro mau (não):

#### *As férias do sim*

*“[...] o sim resolveu viajar sem avisar os outros, no dia seguinte o sim tinha sumido [ ] mais logo atarde aconteceu uma coisa terrível, o não apareceu derrepente [ ] mais o sim voltou muito rápido e todo mundo ficou muito feliz e eles festejaram a volta dele [ ] e uma coisa que eles gostaram muito ponhando o não na cadeia”.*

O texto faz referência a dois personagens denominados Sim e Não. O Sim parece ser bom sempre e o Não ruim. Falta uma análise no sentido de estabelecer relações que poderiam ter sido feitas, caso a professora tivesse discutido alguns pontos não abordados no texto. Dizer sim a tudo significa viver feliz, em paz? Sim é uma palavra que tem sempre um sentido positivo independentemente da situação? O dizer não é sempre ruim? A ideia presente no texto é que o sim é algo bom, enquanto o não algo ruim, mas isso nem sempre é verdadeiro. O texto evidencia um raciocínio limitado, o que, por certo, se deve à falta de elementos, de conteúdo. Estas palavras – sim e não – são empregadas, no texto, em um único sentido, por sinal, o mais elementar, apreendido e propalado pelo senso comum.

Esse próximo texto versa sobre a natureza. Nele, o aluno escreve:

#### *A natureza*

*“Um dia eu sai de casa para a natureza. um dia, eu estava andando e vi uma lindo terreno cheio de flor aves.*

*Até que um dia eu estava bem cansada falei vou descansar, levantei e sai fui na escola vindo vi tudo bem.*

*No outro dia eu não tinha pensado que tinha um ninho nas árvores e também nem sabia que tinha passarinhos ali. foi até encontrei meu amigo dinivaldo nós ficamos olhando os pássaros”.*





O tema *natureza* suscita uma ampla discussão antes de os alunos iniciarem o trabalho de escrita. Porém, o texto em questão simplesmente fala de alguns elementos que fazem parte da natureza. Tem por finalidade ser uma narrativa, mas não há uma história que envolva personagens, conflito e uma conclusão. Por outro lado, também não é uma dissertação, pois não fala sobre a natureza. A produção denuncia uma falta de clareza sobre aquilo que se está escrevendo. O aluno, autor do texto, como muitos outros, ainda não desenvolveu algumas capacidades para dissertar sobre este ou qualquer outro tema. Falta-lhe percepção, discriminação, raciocínio, capacidade para estabelecer relações. E isto se deve ao fato de ele não dispor de conceitos, de noções básicas e de explicações que formam essas capacidades permitindo-lhe expressar-se com fundamento e mais desenvoltura.

No que se refere à incapacidade de análise e reflexão, esta não é uma prerrogativa do texto acima. Trata-se de uma característica que, em maior ou menor grau, está presente em todas as produções. Várias razões podem ser arroladas no intuito de justificar a baixa qualidade dessas capacidades. Uma delas diz respeito, muito de perto, aos educadores: a falta de conteúdos que as promova. Não se trata de localizar culpados, mas de apelar para que a escola cumpra sua parte. É verdade que a escola não detém o processo formativo por inteiro, porém, detém dele um *quantum* significativo (PALANGANA, 1998).

Kostiuk (1997, p. 58) traz uma contribuição significativa sobre a importância do ensino, na escola, para a formação das capacidades psicológicas superiores. Ele escreve:

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver no todo as suas faculdades mentais.





Como bem explica o autor, ao ensino cabe desenvolver o pensamento dos alunos, a capacidade reflexiva para perceber e analisar os fatos, as relações que estão dadas para além do imediato. O próprio Currículo Básico (1990) destaca que o aluno deve desenvolver uma visão de mundo menos mágica. No entanto, o que se encontra nas produções são escritos que denotam pouca ou nenhuma capacidade de reflexão, de análise. Se uma das funções da escola é formar um aluno crítico, até onde os textos podem mostrar, tal formação deixa a desejar.

As produções analisadas sinalizam no sentido de que falta ensino. E, como Vygotsky (1994), acredita-se que esse processo é fundamental. Dele depende o desenvolvimento de novos e superiores níveis de pensamento, de entendimento. O ensino só se justifica, afirma o autor, se for capaz de promover o desenvolvimento.

Fundamentada em Vygotsky e com base nas pesquisas que realiza, Fontana (1996) adverte que para a elaboração de conceitos, a criança precisa ter a possibilidade de, nas suas interações, se apropriar de conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos. Assim sendo, na escola, a criança, mediada pelo professor, precisa estudar esses conteúdos, como se configuram, o que os justifica, os processos de transformação pelos quais passaram, para isso, ela tem que participar de discussões, de atividades que lhe permita, em entendendo seus significados e suas relações, internalizá-los. O ensino escolar se torna, pois, indispensável.

Percebe-se que a maioria das crianças não é capaz de narrar um acontecimento contendo início, conflito e conclusão bem delimitados e articulados. Faltam elementos que expliquem melhor cada ideia lançada. Nos textos, os alunos mostram que não têm internalizado o que é uma narração. Falta ensino, discussão, envolvimento do professor no trabalho de produção textual. Pergunta-se: que tipo de mediação está sendo promovida para que o aluno produza um texto com essa qualidade? O ensino está promovendo aprendizagem, tal como a concebe Vygotsky? Que espécie de conteúdos vem sendo internalizados para que a produção se encontre nesse nível?





Cabe ao ensino desenvolver o pensamento do aluno, suas capacidades mentais: a percepção, o raciocínio, a atenção, dentre outras. No entanto, os textos examinados não autorizam um parecer otimista sobre a concretização desse desenvolvimento. Ao ensinar conteúdos pondera Kostiuk (1977, p. 63), o professor exerce uma ação educativa de suma importância, pois além do conteúdo permite ao educando “a aquisição de determinados elementos da experiência social – opiniões, juízos de valor, normas, regras de comportamento moral etc”. Esses são os pontos para os quais o ensino há que atender.

Outro conceito fundamental em Vygotsky (1994), no que diz respeito ao processo de ensino, é a mediação. A mediação social é o principal fator no curso do desenvolvimento. Na escola, ela é sinônimo de conteúdo que perpassa a relação professor e aluno.

Fontana (1996, p. 19), pautada nos escritos de Vygotsky (1994, 1998), corrobora na explicação sobre sua importância:

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las.

Portanto, para escrever um texto, o aluno precisa muito da ajuda, da regulação do professor, pois é ele que através do trabalho com os conteúdos, possibilita a reconstrução interna desse conhecimento pelo aluno. É o professor que ao dirigir a discussão, ao promover debates embasados no conhecimento científico, permite ao aluno apropriar-se desse saber, dos conceitos, dos valores, dos modos de pensar. Tendo sido internalizados, pela mediação, os conteúdos, os modos de agir, papéis e funções sociais, passam para o controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir seu próprio comportamento.





Para que o desenvolvimento se concretize, é de suma importância que os conteúdos sejam trabalhados de maneira contextualizada. É preciso discuti-los em seus determinantes, estabelecer relações, explorar-lhes o significado na dinâmica das relações sociais. O domínio de conteúdos, de conceitos cada vez mais complexos, permite o desenvolvimento da abstração, da generalização, das operações lógicas, entre outras capacidades.

Retornando aos textos analisados, não se nota, neles, que, ao final da 4ª série, os alunos tenham desenvolvido, nem mesmo minimamente, uma compreensão da realidade social articulada, que vá além do imediatismo. Nota-se, isto sim, que o trabalho de mediação, deixa a desejar. Um exemplo dessa afirmação é o texto a seguir:

#### *A primavera*

*“No dia 23 de setembro nós comemoramos o início da primavera. A primavera tem muitas flores bonita. Não tem flores só na primavera também tem no outono, no verão, etc.*

*Um dia numa floresta só tinha um casal de pássaro e esse casal eram triste porque só tinha eles de pássaro ali naquela floresta. Mas um dia eles criou um filhote e daqui uns dias o filhote aprendeu voar. Esse filhote todo dia passeava pela floresta e ele gostava muito da floresta porque tinha muitas flores”.*

No início, a tentativa é de dissertar sobre a primavera. Contudo, como o aluno não dispõe de conhecimento suficiente nem sobre o tema nem sobre a forma adotada, já no segundo parágrafo deixa de lado a dissertação e parte para uma narração. Daí a evidência de que a relação professor/aluno/conhecimento foi falha ou insuficiente. O segundo parágrafo da composição não só não dá sequência nem complementa o primeiro, como não se articula à temática. Trata-se de uma ideia solta. Acredita-se que, uma interação próxima com a criança, no momento da produção, pode resolver esse problema.

O professor poderia discutir a primavera (se esse era o propósito) no contexto das estações do ano as quais hoje, devido ao processo de degradação da natureza, não se encontram tão definidas assim. As estações, na verdade, se misturam: ondas de





calor, seguidas de frio, plantas que floresciam numa determinada estação florescem fora de sua época, entre outros aspectos. É uma discussão que não requer muito tempo (se esse é um dos problemas), mas que dá ao aluno elementos novos e importantes para ter melhor desempenho na escrita.

Uma outra produção versa sobre futebol. O aluno escreve:

*“Um dia um menino chamado Pedro, ele não tinha nada para fazer. Então ele chamou o amigo dele e que se chamava Carlos. Eles foram jogar futebol [ ] quando eles estão jogando o Carlos caiu [ ] O Pedro foi telefonar para a mãe de Carlos [ ] No outro dia ele estava bem, e foi jogar futebol com o Pedro e nunca mais ele caiu no jogo”.*

Se a pretensão do professor, ao propor o tema futebol, era a de que os alunos escrevessem algo sobre isso, o objetivo não foi de todo alcançado, já que nesse texto, a questão central não é o jogo e sim o tombo do personagem. Esse é um tema que desperta a atenção, especialmente entre os meninos. Não obstante, para que se obtenham bons textos quanto ao conteúdo, à sequenciação, é necessário ensinar. Em se tratando de futebol, por exemplo, pode-se refletir sobre o seu surgimento, o prestígio que essa modalidade de esporte tem hoje, o comércio que o cerca, etc. Poderia se focar a Copa do Mundo, mostrar como um país como o Brasil, com tantos problemas sociais, pára diante do futebol. Se essas e outras questões fossem levantadas e debatidas, os alunos desenvolveriam uma postura um pouco mais crítica. O pensamento analítico se promove pela mediação.

Num outro texto, tomou-se como tema para uma produção *O corte de árvores*. Um dos alunos escreve:

*“Certo dia na floresta alguns homens foram cortar árvores sem a permissão do Ibama. Eles eram cortadores de árvores [ ] Um dia esses homens foram contratados para cortar uma árvore. Mas não eram as árvores que eles cortam era uma árvore Pau-Brasil [ ] Quando eles chegaram o Ibama estava lá então eles prenderam eles”.*





Nesse caso, o aluno sabe da existência do Ibama e que o corte de algumas espécies de árvores não é permitido. Talvez esse conhecimento tenha sido passado pela professora. Falar sobre o trabalho do Ibama é importante, os alunos precisam saber da existência desse órgão que está a serviço da proteção da fauna e flora brasileira. Mas, é fundamental discutir o porquê da necessidade de sua criação. É mister mostrar que quando se criam órgãos de proteção e iniciam-se campanhas de preservação, é porque os homens, em nome da acumulação de capital, do lucro, já agrediram a tal ponto a natureza que acabam por prejudicar a própria humanidade. Essa discussão deve estar presente na escola, para que os alunos adquiram a capacidade de refletir sobre os problemas enfrentados pela sociedade atual.

A preocupação para com a qualidade das interações em sala de aula, torna oportuna a transcrição e análise de um outro texto com o título *O show*:

*“Era uma vez uns cantores.*

*No meio da calçada tinha um cataz eu cheguei até a tropeçar, escrito.*

*Haverá um show.*

*Eu desejava ir a es show, seria legal e eu convidaria meus amigos. Seria o máximo [ ] meus pais deixaram eu ir e eu chamei os meus amigos e amigas [ ] O show era em um estádio. O estádio, estava lindo, ainda mais com os Back Street Boys [ ] A vibração era de desespero e de alegria todo mundo gritando lindo, tesão, bunito, gostosão, repetiram várias vezes [ ] O fim foi muito triste, eles se despedindo jogando rosas vermelhas, brancas e rosas mesmo [...].”*

Essa produção retrata um conteúdo veiculado pela mídia. O fanatismo a um grupo de cantores americanos que está ganhando milhões de dólares e que tem como público, adolescentes. Até os adjetivos amplamente divulgados pela televisão, o aluno emprega em seu texto.

Não se vislumbra nos textos nenhum conceito ou valor que possa ter sido trabalhado pela escola, discutido pela professora. O conteúdo enfocado lembra em muito os que são veiculados pelos





meios de comunicação de massa, em especial pela TV. A escola perde, aqui, uma excelente oportunidade, a produção textual, para debater argumentos contundentes que ajudem a denunciar a cultura de massa.

Nesse caso, as evidências demonstram ter faltado uma discussão que, partindo do conteúdo veiculado pela mídia, pudesse ir para além dele, mostrando como a indústria cultural cria ídolos e os tornam indispensáveis à vida de cada um. Como esses ídolos movimentam o mercado consumidor e como são fundamentais para o seu crescimento cada vez mais exacerbado. “A indústria cultural anula este potencial crítico da cultura ao realizar ilusoriamente aquele ideal de liberdade e felicidade por meio de sua mercantilização” (WEBER, 1997, p. 146).

Percebe-se um professor alheio no momento da produção e, mais do que isso, a falta de discussão, de reflexão, com base em conceitos, valores e raciocínios cuja lógica possa enfrentar o mundo das aparências, a naturalização dos fatos. Como formar um aluno crítico, que compreenda as relações sociais nas quais está inserido, se a escola não fornece os elementos necessários à formação desse pensamento?

Por meio dos textos analisados, verifica-se que a escola não tem conseguido formar a capacidade de reflexão, de análise crítica nos alunos. Estes ainda se encontram com um pensamento calcado no imediatismo e no senso comum, tendo como parâmetro de conhecimento o que é veiculado pela televisão.

Assim, para ser um bom construtor de textos, o aluno precisa ter algumas capacidades relativas à escrita que serão avaliadas pelo professor, devendo este no momento da avaliação respeitar o nível do aluno, ou seja, deve considerar que o processo de apropriação dos conteúdos da língua é gradativo.

Numa produção de textos se faz necessário a clareza de ideias, essa se caracteriza, sobretudo, pela unidade de significado e coerência entre as ideias que integram o texto. Koch e Travaglia (1989, p. 11-12) falam sobre a coerência:







[...] a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. [ ] seria a possibilidade de estabelecer no texto, alguma forma de unidade ou relação.

No que diz respeito à capacidade de empregar adequadamente os elementos de coesão, os textos mostram uma realidade preocupante. Conforme Koch e Travaglia (1989, p. 13) a coesão é “[...] a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional”. Portanto, os elementos de coesão são aqueles que dão ao texto uma unidade, que “costuram” as partes e dão a ele significado. A maioria dos textos não utiliza os elementos de coesão, donde as frases ficam soltas.

Mas, o que revelam as produções sobre esta capacidade? Nas produções examinadas, tal como na que se segue, há uma grande dificuldade de escrever com clareza e expor as ideias numa sequência lógica, que permita ao leitor compreender o texto.

*O gato o rato e o cachorro também*

*“Era uma vez o cachorro teu uma folha para o gato e o gato falou para o cachorro eu poso tar a folha para o rato sim. daí quando o cachorro foi pegar a folha para o rato estava tudo picado e o cachorro correu atras do rato e do gato e um dia o gato correu atras do rato e o cachorro ficou olhando e um e foi assim que os três sintenteram e ficaram amigos”.*

Ao escrever, o aluno deve considerar o interlocutor, ou seja, alguém que vai ler seus escritos. Logo, a mensagem precisa estar clara para o leitor. Todavia, não é o que se verifica nos textos. Os alunos escrevem para si mesmos, omitindo informações importantes, capazes de esclarecer e dar significado às produções.

Como bem demonstram Vygotsky (1998) e Kostiuk (1977), as capacidades intelectivas no caso, de expor as ideias com sequência e clareza não se formam nem, espontaneamente, nem





em consequência da ação direta do sujeito no meio. Para que possam se reconstituir no âmbito individual é preciso que antes, estejam claramente articuladas nas relações que o professor estabelece com os alunos, quer dizer, no âmbito interpessoal. Assim sendo, o desenvolvimento dessas capacidades, como enfatizado anteriormente, requer mediação, ensino. Um ensino que explicita a falta de clareza e de sequência nos escritos, as complicações que este fato acarreta, que compare, que promova o questionamento e, nessa medida, forneça condições para apreensão da capacidade pelo aluno.

Em relação ao emprego adequado do vocabulário, há inúmeros textos que evidenciam uma grande dificuldade no que diz respeito a essa capacidade. Muitos deles utilizam palavras que não se encaixam no contexto da produção. Além do emprego inadequado de vocabulários, constata-se a repetição de termos. Nesse sentido, observa-se:

#### *Os tês porquinhos*

*[...] Ele foi para a floresta passear lá por que eles nunca morrou lá mas eles gostou muito de lá mais lá tem muito lobro e muitas coisa que eu não sei mais eu só sei que Ter lobro mais tem mais coisa por lá mais eu não sei que tem lá eu gosto muito de floresta mais eu não fico lá de noite tem dia que eu vou lá mais quando eu chego da escola eu vou fajer minha tarefa de casa mais eu fou também de dia quando eu acordo de manhã eu já vou lá brincar [...]*

Fica evidente, nesses textos, que as crianças não conseguem empregar corretamente o vocabulário. Verificam-se repetições demasiadas de termos como “lá”, justamente porque esses alunos não tem consciência da própria dificuldade e de que o texto deve ter uma linguagem clara, para que o leitor o entenda.

Se o professor tivesse estabelecido, com os alunos, uma interação próxima e atenta, durante a elaboração do texto, como recomenda Vygotsky (1998), ele poderia ter identificado o problema junto com os alunos, o discutido e, nessa medida, ter oferecido elementos no sentido da sua superação. Assim, não basta produzir textos quase que diariamente se os limites, os tropeços que se





manifestam na escrita e que são, antes, do pensamento, não forem deflagrados, debatidos e, por essa via, superados.

Quanto à capacidade de organizar os parágrafos, segundo Napolini (1996), quando a criança, em seu texto, usa parágrafos, significa que ela já desenvolveu uma consciência sobre a silhueta do texto escrito. Mas, o que revelam as produções dos alunos sobre este fato? A incapacidade para lidar com parágrafos é facilmente constatada:

### *O sol*


*“O sol no céu estava muito triste porque ele não tinha amigos, e chegou uma borboleta e disse sem você os seres vivos não sobrevivia porque você esquenta a terra e ajuda a natureza e a arvore viu tudo e disse sem você o oxigenio não existe e as plantas tambem e a arvore apresentou um amigo para o sol e o nome dele era Clorofila e ela falou que o calor do sol é muito importante para o trabalho da clorofila e o sol ficou todo alegre e viveu alegre e feliz para sempre”.*

Os alunos mostram não ter consciência da silhueta do texto escrito. Eles também não têm presente a noção de interlocutor, ou seja, que o texto é produzido para uma outra pessoa, logo, deve ser escrito organizadamente, para que o leitor o compreenda. Nota-se pressa em concluir o texto, já que as ideias nele pontuadas não são desenvolvidas.

Além das capacidades já analisadas, há outra igualmente importante e, não menos problemática. Esta diz respeito à utilização correta da norma padrão (concordância verbal e nominal, tempos verbais, ortografia, acentuação e pontuação). É sabido que o aprendizado da norma padrão não é simples, demanda, quando menos, a percepção e internalização de convenções, o entendimento e posterior memorização de regras, bem como a associação entre determinadas situações de escrita e determinados recursos linguísticos, como por exemplo, os elementos de coesão.

Assim sendo, para que tal aprendizado ocorra não basta dispor as condições físicas e facilitar a construção do conhecimento. É





necessário ensinar consciente e deliberadamente. “O desenvolvimento é determinado pela educação. Esta alcança seu objetivo imediato (particular) e definitivo (geral) quando põe em ação as capacidades potenciais do aluno, e, em conformidade, dirige a sua utilização” (KOSTIUK, 1977, p. 66-67).

É importante destacar que os textos analisados nesse trabalho, pertencem a uma classe diferenciada, no que diz respeito às condições socioeconômicas. Quando da escolha das escolas, levou-se em consideração bairros distintos quanto a este aspecto. No entanto, não se percebe diferença entre os textos recolhidos nas escolas centrais, de bairros ou da região de Maringá/PR. Os problemas com a escrita aqui apontados permeiam as produções em geral.

Com base nas produções estudadas, verifica-se que muitas das capacidades relativas à linguagem escrita ainda não são do domínio de alunos que estão concluindo a 4ª série. A falta de um ensino comprometido com a qualidade da escrita, com a ortografia, acentuação, pontuação, organização de parágrafos, verbos, entre outros aspectos, é evidente. É preciso investir na formação dos professores. O ensino, tal como a formação do professor, está deixando muito a desejar. Do que os textos revelam, deduz-se que a questão de maior importância, a aprendizagem dos alunos, não tem sido prioridade.

### **Considerações finais**

As produções dos alunos examinadas evidenciam que os conceitos principais de aprendizagem, ensino, mediação tal como Vygotsky (1994) os concebe tem deixado a desejar.

Não se pretende, com este estudo, tirar conclusões generalistas e dizer que a escola não tem ensinado com propriedade. Contudo, não se podem ignorar os dados coletados nas 10 turmas de 10 escolas que serviram de campo para esta pesquisa. Eles denunciam um ensino que não consegue promover o desenvolvimento de capacidades consideradas importantíssimas pela Educação Fundamental.



As produções dos alunos deixam ver um ensino descompromissado com a formação de uma consciência capaz de perceber, refletir, analisar; com uma formação que tenha como prioridade a emancipação do sujeito. Por meio dos conteúdos escolares, devidamente articulados e situados no processo de transformação social, é preciso dar a conhecer, ao aluno, a cultura, a sociedade a que ele pertence. Nessa perspectiva, educar não é pois, modelar pessoas, tampouco é mera transmissão de conteúdos sem sentido.

Para Vygotsky (1998, 2001), o ensino é de extrema relevância, como discutido anteriormente. Além de permitir a apreensão do conhecimento científico, contribui para o desenvolvimento das funções complexas superiores. É pela mediação do professor entre os conteúdos escolares e o aluno que esses conteúdos e, junto com eles, as formas de pensar são reelaborados nos novos membros da espécie. Os conteúdos escolares, mediados pelo professor, desencadeiam nos alunos novos processos cognitivos. Esse conteúdo precisa ser explicitado, situado historicamente e relacionado a outros conteúdos de domínio do aluno. Ocorre que as sistematizações que constituem os textos examinados não permitem afirmar que deles tenham derivado novos processos cognitivos, um pensamento de qualidade superior.

Pelas produções percebe-se um professor alheio no momento da escrita do texto pelo aluno e, mais do que isso, a falta de discussão, de reflexão, com base em conceitos, valores e raciocínios cuja lógica possa enfrentar o mundo das aparências, a naturalização dos fatos. Nem mesmo a fluência do ato de escrever está sendo alcançada. Como formar um aluno crítico, que compreenda as relações sociais nas quais está inserido, se a escola não fornece os elementos necessários à formação desse pensamento?

Os dados obtidos dos escritos dos alunos autorizam afirmar que o ensino conceituado por Vygotsky (1994) está longe de ser alcançados pelo trabalho que vem sendo realizado nas escolas. A formação dos professores não é suficiente para que essa educação possa se concretizar. O professor, em regra geral, tem ensinado o





conteúdo pelo conteúdo. Ele não consegue estabelecer relações, nem situar esse conhecimento no contexto das necessidades que o produziram. Nem o processo de alfabetização tem sido efetuado com o critério e com o sucesso necessário. Os alunos que elaboraram os textos demonstram muita dificuldade para com a escrita. Nesse sentido, até mesmo a educação de cunho positivista, que tem como finalidade última a adaptação do sujeito à sociedade, não vem sendo objetivada, já que esse sujeito não consegue lidar com a própria língua.

Os resultados da pesquisa em pauta levam a postular que há muito por ser feito no campo da educação e, mais especificamente, no trabalho com a língua portuguesa, com a escrita da língua. É preciso repensar a forma como se tem ensinado, o que se está ensinando e, o mais importante, como os conteúdos estão sendo ensinados. Há que se repensar a formação propiciada aos alunos. Esse é o ponto chave da questão.

## Referências

DOMINGUES, Analéia. **A escolaridade organizada em ciclos: análise do desempenho de alunos de 4<sup>a</sup> série na área de Língua Portuguesa.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2003.

FONTANA, Roseli Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas: Autores Associados, 1996.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Editorial Estampa. p. 51-71.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. I.

PALANGANA, I. C. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista.** São Paulo: Plexus, 1998.





PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.









## **APRENDER AGINDO: Um estudo ancorado na teoria da atividade**

Paulo Rômulo de Oliveira Frota<sup>1</sup>

Maria Salonilde Ferreira<sup>2</sup>

### **Resumo**

Agir é próprio das espécies vivas e o ser humano, como pertencente a essa espécie, usufrui também dessa característica. Podemos destacar, como específica da espécie humana, a condição de atuar de forma consciente, direcionado para um fim, o que dá à atuação humana o caráter de atividade. Neste estudo, analisamos a relação entre aprendizagem e teoria da atividade em situação escolar. Descrevemos, analiticamente, as estratégias utilizadas por 240 alunos de 7-14 anos, da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, frente aos desafios para a integração das variáveis espaços, tempo e velocidade, utilizando um jogo eletrônico em computadores. Do conjunto de estratégias cinestésicas: Visual-Imaginativa, Proprioceptiva e Sincronismo, boa parte dos sujeitos utilizaram estratégia cinestésica e optaram pela centração pelo som, que denominados de sincronismo. Ela demonstra indiretamente o entendimento do tempo como grandeza qualitativa e quantitativa.

**Palavras-chave:** Teoria da Atividade. Ensino de Física. Jogo.

## **APPRENDRE EM FAISANT: Une étude ancrée dans la théorie de l'activité**

### **Resumé**

Agir c'est propre aux êtres vivants et l'être humain en faisant partie de

---

**Recebido em: outubro/2011 – Aceito em: novembro/2011**

1 Professor titular da UNESC. Doutorado em Educação Ensino de Ciências Naturais pela Universidade Federal de Santa Catarina, E-mail: paulofrota@gmail.com

2 Professora da UFRN. Doutorado Em Educação pelo Université de Caen, França. E-mail: olaspraia@hotmail.com





cette espèce a aussi cette caractéristique. Néanmoins, c'est spécifique à l'espèce humaine agir de façon consciente pour atteindre un but, c'est qui donne à l'action humaine le caractère d'activité. Dans cette étude nous analysons les rapports entre l'apprentissage et la théorie de l'activité. Nous décrivons analytiquement les stratégies mise en œuvre pour 240 élèves de 7 à 14 ans, inscrits dans les salles de classe de 1<sup>ère</sup> au 8<sup>ème</sup> année de l'enseignement élémentaire des écoles publiques et privées, à l'égard des défis d'intégrer les variables espace, temps et vélocité en utilisant un jeux électronique en ordinateurs. De l'ensemble des stratégies – visuel-imaginative, proprioceptive et synchronisme – on décrit la dernière, en analysant ses rapports historiques évolutifs à l'égard de la théorie historique culturelle.

**Mots-clé:** Théorie de l'Activité. Enseignement de la Physique. Jeux. Ordinateurs.

*A espécie humana evoluiu, de tal forma, que o desenvolvimento natural dos seus descendentes não dispensa um longo período de aprendizagem.*  
(ATLAN, 1993, p. 25).

Agir é próprio das espécies vivas e o ser humano, como pertencente a essa espécie, usufrui também dessa característica. No entanto, o agir humano adquiriu, ao longo do seu desenvolvimento, peculiaridades que o distingue dos demais, ao mesmo tempo em que produziu transformações nos próprios indivíduos. Dentre tais peculiaridades, podemos destacar a condição de atuar de forma consciente, direcionado para um fim, o que dá à atuação humana o caráter de atividade.

Como esclarece Rubinstein (1977, p. 13): “Nela e por meio dela, o ser humano realiza os seus objetivos, objetiviza aos seus projetos e ideais dentro da realidade que modificou”. Ao modificar a realidade, de forma consciente e voluntária para atender as suas necessidades, simultaneamente ele desenvolve as capacidades que lhes são inerentes.





Desse modo, o verdadeiro sentido da atividade humana está na relação consciente e volitiva que o ser humano estabelece com os seus semelhantes e com o seu entorno, adquirindo formas distintas de agir. A sua unidade se expressa na conexão entre os fins e os motivos dos quais se origina.

Nessa perspectiva, Leontiev (1988, p. 68) conceitua atividade como:

[...] os processos psicológicos caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.

Analisando a relação entre desenvolvimento humano e atividade, esse autor (1988), considera que durante esse processo algumas modalidades de atividade são fundamentais, executando o papel principal, enquanto outras desempenham um papel secundário. Assim, ele propõe que em se tratando da educação dos indivíduos se considere a atividade que em determinado estágio de seu desenvolvimento assume a função de atividade principal e explica:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados;
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados;
3. A atividade principal é a atividade da qual depende, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 64).

Nesse sentido, é considerada atividade principal aquela cuja efetivação direciona as mudanças mais significativas no psiquismo do ser humano em um determinado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988).

Concretamente, há três formas fundamentais de atividades historicamente constituídas que em determinado período da vida assumem a função de atividade principal – o jogo, o estudo e o trabalho.





Entendendo que a relação entre essas atividades é de predominância e não de exclusão, nesse trabalho focalizamos a interconexão jogo/estudo, objetivando efetivar a sondagem dos conhecimentos prévios relativos aos conceitos de velocidade, espaço e tempo e do desenvolvimento cognitivo do aluno, questionando: Como as crianças conseguem relacionar corretamente espaço, tempo e velocidade? Como ocorre a formação e entendimento de conceitos basilares da ciência Física na amostra estudada? A que recorrem as crianças para cumprirem com presteza e correção o desafio do Jogo da distância?

No dizer de Ferreira (2009, p. 103):

Entendemos conhecimentos prévios como os significados (imagens, ideias, juízos, concepções, conceitos e representações) que o aluno internalizou acerca de determinados fenômenos, independente do local (casa, rua, clube, escola, etc.) e da forma de acesso (formal ou informal).

Referendados nesse entendimento, passamos a contextualizar o estudo.

## 2 Situando o estudo

Para a consecução de nossos objetivos, criamos um jogo para computadores, intitulado **o Jogo da distância**, para averiguar as noções de espaço, velocidade e tempo. Este multimídia simula uma corrida em uma pista oval, entre três móveis de velocidades diferentes (um homem a pé, de bicicleta e de carro), tendo o som de uma sirene intermitente como marcador de tempo, nas modalidades de 2, 5 e 8 segundos. Estando o jogador em prontidão e tendo escolhido uma modalidade por vez, dispara uma buzina, randomicamente. Após terminado o toque, centrado na duração do som, o jogador move-se com a ajuda do mouse pela pista, indo até alcançar a distância que julgar percorrida pela modalidade escolhida (a pé, de bicicleta ou de carro). O software recebe, grava e guarda as informações em forma de tabelas e gráficos, para posterior análise.





Figura 1 - Tela principal do Jogo da distância

Utilizamos o software para coletar dados de 240 crianças, na faixa etária de sete a 14 anos, da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Florianópolis-SC, onde cursávamos o doutorado. Reportaremos nessa oportunidade ao estudo das estratégias utilizadas pelas crianças no momento em que jogavam e tentavam, portanto, responder ao questionamento do jogo, que se refere ao ordenamento dos conceitos físicos de espaço, velocidade e tempo.

Embora o jogo se constitua a atividade principal da primeira infância, o escolhemos pelo seu caráter motivacional. “O jogo, quer se trate do homem ou da criança, é uma *atividade* racional, quer dizer, um conjunto de atos racionais, que estão vinculados pela unidade da motivação.” (RUBINSTEIN, 1977, p. 109, grifo do autor).

Diferentemente das atividades não lúdicas, no jogo, as contradições entre necessidade, motivos e objetivos inexistem, à medida que todos os aspectos que lhes são essenciais são reais – os problemas que devem ser resolvidos, as sensações, os desejos e as intenções – despertando a curiosidade e a vontade de executá-lo, fatores imprescindíveis a uma situação de sondagem.



Figura 2 - Alunos sob tensão no desafio do Jogo da distância

Além do jogo, para obter a descrição verbal de um comportamento manifesto, recorremos à gravação em vídeo e depois a uma entrevista com o sujeito assistindo ao vídeo para poder explicar o que realizava física e mentalmente.

### 3 O que revela o jogo

Fica evidente para quem entende um pouco de Física ou Matemática, que as relações espaço-temporais dessa natureza devem apresentar resultados diferenciados do escalonamento da velocidade, atendendo à seguinte sequência:  $V_{car} > V_{bic} > V_{pé}$  e, portanto, espaços ordenados  $E_{car} > E_{bic} > E_{pé}$ , obedecendo a uma combinação diretamente proporcional entre eles, ou seja:  $E_{car}$  proporcional a  $V_{car}$ ,  $E_{bic}$  proporcional a  $V_{bic}$  e  $E_{pé}$  proporcional a  $V_{pé}$ , para qualquer tempo  $T$  (2, 5 ou 8 segundos), que, integrados, apresentarão gráficos representados por retas ascendentes com abertura em leque diferencial (WILKENING, 1981); como se pode verificar na ilustração a seguir.

A tabela a seguir demonstra o que foi descrito anteriormente. A corrida de automóvel, em qualquer tempo, possui espaços crescentes e sempre maiores que os resultados apresentados pela corrida de bicicleta e de pé.



O gráfico mostra perfeita abertura em leque, crescente, do corredor a pé para o corredor de carro, o que demonstra que o sujeito entende e coordena as variáveis espaços, tempo e velocidade.



Figura 3 - Tabela e Gráfico resultado do jogo de um adolescente de 12 anos.

#### 4 Estratégias utilizadas para fazer o gráfico correto

A verificação do posicionamento individual dos sujeitos frente ao *jogo da distância* nos fez lembrar que Vygotsky (1993), quando tratou da questão do método investigativo, também conhecido como da dupla estimulação –, afirmou ser de importância capital o estudo para a compreensão do princípio explicativo do processo mental que leva a essa realização. Nessa linha, o estudo revelou marcadas diferenças quanto ao posicionamento dos sujeitos em função das estratégias utilizadas para racionalizar a manipulação do tempo para o julgamento de distâncias, a partir da internalização e avaliação da duração por intermédio do estímulo sonoro, utilizando a via dos sentidos.

Diuturnamente estamos interagindo com ferramentas e signos que servem à mediação do homem com a sociedade ou com a natureza. Muitos processos físicos e mentais que utilizamos conscientemente, ao longo do nosso desenvolvimento, terminam por serem incorporados às rotinas de execuções diárias. Por essa razão, se os executamos constantemente, passam a ser realizados quase que de forma automática e irrefletida, criando-se um *habitus*, tornando-se comportamentos fossilizados. (VYGOTSKY, 1996).



No caso da aprendizagem, é de fundamental importância que se exerça uma catarse acerca do método adquirido para aprender, em função da melhoria do próprio desempenho (no serviço, na escola, nas relações interpessoais). Essa tomada de consciência do processo como um todo, seja ele inconsciente, portanto mecânico, nos levará a utilizá-lo conscientemente, como uma atividade mental plena, ação das funções psicológicas superiores.

O jogo da distância possibilitou o aflorar desses mecanismos através de um conjunto de estratégias mentais postas em prática pelos sujeitos. Merieu (1998) considera que há situação de aprendizagem quando nos apoiamos em uma capacidade para permitir a aquisição de uma competência ou, em uma competência para a aquisição de uma capacidade. Pode-se então chamar de estratégia, a atividade original que o sujeito desenvolve para realizar essa aquisição. Consideramos como estratégia, no presente contexto, a forma de organizar determinados recursos (físicos e mentais) e as condições para vislumbrar uma solução de um problema ou situação problemática. O sujeito pode estar ou não plenamente consciente, pois algumas vezes elas surgem de um *insight*, da heurística ou da serendipidade (POLYA, 1986; POZO, 1998; POZO, POSTIGO, 1993; PUCHKIN, 1976).

Ao realizar o jogo da distância, após discriminar o estímulo sonoro nas três durações; som curto (2 s), médio (5 s) e longo (8 s), o sujeito evoca suas memórias em busca da vivência adquirida ao longo da vida. Estabelece, assim, laços entre a realidade e o experimento virtual. De posse destes dados, monta as estratégias mentais para a solução do problema, deixando transparecer, pelos comportamentos manifesto e verbal, pelo menos três grandes núcleos de estratégias: Cinestésicas, Lógico-Verbais e Lógico-Matemáticas (FROTA, 2000).

Desse grupo de estratégias, descreveremos a seguir as estratégias cinestésicas, ligadas às variadas formas do movimento.





## Quadro 1

### Síntese das Estratégias utilizadas pelos sujeitos frente ao Jogo da Distância

Categoria 1. Cinestésicas	
Identificação	Descrição/Destaques
Visual-Imaginativa mobilização das evocações visuais	- Ar. (11 a, 6ª série). Ao ouvir o som, eu imaginava as diferentes formas de corridas... na corrida do homem eu o via correndo pela pista enquanto soava o som. Associava a corrida ao tempo e marcava depois a posição. Usei o mesmo raciocínio para as três modalidades...
Proprioceptiva tentativa de manipulação real do objeto.	- Ve. (9 a, 4ª série), após ouvir o som da sirene passa o dedo indicador da mão direita pela pista, na tela do vídeo.  Pesquisador: Ve, por que você está passando o dedo na tela? Ve. (9 a): Para marcar (responde)... Pesquisador: O que você vai marcar aí? O tempo? Ve. (9 a): Não, onde ele pára! Pesquisador: Mas como você sabe passando o dedo? Ve. (9 a): Porque sei...
Sincronismo comparação de dois eventos isolados e/ou simultâneos.	- Sa. (13 a, 7ª série). Escolhi uma modalidade, contei o tempo enquanto a sirene toca... Medindo mentalmente o tempo, ia até certa distância, visualmente e marcava a distância. Associei o som de cada buzina, nas modalidades diversas, ao som de uma pessoa correndo [...] ao som de andar de bicicleta e ao som de carro correndo. Se tocava mais ou menos, por comparação da duração do som, eu ia para maior ou menor distância. Fiz a mesma coisa para todas...

## 5 Explicitação das estratégias utilizadas pelos sujeitos

A amostra analisada, relativamente extensa para o experimento, mas ainda pequena para que se permitam considerações gerais, não permitiu que se apontassem as estratégias como exitosas ou sem êxito do ponto de vista estatístico. Na realidade estávamos mais interessados em desvendar os mecanismos de raciocínio dos sujeitos, enquanto estratégias para atacar o problema, do que em validá-las segundo acertos e erros. Por essa razão deixamos de apresentar percentuais referentes a cada núcleo de estratégias.



É necessário afirmar que não existem estratégias vencedoras, corretas ou mais apropriadas que outras. Esse julgamento de valor não pode ser efetuado, pois elas definem o estado mental de cada sujeito frente a um desafio específico ao qual o sujeito responde da maneira adequada, segundo suas capacidades e operações ao seu alcance – demonstra ou não a apropriação dos conceitos em questão.

Esses processos são resultantes, não apenas da interação do homem com o meio através da intermediação dos sentidos, são adquiridos, portanto no embate com o mundo real, através da experimentação, mas, também, dependente do entorno social. A esse respeito, afirma Vygotsky (1996, p. 35):

[...] que o sujeito ao resolver um problema é capaz de incluir estímulos que não se mostram à mão no seu campo visual imediato, para criar um plano de ação específico, procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras, incluindo a fala, os olhos e as mãos.

Temos que ter em mente que os animais e o homem possuem instrumentos especiais – órgãos dos sentidos – que foram adquiridos e especializados ao longo da evolução, voltados para a recepção de um número de excitações. Por intermédio dessas, formam-se as imagens sensoriais das propriedades da realidade sensível: a forma e o tamanho dos objetos, a distância que os separa entre si e do observador, seu peso, volume, cores e demais atributos que se consolidam como resultado da interação entre os receptores e o mundo.

O estímulo sonoro, o movimento, as imagens mentais das corridas internalizadas pela vivência diária da amostra, possibilitaram o aflorar dessas formas recorrentes de pensar, para aplicá-las na resolução da situação-problema apresentada pelo jogo da distância.

Nas entrevistas que realizamos com as crianças e adolescentes que compuseram o universo/amostra de nossa pesquisa, ficou patente, para os mais jovens – crianças de ambos os sexos de sete a dez anos – a dificuldade de expressar verbalmente as suas ações mentais, isto porque, como afirma Vygotsky (1989), no seu sistema





de dupla significação, um conceito surge primeiro como atividade interpessoal para depois ser apropriado e incorporado à dimensão intrapessoal.

Vale lembrar também o que nos indicou Binet, acerca da capacidade verbal das crianças e adolescentes: sujeitos de até 12 anos são, no máximo, capazes de descrições e só posteriormente, tornam-se capazes de fornecerem explicações e/ou interpretações.

Por essa razão, o diálogo com as crianças menores, entre sete e nove anos foi sempre muito difícil em função das descrições dos seus próprios pensamentos, daí porque foi dada especial preferência para o diálogo com os sujeitos de 11 a 14 anos de idade.

## **6 O sincronismo – a centração do som**

Para tratar dessa questão, recorreremos a fatos narrados a respeito de Galileo.

Conta-se, estava Galileo ao assistir missa na matriz de Pisa quando sua atenção voltou-se para o movimento pendular do grande candelabro que pendia do teto... com uma das mãos no pulso, criou certa relação entre o movimento e o tempo, utilizando os batimentos do seu coração e o vai-e-vem do candelabro, nascendo assim o isocronismo.

Boa parte dos sujeitos que utilizaram estratégia cinestésica, optaram pela centração pelo som, que denominados de sincronismo. Ela demonstra indiretamente o entendimento do tempo como grandeza qualitativa e quantitativa. Para Sá (13 anos, 7ª série) ao afirmar ser fácil perceber as durações do som, deu indicativo de que o seu modelo mental de tempo é uma grandeza contínua, sem unidades, que se compara em duração.

Newton (1971), em sua teoria do tempo absoluto, no escólio de seu Principia (*Mathematical Principles of Natural Philosophy*) assim se expressou:

[...] o tempo absoluto, verdadeiro e matemático, por si mesmo, e por sua própria natureza, flui uniformemente sem relação com coisa alguma externa, e por outro nome é chamado duração. E vai além, na tentativa de separar o tempo físico





do tempo psicológico: o tempo relativo, aparente e comum é uma medida sensível e externa (quer seja preciso ou variável) da duração por meio do movimento, que é comumente usado em lugar do tempo verdadeiro, tal como uma hora, um dia, um mês, um ano [...]. (NEWTON, 1971, p. 8).

Essas diferenças são sutis e acompanham o desenvolvimento da mente humana por muito tempo, até que a descentração espaço-temporal seja conquistada. Assim mesmo, continuamos, embora sabendo distingui-las, a utilizá-las. Verifica-se que a duração separa dois instantes, assim como a distância separa duas posições. Percebidas tais ligações, podemos expressar o tempo através da linguagem, utilizando uma ou outra conceituação (tempo/espaço), por exemplo, quando nos referimos a estar a 100 km de um local ou a uma hora de carro do mesmo.

Interessante notar que pautamos a nossa vida diária por relógios precisos, circadianos ou não, que nos impõem a vida social (SZAMOSI, 1988). Vivemos sob a égide de um tempo métrico, simbólico, particular, com o qual a nossa experiência subjetiva – o tempo de nossas sensações – não concorda. O tempo de espera numa fila de banco, por exemplo, parece infinito; já o que se destina àquilo que nos traz prazer, transcorre em segundos apenas. Porém, ao consultarmos o relógio nos damos conta que gastamos em cada evento, por exemplo, duas horas. Descrevemos o tempo simbólico do relógio como real e a nossa verdadeira percepção como ilusória.

Observa-se nos trechos dos diálogos que a preocupação inicial do sujeito está centrada no som, no tempo enquanto fenômeno que possui uma finitude, uma duração. Não precisa ser músico para saber que os sons de cordas vibrantes – como as do violão, por exemplo - guardam entre si razões matemáticas conhecidas desde os pitagóricos [1 para 2 (oitava), 3 para 2 (Quinta), etc]] e que constituem a fundamentação da escala musical ocidental, podendo ser uma pista para a centração sonora de eventos.

Verifica-se também que os estímulos sonoros que agem sobre o sujeito possuem sempre uma direção determinada, embora a





busca da localização da fonte sonora no espaço seja uma atividade comandada pela audição bineural. É importante ressaltar que a primeira estação de processamento da informação auditiva é procedente do exterior e propagada pelo nervo auditivo. É o Núcleo Coclear, para onde convergem todos os aferentes da cóclea, que processa as informações acústicas bineurais, ou procedente dos dois ouvidos.

Quando as informações auditivas chegam aos dois ouvidos, cada segmento axonal introduz um atraso  $t$  no sinal, que faz com que, se o sinal atrasado for o do ouvido esquerdo, o máximo do sinal ocorrerá no outro ouvido.

A posição da cabeça em função da fonte sonora pode ser determinante para a percepção do som. De acordo com Kovacs (1997), a capacidade de localizar a fonte sonora no espaço varia de acordo com a assimetria dos cones auditivos das conchas das orelhas e com tempo de duração do estímulo, em cálculos que, embora não complicados, deixamos ao leitor verificar na obra citada. Esse processo de audição bineural pode ser determinante na assimilação e reconhecimento do som utilizado no experimento, nas modalidades randômicas de dois, cinco e oito segundos. Em decorrência, uma parcela dos alunos de menor idade (sete a nove anos) trocaram, no ato do reconhecimento, os sons mais curtos, invertendo, portanto, as estimativas de tempo que resultou em avaliações errôneas de espaço.

Vale a pena lembrar ainda, que os mecanismos mais aperfeiçoados dos órgãos da audição permitem a distinção do timbre (frequência fundamental) de diferentes instrumentos sonoros, de forma que algumas pessoas, como os afinadores de piano ou de violino, tendem a possuir a habilidade de melhor avaliar o tempo em função da duração de um som. Essas diferenças individuais concorrem para explicar a ocorrência de diferentes resultados.

Por último, devemos lembrar que essa estratégia vem sendo utilizada há muitos anos, inclusive por Galileo Galilei, quando formulou as leis do Isocronismo, a partir do episódio ilustrativo do candelabro da catedral de Piza.



## Referências

- ATLAN, H. **Tudo, nada, talvez**: educação e verdade. Tradução Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- FERREIRA, M. S. **Buscando Caminhos**: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Liber, 2009.
- FROTA, P. R. de O. Distância, velocidade e tempo: uma evolução conceitual. **Alicance**, v. 5, n. 1, p. 63-74, 2000.
- KOVÁCS, Z. L. **O cérebro e a sua mente**. São Paulo: Edição Acadêmica, 1997.
- LEVIN, I.; WILKENING, F.; DEMBO, Y. Development of time quantification: Integration of beginning and endings in comparing durations. *Child Development*, v. 5, n.2, p. 60-72, 1984.
- LEONTIEV, L. S. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VYGOTSKY, L. S., LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobo. São Paulo: Icone/USP, 1988.
- MERIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- NEWTON, I. **Mathematical principles of natural philosophy**. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1971.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciências, 1986.
- POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- POZO, J. I.; POSTIGO, Y. Las estrategias de aprendizagem como contenido del currículo. In: MONEREO, C. (Ed.). **Estratégias de aprendizagem, processos, contenidos e interacion**. Barcelona: Domenech, 1993.
- PUCHKIN, V. N. **Heurística**: a ciência do pensamento criador. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**: a atuação, a atividade. Tradução Jaime Carvalho Coelho. Lisboa: Estampa, 1977. v. VII.
- SZAMOSI, G. **Tempo; Espaço** – As dimensões gêmeas. Rio de Janeiro: Zahar, 198



VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

\_\_\_\_\_. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In: **Obras escogidas**. Madrid: Visor 1996b. Tomo IV.

\_\_\_\_\_. **Pensamento de linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1993. Tomo II.

WILKENING, F. Integrating velocity, time, and distance information: a developmental study. **Cognitive Psychology**, n. 13, p. 231-247, 1981.









## **CURRÍCULO CULTURAL E EDUCAÇÃO: Fragmentos históricos e mapeamentos conceituais**

Ana Carmita Bezerra de Souza<sup>1</sup>

### **Resumo**

Neste artigo elucidam-se aspectos dos processos formativos contemporâneos ao evidenciar características e espaços da educação intencional que ocorre a partir dos conteúdos ofertados pela mídia. Para as finalidades deste texto, tais conteúdos, que são encontrados em abundância em rádios, cinemas, shows, televisão, shoppings, internet, bancas e livrarias são denominados como currículo cultural. Discute-se o conceito de currículo cultural, bem como seus formatos e espaços de atuação pedagógica; apresentam-se as teorias que antecedem a ele - indústria cultural e semiformação - elaboradas pelos frankfurtianos Adorno e Horkheimer. E por fim, faz-se uma revisão de literatura das pesquisas que vêm sendo empreendidas no âmbito da educação, tendo como foco o currículo cultural e o desvelamento de suas ações pedagógicas. Constata-se que a escola ganha com isso grandes desafios e necessita atualizar discursos, currículos e atitudes pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação. Currículo cultural. Indústria cultural. Pedagogia da mídia.

### **CULTURAL CURRICULUM AND EDUCATION: HISTORICAL FRAGMENTS AND CONCEPTUAL MAPPINGS**

#### **Abstract**

This article explains aspects of the contemporary formation processes

---

**Recebido em: junho/2011 – Aceito em: fevereiro/2012**

1 Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí – curso de Pedagogia - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros -CSHNB; doutora e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC; especialista em Didática da Arte Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: acarmitabs@gmail.com





of features and to highlight areas of education that is intentional from the contents offered by the media. For the purposes of this text, such contents, which are found in abundance in radio, movies, shows, television, shopping malls, internet, newsstands and bookstores are termed as cultural curriculum. It discusses the concept of cultural curriculum, as well as their shapes and spaces for educational activities; it presents the theories that preceded it - the cultural industry and semi-formation - developed by Adorno and Horkheimer who are from Frankfurt. Finally, it is a literature review of researches that are being carried out in education, focusing on the cultural curriculum and the unveiling of their educational actions. It appears that the school gets from it great challenges and needs to update speeches, curriculum and pedagogical attitudes.

**Keywords:** Education. Cultural curriculum. Cultural industry. Media pedagogy

### **Reflexões iniciais: mídia, educação e contemporaneidade**

A temática central deste texto é a educação, considerando a ampliação dos espaços nos quais ela ocorre na contemporaneidade, bem como suas peculiaridades e intencionalidades pedagógicas. Vivemos um momento histórico no qual a palavra educação está de tal maneira associada à escola, que é muito comum serem utilizadas como sinônimas, desconsiderando-se a diversidade de lugares e situações onde é possível acontecer o ensino e/ou a aprendizagem. Diante desta discussão, as palavras de Alves (2000, p. 21) são esclarecedoras:

Quando e onde se ensina e se aprende? A única resposta que posso dar a essa pergunta é: em todos os tempos e todos os espaços. Isto porque entendo o ser humano como sendo: social – se formando de modo gregário; histórico – suas relações com os iguais e diferentes estão sempre em mudança; e cultural – se organiza em torno de certas características que lhe dão identidade e realidade.





O fragmento de texto supracitado colabora com a compreensão da amplitude dos espaços e tempos educativos ao falar de um ser humano que é social, histórico e cultural; e também faz lembrar que, independente do espaço escolar, as pessoas sempre se educaram ao longo do processo histórico.

Devido às características social, histórica e cultural do ser humano, ninguém, escapa da educação, pois ela “[...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária ao funcionamento de todas as sociedades [ ]. Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 16-17) devido ao inerente potencial humano de transformar seu comportamento, a sua situação socioeconômica e o seu próximo. Ele educa e se educa, em interações com o meio e com os outros (iguais e diferentes), através de processos formativos que ora são intencionais, ora não intencionais.

A educação não intencional se refere às influências do contexto social e das condições objetivas que incidem sobre os indivíduos, independente da vontade e planejamento de terceiros. Já, a educação intencional, embora ocorra geralmente em espaços sociais criados para tal fim, como a escola, é anterior à sua criação e pressupõe, invariavelmente, uma ação pedagógica em função de objetivos previamente definidos. Ou seja, se caracteriza por uma prática educativa marcada por intencionalidades anteriores a serem atingidas junto aos educandos.

Tal ação independe da formação escolar de quem age, podendo ser realizada pela mãe analfabeta, pelo artesão, pelo agricultor, pelo publicitário, pelo produtor de programas televisivos e, obviamente, pelo professor. É o propósito de ensinar algo a alguém, associado a um planejamento de ações metodológicas que caracterizam o ato pedagógico, ou a educação intencional.

Os objetivos da educação intencional são determinados pelo ideal de ser humano válido em determinado tempo e lugar e/ou pelas necessidades de formação de mão de obra; e tais objetivos são definidores do currículo e da metodologia da ação educativa. No percurso histórico da humanidade os processos





educativos intencionais cambiaram seus objetivos de acordo com as transformações que a sociedade e os diferentes grupos humanos experimentaram. Por exemplo, na Antiguidade grega idealizou-se, através da educação, a formação do guerreiro; na Idade Média, a educação ascética prezava pela formação do cristão temente a Deus preparado para “viver após a morte”; com o advento da Modernidade, da Revolução Industrial e a emergência do sistema capitalista, outros objetivos foram traçados como função da educação intencional, agora escolarizada: formar o cidadão civilizado, o trabalhador domesticado, o ser racional não mais guiado pelas crenças e superstições.

Estes são objetivos que marcam o desenvolvimento da instituição escola na Modernidade como espaço social destinado à prática educativa intencional. “O espaço escolar foi socialmente construído com atributos e qualidades próprios, destinada inicialmente, a permitir que sua clientela aprendesse o que no espaço tradicional – o mundo – não era possível.” (BARGUIL, 2006, p. 30). Esse espaço adquire a função, por excelência, de formar as gerações mais novas, preparando-as para atuarem nos sistemas produtivos, políticos, econômicos e culturais, adaptando-as, moldando-as ou transformando-as.

A escola é pensada como o lugar da perpetuação das tradições e da propagação da “verdade”, um lugar permeado por relações de saber e poder, onde se preza pela disciplina do corpo e da mente. Essas são coisas que se percebem inclusive na arquitetura do seu espaço, na organização da sua mobília e nos rituais do cotidiano, além da organização de conteúdos.

Assim como as minúcias pedagógicas presentes nos espaços das instituições tradicionais de educação apresentam, direta e indiretamente, suas intencionalidades formativas, as produções midiáticas incutem em cada detalhe de seus conteúdos sua pedagogia e seu currículo. Esse tipo de ação pedagógica, embora tenha se ampliado e aperfeiçoado com tamanha intensidade nas últimas décadas, não é recente. A origem de tal pedagogia tem início em 1456 – quando Gutenberg inventou a imprensa – e prosseguiu nos séculos seguintes com a invenção da fotografia, do cinema, do





rádio e da televisão, sendo acelerado em patamares nunca antes visto na segunda metade do século XX e na entrada do século XXI, com o desenvolvimento tecnológico e das telecomunicações.

Esses fatos, coadunados com o modo capitalista de consumo, vêm proporcionando transformações culturais sem precedentes que são nomeadas como sociedade do conhecimento, cibercultura (LÉVY, 1999); era dos simulacros (BAUDRILLARD, 1995), pós-modernidade ou modernidade fluida, caracterizada como um tempo líquido, de *ethos* cambiante (BAUMAN, 2004).

Graças ao desenvolvimento tecnológico utilizado em proveito da ampliação do consumo, os espaços formadores se ampliam e se materializam de diversas maneiras. Objetos como rádio, televisão, computadores, CDs, DVDs, *pen drives*, *outdoors*, *webcams*, câmeras fotográficas, telefones celulares, videogames, MP4, MP5, *iPods*, revistas, jornais e lugares como casas de shows, boates, bares, restaurantes, parques de diversão, salas de cinema, teatros, museus, bibliotecas, locadoras, livrarias, *lan houses*, agências de viagens, *shoppings centers* fornecem constantemente uma gama de conteúdos e se afirmam como espaços de formação contemporâneas, por excelência. Entre outras coisas, objetivam a formação do sujeito consumidor.

Os conteúdos que chegam até nós através daqueles objetos e espaços, como filmes, novelas, minisséries, peças publicitárias, músicas, shows, notícias jornalísticas, jogos eletrônicos, brinquedos, desenhos animados, histórias em quadrinhos, entrevistas, documentários, *sites*, fotografias, exposições, panfletos, *banners*, desfiles de moda, os mais diversos acessórios trazendo as marcas da moda, videocliques, programas de auditórios, eventos esportivos, *reality shows*, são mercadorias culturais, que se apresentam com tamanha diversidade, sustentando a ideologia da liberdade de escolha, própria do modo de pensamento liberal. Tem para todos os gostos, todos os estilos, todas as faixas etárias, todos quantos possuírem o mínimo poder aquisitivo estão, de algum modo, incluídos. Provocar sentimento de liberdade e renovação é uma das estratégias de tais ações pedagógicas.





Nessa lógica, o supermercado deixou de ser somente espaço onde adquirimos suprimentos para necessidades básicas, como o antigo ou desatualizado armazém. Nas lojas das grandes redes do ramo, cada detalhe é cuidadosamente projetado com base em estudos psicológicos realizados pela área de *marketing*, tendo em vista a satisfação do cliente: fachada, cores internas, temperatura, disposição das mercadorias nas prateleiras, som ambiente e até o modo de atendimento dos funcionários se apresentam como um grande texto audiovisual pedagogicamente montado para garantir a vontade de consumir. Tais estratégias se estendem a bares, restaurantes, lojas de *shoppings* e demais espaços que atuam segundo a pedagogia da mídia.

Programas de televisão são produzidos minuciosamente, tendo em vista a “satisfação” do receptor, baseando-se no seu prazer e na sua identificação. Tomando o exemplo da ficção seriada *Malhação*, pesquisa constatou que todo o seu texto tem como objetivo a adesão da faixa etária entre 14 e 18 anos: enredo, personagens, trilha sonora, cenário, horário de apresentação, figurino e temáticas abordadas (SOUZA, 2007).

A prova de sua eficácia junto aos consumidores almejados é inconteste: mantém-se no ar nos finais de tarde desde 1995. Durante esse tempo, de maneira sutil e eficaz, esse programa vai colaborando decisivamente na constituição do *habitus* juvenil brasileiro. Além das roupas e acessórios da moda *teen*, vestidas nos personagens, a *Malhação* oferece, através do prazer da ficção seriada, aulas que atuam nos modos de se relacionar afetivamente, nos valores, nas atitudes e comportamentos junto à família e aos amigos. É através desta ação pedagógica detalhista que a televisão se afirma como um espaço pedagógico virtual, que conta com amplo alcance espacial e atua metodologicamente através da repetição, da sedução e do prazer.

Muito mais do que seduzir o/a consumidor/a, ou induzi-lo/a consumir determinado produto, tais pedagogias e currículos culturais, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder (SABAT, 2003, p. 1).





Essa gama de conteúdos chega ao telespectador com ares de anonimato, ignorando-se com muita frequência quem é o produtor ou, nos termos deste texto, quem é o agente pedagógico. Afinal, quem são os agentes pedagógicos que atuam através da vasta produção da mídia? Eles podem ser: o locutor da rádio comunitária, o editor do jornal ou revista de pequena circulação ou o cinegrafista amador. Todos são sujeitos que produzem e divulgam bens simbólicos através da mídia. Entretanto, Moreira (2007, p. 3) alerta para algo mais amplo, distante e objetivado: a atuação mercadológica de

[...] oligopólios midiáticos, que produzem, distribuem e organizam, em escala global, a maior parte da informação e das atividades culturais como música, cinema, filmes, shows, livros, revistas, bem como entretenimento, esportes, jogos, lazer, o mercado das artes e a indústria da fantasia infantil e juvenil. [ ] As dez gigantes globais do setor são: Time-Warner, Disney, Bertelsmann, Viacom e News Corporation, Sony, TCI, Universal, Polygram e NBC.

No Brasil, os gigantes comerciais que atuam na produção de bens simbólicos são: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo Silvio Santos, grupos Folha e Estado de São Paulo e Igreja Universal do Reino de Deus, do pastor Edir Macedo, entre outras que vêm se afirmando no ramo na última década. Estas instâncias oferecem uma formação à distância, mediada pela técnica, a partir da qual é necessário concordar com Adorno (1995) quando afirma que nem sempre a educação é um fator de emancipação.

## **2 Currículo cultural e indústria cultural**

Uma maneira de discutir um conceito aparentemente ambíguo e polissêmico, é elucidando inicialmente o que não é, para, desfeitos possíveis equívocos, esclarecer o que seja. A expressão “currículo cultural” agrega dois termos que, empregados separadamente, conceituam coisas distintas da sua acepção.

Currículo está normalmente relacionado à educação escolar, e nesse campo pode ser compreendido como:





(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio dos processos de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 86).

Cultura é uma palavra polissêmica, que encerra diversos sentidos. No sentido erudito se refere à alta cultura, que resumidamente significa o cultivo da mente, através de uma formação intencional e sofisticada; e possibilita a produção e fruição das artes mais elaboradas: literatura, pintura, dança, música, escultura<sup>2</sup>. A mesma palavra pode referir-se às formas cotidianas do povo organizar-se, dar sentido às coisas e produzir artefatos culturais como canções, literatura, instrumentos de trabalho, festas, entre outros: é a cultura popular. No sentido antropológico do termo, cultura corresponde aos modos de organização dos diferentes grupos humanos. O que se caracteriza como forma geral de vida das diversas configurações civilizatórias; pressupõe uma dinâmica de significados e deve ser utilizada no plural: culturas. Vale ressaltar que as acepções aqui mencionadas não exaurem todos os significados da palavra.

Embora o conceito de currículo cultural possua relações com currículo e com cultura, não se refere especificamente ao currículo escolar ou à cultura ou culturas. É uma formulação conceitual adequada para a compreensão dos aspectos educacionais de uma sociedade saturada pela quantidade exorbitante de conteúdos mediados pelos instrumentos de comunicação. Rádio, televisão, cinema, jornais, revistas, jogos eletrônicos, internet são meios que surgem, graças ao desenvolvimento tecnológico ocorrido durante todo o século XX e nos oferecem diuturnamente uma infinidade de mensagens, de modo que, não resta espaço/tempo para a reflexão.

---

<sup>2</sup>Wilensky (1987, p. 261) enumera duas características básicas da alta cultura: é um produto “[...] criado, ou supervisionado, por uma elite cultural que opera no interior de alguma tradição estética, literária ou científica. [...] O produto é submetido a aplicação sistemática de padrões críticos independentes do seu consumidor.”







Esse conceito surgiu na segunda metade da década de 1990, cunhado por diversos pesquisadores da educação, no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa, para se referirem ao poder que os artefatos culturais mediados possuem para influenciar a formação humana, a partir de suas intencionalidades e práticas pedagógicas. Entre os estudiosos que trabalham a relação mídia e educação se utilizando do conceito de currículo cultural estão: Figueira (2002) – tratando sobre representação do corpo nas revistas femininas; Louro (2003) – elucidando a sutileza da pedagogia do cinema ao longo de sua história, a partir de algumas produções cinematográficas; Meyer (2003) – investigando as representações de sexualidade e gênero em notícias científicas da imprensa escrita; Rael (2003) – gênero e sexualidade a partir dos desenhos da Disney; Costa (2005, 2002) – lições de um programa de televisão endereçado às crianças; Kellner (1998) – pedagogia das imagens; Mendes (2006) – pedagogia dos jogos eletrônicos.

Estes são alguns dos temas tratados por esses e outros pesquisadores que colaboram com o desocultamento das formas de ação didática da mídia, que se fazem uma das formas mais comuns de dominação ideológica da atualidade. Na linguagem corrente utilizada por esses estudiosos, currículo cultural, currículo da mídia, pedagogia cultural e pedagogia da mídia possuem a mesma significação.

Subjacente à utilização do conceito de currículo cultural nas pesquisas em educação, existe a percepção de que igreja, família e escola não são mais as principais instâncias formadoras que influenciam na definição de valores e comportamentos das gerações mais jovens.

A velha educação ascética, debruçada sob concepções analítico-abstratas, vê-se agora diante de um universo de informações oferecidas pela indústria, logo diante de uma moral do consumo. Em face da hegemonia da oferta, o estudante de hoje não pode encontrar sentido na autoridade e na frustração [ ] característico do sistema tradicional (SODRÉ, 1988, p. 91).





Os teóricos críticos da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer, nas suas elaborações sobre os conceitos de indústria cultural e semiformação, nos ajudam a pensar sobre o currículo cultural, bem como sobre a sua atuação no seio da sociedade capitalista, que tem como regra principal transformar tudo em mercadoria e lucro, inclusive as expressões culturais. Embora passados mais de 60 anos, suas críticas mostram-se ainda atuais para as reflexões sobre os modos de dominação cultural da atualidade.

O conceito de indústria cultural se refere a todos os tipos de produções simbólicas realizadas através dos meios técnicos da comunicação de massa: a cultura de massa. Com esse conceito distinguem a cultura popular - surgida espontaneamente entre as massas e expressa em forma de músicas, danças, festas, objetos, culinária, literatura -, e a alta cultura (elaborada a partir de técnicas sofisticadas, no seio da sociedade burguesa, e legitimada socialmente), da cultura de massa - produzida para a comercialização, consumo e lucro imediato, a partir da técnica, desconsiderando as reais necessidades e potencialidades estéticas da sociedade. É assim que eles elaboram uma crítica contundente a todo tipo de produção cultural comercial, seriada, que se realiza desconhecendo as peculiaridades dos diversos agrupamentos humanos e homogeneizando o que teríamos de mais singular: a espontaneidade e capacidade de criação que é inerente ao ser humano.

Em suas críticas, esses autores são contundentes ao afirmar que a indústria cultural faz parte da sociedade capitalista e funciona como um sistema todo integrado que provoca nas massas a alienação e inviabiliza a emancipação prometida pelo esclarecimento durante o Iluminismo.

Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. [ ] Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. [ ] Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema (ADORNO, 1987, p. 287).





Horkheimer e Adorno (2000) compreendem isso a partir da relação direta com a racionalidade técnica – fruto do pensamento ilustrado –, provocando a padronização cultural e alienação dos sujeitos a partir de uma estética produzida nos mesmos moldes das mercadorias da indústria alimentícia, têxtil ou automobilística, por exemplo. Tudo se torna idêntico e faz o mesmo efeito: o efeito de alienação, para aqueles pensadores, independe do conteúdo que o artefato cultural porta.

Distinções enfáticas, como entre filmes de classe A e B, ou entre histórias em revistas a preços diversificados, não são tão fundadas na realidade, quanto, antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los. Para todos, alguma coisa é prevista a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p. 172).

Pensando a indústria cultural como alienante e deformadora da capacidade de reflexão dos indivíduos no sistema capitalista, Adorno (1996) elabora o conceito de semiformação ou barbárie estética. De acordo com o seu pensamento, o estado de semiformação no qual os sujeitos contemporâneos se encontram é o efeito mais imediato da ação da indústria cultural sobre os indivíduos. Isso é causado pelo fato de ela imprimir em seus produtos um ar de autenticidade inexistente, vazio; ao confundir a alta e baixa cultura como idênticas e igualmente acessíveis a todos graças à fabricação em série, à oferta e à procura.

A cultura clássica, símbolo de distinção social, tradicionalmente utilizada pelos espíritos elevados (pela burguesia), agora é reproduzida e consumida pela massa, sem a reflexão intelectual que prescinde para ser efetivamente fruída. É nesse sentido que na relação entre o produto artístico e o receptor predomina o valor de troca em detrimento do valor de uso, da autêntica fruição. O que para os entusiastas é interpretado como democratização dos bens culturais, para Adorno e Horkheimer (2000) não passa de um engodo. A semiformação educa consumidores e não espíritos



críticos e intelectualmente sofisticados, e colabora com a manutenção do sistema. É esse processo formador que Adorno (1996, p. 405) denomina de semicultura ou barbárie estética:

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda a teoria burguesa, se constituía a sua subjetividade: a experiência e o conceito. Assim, procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca contra ela. A experiência [ ] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado nos próximos instantes por outras informações.

Esse autor considera que tal formação deforma por ser alienante, enganadora, superficial e irreversível. O semissaber impede o homem de adquirir o saber, pois crendo que já o possui se dá por satisfeito e não mais o busca na sua inteireza. A cultura de massa, disfarçada de educação e democratização, resume-se a uma semiformação, responsável pela produção de semi-indivíduos enfraquecidos, e virtualmente impotentes para se inserirem de forma autônoma no processo de compreensão da realidade social.

De acordo com o pensamento de Adorno e Horkheimer as produções de música, cinema, pintura, literatura deveriam, antes de tudo, proporcionar a fruição e a reflexão. A arte deve assumir uma função social de crítica diante da realidade, e se distanciar do entretenimento por si. As contribuições teóricas daqueles pensadores foram de grande proveito para a compreensão do tempo em que viveram - meados do século XX -, e ainda se fazem atuais, principalmente quando nos deparamos com a ação de alguns megassistemas transnacionais de informação e entretenimento altamente concentrados; oligopólios midiáticos que produzem, distribuem e organizam, em escala global, a maior parte da informação e das atividades culturais como música, cinema, filmes, shows, livros, revistas, bem como entretenimento, esporte, jogos, lazer, o mercado das artes e a indústria da fantasia infantil e juvenil, dominando o mercado mundial da produção e distribuição de bens simbólicos.



### 3 Currículo cultural: fragmentos históricos

Embora o conceito de currículo cultural e as preocupações com os dispositivos pedagógicos da *mídia* sejam relativamente recentes, é possível afirmar que a sua ação pedagógica já é bem antiga. Invenções como a imprensa, a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão significaram rupturas históricas para o comportamento das pessoas ao possibilitarem a oferta de uma infinidade de conteúdos em formato audiovisual. Tratar sobre o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa é percorrer “os caminhos que (des) envolveram o currículo cultural” (SOUZA, 2006, p. 111) nos últimos cinco séculos, alertando que “[...] toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo ou contra alguém, nem sempre claramente referido.” (FREIRE, 1996, p. 157).

Neste tópico trago aspectos que considero que faz parte da história da educação, no seu sentido *estrito* e intencional, porém extraescolar como nos esclarece Libâneo (1994, p. 17):

Em seu *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; nesse sentido, a educação existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana.

O *sentido amplo* de formação abarca todo tipo de prática educativa, seja ela intencional ou não intencional. Enquanto que, considerando apenas o seu *sentido estrito*, possui objetivos pré-estabelecidos, mesmo que não sejam explicitados, e é realizada mediante uma ação consciente, planejada e determinada com antecedência. Na educação *intencional* ou *restrita*, que pode ser formal ou não formal:

[...] há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, professor,





ou adultos em geral – *estes, muitas vezes, invisíveis atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador etc.* Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos (LIBÂNEO, 1994, p. 18, grifos meus).

### *A imprensa*

Em 1456, Gutenberg inventou a imprensa. A partir de então a sociedade passou a ter outra relação com a informação. Se antes predominava a circulação de informação oral, e a produção de livros dependia da confecção manuscrita e de materiais de fixação, como pergaminho ou papiro, com a imprensa tipográfica e o papel, foi possível a produção e transmissão cultural em série: livros, obras de referências, enciclopédias, obras literárias, bíblias, folhetos e folhetins, revistas e jornais. Os textos eram prensados em quantidades cada vez maiores.

As primeiras impressas foram geralmente empreendimentos comerciais de pequeno porte que estavam interessados primariamente com a reprodução de manuscritos de caráter religioso e literário, e com a produção de textos para uso no direito, medicina e comércio. O processo pouco a pouco, tomou conta, transformou e expandiu grandemente uma série de atividades que tinham sido anteriormente preservadas para escribas e copistas (THOMPSON, 1995, p. 231).

Desde esse período são publicados muitos textos sobre uma diversidade de temas até então presentes somente na cultura popular, e transmitidos oralmente. Se antes apenas os textos científicos, filosóficos ou religiosos, próprios do mundo oficial da Idade Média eram transcritos para os raros livros manuscritos, sob o poder de uma elite política, religiosa e intelectual, com a imprensa a cultura erudita se apropriou da cultura popular, e foi ressignificada e amplamente divulgada.

O literato religioso Rabelais é um dos principais responsáveis por esse processo de ressignificação ao se apropriar do riso, do





cômico, do mundo do povo, das feiras, dos cabarés, das festas, do jargão popular e produzir uma literatura que se multiplicou e se difundiu com a chegada da imprensa. Nessa mesma lógica produtiva, as poucas bíblias manuscritas apenas em latim, foram traduzidas e multiplicadas em outras línguas, facilitando a sua divulgação e interpretação. Além da publicação de livros, já no século XVI eram produzidos periódicos, panfletos e folhas noticiosas, se anunciando o surgimento do que viriam a ser os jornais semanais e diários.

A partir dessas produções surgiram espaços potencialmente midiáticos, como bibliotecas, livrarias, cafés – lugares, marcadamente, de comercialização, acesso e circulação das formas simbólicas, acessíveis a um público cada vez maior e mais indeterminado. As pessoas, instituições, economia, política e educação formal sofrem grandes transformações valorativas, graças ao currículo cultural então ofertado pela imprensa. No novo contexto cultural que se anunciava com a imprensa, era imprescindível que as pessoas obtivessem a habilidade da leitura, necessária para a decodificação das informações escritas – o que representa um grande salto para a formação humana por contribuir com o surgimento da instituição escolar, como lugar específico para a aprendizagem.

### *Fotografia e cinema*

Na Idade Média, as imagens produzidas a partir de técnicas primárias retratavam a predominância da cultura religiosa da época. Pintavam-se, esculpiam-se ou construía-se em mosaicos apenas as imagens sacras: santos, anjos, arcanjos, Jesus Cristo e sua mãe, Maria. Essas produções eram feitas geralmente nas paredes e nos tetos das igrejas (afrescos). Aquela era uma forma do povo – em sua maioria, analfabeto – ter acesso às sagradas escrituras. Nesse sentido, a função das artes visuais era catequética. Considerando o valor midiático da pintura no interior das igrejas e a intencionalidade prévia da sua produção, pode-se afirmar que tais obras se traduzem como o currículo cultural da época.

Com o início da era moderna e com o Renascimento cultural, nos séculos XV e XVI, as artes visuais ganharam técnicas mais





sofisticadas, como a perspectiva, e outros suportes materiais, como o quadro de madeira e o tecido. A pintura agora tinha a função social de representar o ser humano e a natureza e não somente as imagens sacras. “À medida que as obras de arte se emancipam de seu uso ritual, tornam-se mais numerosas as ocasiões de serem expostas [ ] O quadro pode ser exposto muito mais do que o mosaico ou o afresco que lhe precederam.” (BENJAMIN, 2000, p. 231). As inovações técnicas na pintura possibilitaram a ampliação, ainda tímida, do currículo cultural iconográfico.

O surgimento da fotografia, possibilitada pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos de química e física, veio causar modificações revolucionárias no mundo das artes, alterando radicalmente formatos, meios de produção, quantidade e significados. Com a produção serial da técnica fotográfica a imagem única se multiplicou. Sobre isso, Benjamin (2000, p. 223) esclarece: “Com a fotografia, pela primeira vez, a mão se liberou das tarefas artísticas essenciais, no que toca à reprodução das imagens, as quais, doravante, foram reservadas ao olho fixado sobre a objetiva.” Em pouco tempo, e não sem polêmicas, a fotografia se afirmou como mais uma expressão artística, demonstrando as vinculações possíveis entre desenvolvimento científico, artístico e cultural, e se configurando como mais uma possibilidade pedagógica através da produção técnica.

A continuidade do desenvolvimento tecnológico daquele século possibilitou que em 1895 os irmãos Lumière fizessem a primeira apresentação cinematográfica pública na França, com o filme *A chegada de trem à estação de Ciotat*. O cinema conquistou para si um lugar próprio entre as modalidades artísticas, e imediatamente encontrou o caminho da reprodução e comercialização, possibilitando às massas o acesso a essa arte. Como registrou Benjamin (2000, p. 221), era chegada à “época da reprodutibilidade técnica”. O cinema se tornou um dos principais meios de lazer popular em vários lugares do mundo. A “massa”, muito rapidamente, aderiu ao novo formato artístico.

Consagrou-se com isso o *glamour*, o romance, o mundo ilusório das histórias cinematográficas, com seus personagens que invadiram







o imaginário coletivo de várias gerações. A ação do currículo cultural se consolidou definitivamente. Essa era uma linguagem artística nova, porém atraente e familiar. A nova arte influenciava comportamentos, linguajar, modo de vestir, de se relacionar, estabelecendo e reforçando papéis masculinos e femininos, adultos e juvenis.

O cinema representou, técnica e esteticamente, passos mais incisivos em direção à contemporaneidade no processo de desenvolvimento tecnológico, juntamente com a invenção e utilização do rádio e da televisão como meios de comunicação de massa.

### *O rádio*

A invenção do rádio foi outro marco do desenvolvimento técnico que, devido aos modos e fins para os quais foram utilizados, incidiu diretamente na forma das pessoas perceberem o mundo e a arte, portanto incidiu sobre a formação humana de maneira intencional, se afirmando como mais uma expressão do currículo cultural. No final do século XIX surgiram as técnicas que lhe deram suporte: o processo de transmissão do som, através de fios elétricos à distância. E em pouco tempo as estações de rádio se multiplicaram.

Como rádio, a comunicação oral, que parecia ter perdido o seu valor como instrumento de transmissão de informações desde a invenção da imprensa, retornou com toda sua força comunicativa, através das ondas eletromagnéticas, difundindo uma gama de conteúdos para um público agora indeterminado. É assim que este meio ressignificou modos de fruição artística e práticas políticas.

O rádio garantiu a ampliação do alcance das informações políticas, que antes eram somente divulgadas pela imprensa escrita através dos periódicos. Tornou-se muito oportuna a sua utilização por governos autoritários, na tentativa de impedir a formação de pensamentos de oposição. Este foi o caso dos líderes nazistas e fascistas da Europa, respectivamente Hitler e Mussolini<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Getúlio Vargas utilizou este meio com os mesmos fins no Brasil, tendo deixado como herança histórica A Voz do Brasil, programa político que continua sendo transmitido diariamente em rede nacional de Brasília, com informações dos poderes legislativo, executivo e judiciário.





O novo meio também modificou a relação das pessoas com as produções artísticas musicais, proporcionando a produção de discos (inicialmente de cera) em série; a elaboração de canções para fins comerciais; e o surgimento de uma nova classe artística: cantoras e cantores do rádio. Surge e consolida-se, com isso, a indústria fonográfica.

As radionovelas podem ser consideradas outro exemplo de produto da cultura de massa que alcançou grande sucesso entre o público ouvinte. Os folhetins, que eram publicados semanalmente nas notas de rodapé dos jornais em meados do século XIX, foram adaptados para o novo meio. As radionovelas foram endereçadas ao público feminino, com o patrocínio da indústria de cosméticos. Descobriu-se então o potencial consumidor das mulheres.

### *A televisão*

Em meados do século XX, logo depois da Segunda Guerra Mundial, a televisão se afirmou como meio de comunicação de massa, contribuindo definitivamente com a efetivação do currículo cultural, se massificando em menos de 20 anos, e em pouco mais de 40 superou o alcance de todos os meios anteriores a ela. A televisão sintetiza as funções do rádio e do cinema, transmitindo som e imagens para longas distâncias em tempo real, e transformando radicalmente o modo de a sociedade receber informações.

Inicialmente ofereceu uma programação limitada pela quantidade e pela qualidade técnica. A partir de meados da década de 1970 a televisão brasileira iniciou um processo de diversificação de seus conteúdos. O que antes era uma programação sucinta, se tornou um dos mais importantes meios de comunicação da atualidade, que apresenta uma infinidade de temas e formatos, por 24 horas seguidas para um público amplo, diversificado e indeterminado<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Nas décadas de 1960 e início de 1970, as emissoras de televisão publicavam nos jornais com antecedência as suas programações, que geralmente eram somente de uma ou duas horas diárias. Era algo ainda experimental. Atualmente, as emissoras trabalham 24 horas, parando somente um curto espaço de tempo, para fins de manutenção, nos horários menos assistidos, que é durante a madrugada.





O desenvolvimento da sociedade de consumo, nesses anos, fez da televisão uma peça fundamental para importantes transições culturais. Nesse contexto, surgem produções distintas por faixas etárias, gênero, estilo e poder aquisitivo. O que era uma produção quase homogênea, destinada normalmente a adultos, geralmente donas de casa (telenovelas, noticiários e alguns programas de auditórios), a partir do final da década de 70 e por toda a década de 80, se expandiu para crianças, adolescentes, idosos, produzidos com base em pesquisas estatísticas sobre sua recepção.

Para os adolescentes, conta-se agora com produções baseadas em seus valores, gostos e comportamentos, que lhes apresentam o “novo”, o “desconhecido” e o “diferente”<sup>5</sup>. Muito rapidamente vários desses programas “explodiram” e crianças e jovens foram então descobertos como potenciais consumidores. Nesse contexto surgiram programas como Balão Mágico, TV Fofão, Bozo e posteriormente Xou da Xuxa e Angélica; foram lançados cantores mirins e adolescentes que conquistaram vendas de milhões de discos. Só pra lembrar alguns da década de 1980 na América Latina: Trem da Alegria, Menudo, Dominó, As Paquitas. Entre as produções televisivas voltadas para adolescentes, vale lembrar Armação Ilimitada, Altas Horas e a série Malhação (Rede Globo) e Programa Livre (SBT).

Em pouco tempo a televisão adquiriu o poder de redefinir outros meios anteriores a ela, desordenando e desestabilizando-os. A diversidade de programação e de gêneros ficcionais fez com que ela englobasse com bastante facilidade e eficácia outras áreas de atuação, como: o noticiário televisivo que antes era somente especialidade dos jornais escritos; as novelas, advindas dos folhetins populares e depois do rádio (radionovelas); filmes televisionados que

---

5 O “novo”, o “diferente” e o “desconhecido” apresentado pela mídia televisiva, se insere nas discussões feitas por Horkheimer e Adorno (2000), quando estes afirmam que a indústria cultural não inova, não arrisca o desconhecido e o que tem aceitação não será modificado na essência, apenas camuflado com ares de novidades.

6 A partir da televisão, a radionovela – tão em gosto na primeira metade do século XX – foi gradativamente desaparecendo; caiu vertiginosamente a compra de ingressos para sessões de cinema e os jornais prensados perderam espaço de publicidade para o novo meio.





antes eram fruídos nas salas de cinema<sup>6</sup>; programações religiosas de vários credos, antes vivenciados somente nos seus templos de adoração; documentários; e programações esportivas que muitas vezes não fazem sentido acontecerem sem o meio televisivo para sua exibição.

#### 4 Currículo cultural: o estado da arte

As discussões sobre o currículo cultural se inserem na perspectiva das teorias curriculares pós-críticas, quando estas, se apropriando das temáticas e metodologias de investigação dos Estudos Culturais britânicos, compreendem que todo conhecimento, na medida em que se compõe num sistema de significado, é cultural e está vinculado às questões de poder. Isto abre precedentes para que instâncias como museus, cinema, televisão, livros de ficção, bibliotecas, músicas, shows, entre outros, sejam percebidas como artefatos culturais que atuam na formação humana e definem identidades. “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa.” (SILVA, 2002, p. 139).

Enquanto o currículo escolar versa sobre um discurso cientificista e submete os estudantes a atividades predominantemente intelecto-cognitivas, os conteúdos e formatos pedagógicos midiáticos os envolvem “[...] num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar.” (KELLNER, 1998, p. 108), apresentando-se de forma irresistível, atraente, sedutora e mobilizando emoções, sonhos, fantasias e imaginações. Complementando, Sabat (2008, p. 9) justifica: “[...] é preciso considerar que uma das características do mundo contemporâneo é a importância que as imagens ocupam na cultura contemporânea, o que torna inevitável sua transformação em objeto de estudo e pesquisa acadêmicos.”

Já é significativo o número de pesquisadores da educação que desenvolvem discussões interdisciplinares com a *mídia*, enfatizando seus modos de ação, intenções e dispositivos pedagógicos





(FIGUEIRA, 2002; FISCHER, 2002, 2006; COSTA, 2006; SABAT, 2001, 2008; outros). Seus estudos destacam a capacidade que o currículo da *mídia*, possui de, muito além de divertir, imprimir uma forma de ser, sentir, viver e se comportar, reafirmando regras sociais componentes da manutenção do *status quo*.

As pesquisas de Fischer (2002) sobre a pedagogia utilizada pela televisão se destacam, evidenciando o modo como seus produtos representam, produzem e reproduzem sujeitos, diferenças, identidades, corpos, sexualidade e alteridade. Alguns dispositivos pedagógicos da televisão descritos por essa investigadora são:

A autorreferência (o modo como a TV fala de si mesma através de diferentes produtos); a repetição (imagens e estruturas que retornam, propiciando tranquilidade, prazer e identificação); o aval de especialistas (para a legitimação das verdades narradas); a informação didática (colocando o espectador na posição de quem deve ser cotidianamente ensinado); a opção por um vocabulário “facilitado”, traduzido, especialmente quando relacionado a termos técnicos; a reiteração do “papel social” da TV (o veículo apresentando-se como denunciador dos problemas sociais e, igualmente, como fonte das soluções possíveis; em suma, como um lugar do bem); a caracterização da TV como lócus da “verdade ao vivo”, da “realidade” (especialmente nas transmissões ao vivo e na busca de imagens que “reproduzem o real”, mesmo em comerciais e telenovelas); a transformação da vida em espetáculo (seja nas produções ficcionais, seja nos materiais informativos *stricto sensu*); a caracterização da TV como o “paraíso dos corpos” (particularmente dos corpos jovens e belos); a reprodução da TV de práticas e normas nitidamente “escolarizadas” (p. 156).

Felipe (1999) realiza importantes discussões sobre a pedagogia cultural empreendida pela mídia televisiva e pela publicidade de brinquedos, ressaltando as suas contribuições para formar comportamentos masculinos e femininos, étnicos e etários. Ao descrever os anúncios publicitários desses produtos, ela evidencia os modos de atuação no comportamento das crianças, que está para além da informação e do entretenimento:





As bonecas, além de jovens, são magras, a exemplos da Barbie e suas similares. É praticamente inexistente a fabricação de bonecas idosas, gordas ou negras. [ ] Quanto aos aspectos geracionais [ ] também é possível observar o quanto, nas histórias infantis, as personagens idosas são geralmente destinadas ao papel de bruxas ou feiticeiras, ao contrário das fadas, todas jovens e belas, de aspecto angelical, além de brancas e magras (p. 171).

A autora chama a atenção para a necessidade de uma análise crítica dos materiais didáticos e paradidáticos utilizados na educação infantil, bem como demais objetos culturais; sugerindo a identificação dos significados que, ultrapassando em muito o ingênuo entretenimento, atuam na formação de identidades e subjetividades infantis.

Outros importantes trabalhos que se inscrevem na linha de desmistificação pedagógica do currículo cultural são realizados por Sabat (2001) e Kellner (1998) sobre a publicidade e a formação das identidades de sexualidade e gênero, ensinando modos padronizados de se comportar e sentir nas relações afetivas e individuais. Considerando a grande produção de imagens da atualidade, através delas se possibilita uma forma de atuação pedagógica que produz conceitos e pré-conceitos sobre aspectos sociais, maneiras de pensar e agir, de estar no mundo e de se relacionar com ele. Segundo Sabat (2001, p. 150):

A construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade. É fácil imaginar que o que quer que seja mostrado em um anúncio publicitário – cenário, situações, pessoas, paisagens – têm significativa importância, pois é um momento que está ali fixado e, como tal, ele parece estar nos dizendo: este momento está aqui por que ele é importante e faz parte de nossa vida cotidiana. A publicidade não inventa coisas, seus discursos, suas representações, estão sempre relacionadas com o conhecimento que circula na sociedade; suas imagens trazem sempre signos, significantes e significados que nos são familiares.





Kellner (1998) se ocupa com a decodificação de imagens da publicidade; e alerta que a educação formal devia contemplar em seu currículo esses tipos de conteúdos, desenvolvendo uma pedagogia crítica que estivesse voltada para a leitura de imagens. “Um tal esforço seria parte de uma nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento, e que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes [...]” (p. 109).

Desenvolver um alfabetismo crítico para leitura de imagens capacitaria os indivíduos a discernirem compulsões e atrações ocultas pelo consumismo, favorecendo competências emancipatórias que tornassem os cidadãos mais ativos no processo de transformação social. “Longe de serem simplesmente exemplares planos e unidimensionais da cultura imaginética contemporânea, [ ] os anúncios são textos culturais multidimensionais, com uma riqueza de sentidos que exige um processo sofisticado de decodificação e interpretação” (KELLNER, 1998, p. 112).

Louro (2003) elabora uma discussão sobre a forma como o cinema massificou-se, tornando uma instituição cultural popular, e conseqüentemente uma poderosa instância educativa, capaz de influenciar identidades e subjetividades. Esta é, e foi, desde o início, uma produção estética que traz uma ética, com pretensão de falar para uma totalidade, anunciando “verdades” construídas a partir dos seus enredos e do papel legitimador dos astros e estrelas.

O cinema hollywoodiano era, então, uma indústria poderosa, sustentada pelos grandes estúdios – um sistema que vendia muito mais do que filmes. Essa indústria envolvia revistas, moda, produtos de beleza, discos, clube de fãs... Ela vendia um estilo de vida, ela ensinava um jeito de ser, ela construía e legitimava determinadas identidades sociais e desautorizava outras. Sua abrangência e poder eram efetivamente muito significativos (LOURO, 2003, p. 425).

Este, entre outros trabalhos elaborados pela estudiosa supracitada, é fundamental para compreendermos a construção discursiva de modelos comportamentais ideais para faixas etárias e gêneros distintos.





Costa (2002; 2005; 2006) apresenta diversas pesquisas sobre a atuação do currículo cultural no mundo contemporâneo. Analisando as pedagogias culturais disponíveis para crianças e adolescentes em *shoppings*, em programas televisivos e como a cultura midiática se faz presente no espaço escolar. Em pesquisa sobre a novela infantil *Bambuluá*, então apresentada pela Rede Globo, ela desvela como aquela produção estabelece relações binárias e maniqueístas, onde tudo e todos são postos apenas do lado do bem ou do lado do mal. Sua principal contribuição é esclarecer que a televisão é um aparato cultural e econômico de entretenimento que circula em seus *textos* significados condizentes com projetos políticos, sociais e culturais hegemônicos, forjando consciências e moldando condutas. A trama que a autora se refere apresenta como cenários duas cidades fictícias: *Bambuluá* e *Magush*, representando respectivamente o bem e o mal. Vejamos um trecho de sua reflexiva descrição:

*Bambuluá* é limpa, clara e organizada, ocupando lugares de destaque o bar, o hotel, a praça, a escola, um centro cultural e até um Jardim dos Pensamentos Felizes. Tudo isso forma um conjunto ordenado, harmonioso e iluminado. Em posição oposta, instala-se *Magush*, cuja composição identitária recorre a alguns elementos tomados de empréstimo a filmes de ficção científica, como *Blade Runner*, por exemplo. Este é o caso da representação das caóticas cenas de rua em que, misturados com sujeira e vestígios de lixo tecnológico, circulam os seres do mal – sombrios e replicantes, engolidores de fogo, malabaristas e (pasmem!) portadores de deficiência física. [...] Sob a luz e sob os auspícios da normalidade, de uma moral socialmente aprovada e de sentimentos desejáveis, movimenta-se a população e os jovens alegres de *Bambuluá*, cooperativos, trabalhadores e solidários, vestidos como pessoas comuns e envolvidos em acontecimentos da vida cotidiana. Nas sombras de *Magush*, esquivam-se os “maus elementos”, sujos, trajados de preto à moda das socialmente proscritas culturas juvenis *punk* e *dark*, sempre envolvidos em rugas e competições, ocasião em que empregam uma linguagem repleta de gírias e xingamento (COSTA, 2002, p. 77).







As suas descrições se seguem denotando o conteúdo classista, normativo, étnico e maniqueísta destinado a crianças. A leitura crítica desse programa esclarece o modelo de boa e má juventude defendido por esta emissora, além de demonstrar uma relação mal resolvida com o diferente, tornando-o sinônimo de mal ou nocivo. Em recente pesquisa sobre as “paisagens escolares no mundo contemporâneo”, Costa (2006), após descrever etnograficamente como crianças e jovens estão submetidos e submetem à escola aos conteúdos da mídia, realiza a seguinte reflexão sobre a temática investigativa:

Os objetos e as práticas que venho investigando não só inspiram condutas, mas, sobretudo, moldam poderosamente os sonhos e desejos das crianças e jovens, embalado pelo apelo das marcas. Em sua vida cotidiana e agora também em sua vida escolar crianças e jovens são submetidos ao fascínio e aos apelos estéticos consubstanciados em narrativas que empreendem uma verdadeira cruzada para a mercantilização de objetos, modos de ser e toda sorte de artefatos consumíveis [...] (p. 193).

Figueira (2002) traz uma importante pesquisa sobre os modos de produção do corpo adolescente a partir de textos da revista *Capricho* relativos a corpo, beleza, moda e saúde, buscando entender o que esse meio ensina a garotas leitoras sobre o seu corpo. Nessa pesquisa, analisando textos e imagens publicadas naquele periódico, conclui que:

A *Capricho* é [ ] um local a constituir garotas e garotos. A dizer o que é apropriado ou não fazer, comer, praticar, namorar, vestir, ser, parecer. Ou seja, a produzir formas de ser masculino e de ser feminina. Formas também de produzir o corpo cuja aparência imediata deve dizer de um ou de outro sexo. Afinal, num tempo onde o corpo é lugar da identidade sua aparência é o local primeiro da inspeção e também do controle (p. 161).

Os estudiosos dos modos de atuação da pedagogia da mídia desvelam formas de atuação de uma economia e cultura da afetividade que age mobilizando sonhos, fantasias, virtualidades





que influenciam nossas identidades e subjetividades. A construção do que somos e do que acreditamos está diretamente atrelada às narrativas dessas instâncias de poder.

### **Considerações finais**

Os pesquisadores do currículo cultural vêm se mostrando atentos aos desafios que o presente contexto histórico vem impondo à escola, denunciando a produção de artefatos culturais destinados a telespectadores pertencentes a diversas situações sociais, produzidos por grandes corporações empresariais, de enorme poderio econômico.

A escola instituição, historicamente consolidada baseava-se (e ainda se baseia) em uma didática que impunha disciplina e austeridade. Os conteúdos eram selecionados a partir dos conhecimentos científicos e da cultura legítima. Os objetivos se pautavam em ideais de condutas éticas, morais e religiosas, e assim, vislumbrava-se libertar o homem das trevas da ignorância, proporcionando-lhe autonomia e emancipação. Seu ideal de ser humano seria capaz de adiar o prazer prometido como resultado da aquisição do saber adquirido. Por alguns séculos, essa instituição deteve o monopólio da educação formal com plenos poderes para ditar o que seria o conhecimento certo; Conhecimento com c maiúsculo. E assim, as suas ações somavam-se à atuação da igreja e da família, que as conformavam.

Enquanto isso, a pedagogia da mídia a partir do currículo cultural aposta no entretenimento, no encantamento, na fragmentação e repetição. Procedimentos didáticos com os quais não é necessário adiar o prazer. Os objetivos pedagógicos geralmente estão em consonância com a formação do sujeito heterônomo, subordinado e encantado que redundava no consumidor passivo. Seus conteúdos são selecionados a partir de toda a gama de experiências culturais humanas. Assim podem se originar na cultura popular, erudita, no conhecimento científico, nas relações cotidianas, na arte ou da filosofia. Desde que sejam devidamente adaptados, editados e produzidos em formatos compatíveis com meios que os divulgam –





livro, revista, televisão, internet, rádio, cinema, CDs, DVDs e outros. Com tais adaptações, as obras de arte perdem o potencial de fruição e ganham em entretenimento.

Devido ao poder de alcance espacial e temporal dos seus meios, os conteúdos da mídia se tornam amplamente acessíveis, extrapolando em muito o alcance da escola. Enquanto aquela instituição atuava em classes com número limitado de alunos, os conteúdos da mídia chegam a milhares de receptores que podem estar em espaços e tempos diferentes dos seus produtores. Assim, a relação das pessoas com a informação, com a ciência, com a arte sofre crescente redefinição, e a escola vem sendo minimizada enquanto principal instância formadora que outrora fora.

Considerando que a principal função social da escola deve ser a formação humana numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora; na busca de cumprir tal função, a escola detém poder potencial para desestabilizar as formas de dominação ideológicas nos moldes que se apresentam na contemporaneidade. Como resultado da sua formação, emerge a autonomia, em detrimento da heteronomia; a emancipação, em detrimento da subordinação; atitudes reflexivas diante da realidade concreta, em detrimento da passividade intelectual e prática.

Isso é possível a partir da apropriação da realidade e do seu desencantamento crítico. Tal desencantamento não se associa a análises pessimistas diante da história e do futuro da humanidade, mas nega e se contrapõe o encantamento ingênuo da semiformação, enquanto resultado da ação pedagógica da indústria cultural. Nesse sentido, a escola necessita atualizar discursos e práticas, e se aproximar dos saberes que os educandos trazem em suas bagagens, se abrindo ao diálogo com o novo. Não é mais tempo de impor saberes legítimos, baseados em um cientificismo e uma cultura que se julga superior. Há que se abandonar o ainda tão arraigado gosto por verdades absolutas, tendo-se absoluta clareza da diferença entre as intencionalidades pedagógica da escola e as intencionalidades e modos de ação pedagógicos da mídia.



## Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 18, n. 56, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços**: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: RCR, 2006.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. 70. ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1995. (Coleção Ciência & Sociedade, 3).

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares do mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas-RS: Ed. Ubra, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 71-82, mai./jun./jul./ago. 2002.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. **Revista a Página da Educação**, ano 12, n. 127, P. 34, jan. 2003. Disponível em: <[www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2703](http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2703)>. Acesso em: 26 jan. 2006.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI**: qual o conhecimento? Qual o currículo? Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. **Representações de corpo**



**adolescente feminino na revista Capricho:** saúde, beleza e moda. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **Televisão e educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRAGO, Antônio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: \_\_\_\_\_; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. O iluminismo como mistificação das massas. In. Incompleto.

LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. Tadeu da (Org.). **Alienigenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau/ Série Formação de Professor).

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira *et al.* (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDES, Cláudio Lúcio. **Jogos eletrônicos, educação e violência.** Disponível em: <<http://www.midiativa.org.br/index.php/midiativa/content/view/full/2460>>. Acesso em: 26 jul. 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Alberto da Silva. **Cultura midiática e educação infantil.** Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=1&art=18>>. Acesso em: 19 set. 2007.



MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete *et al.* (Orgs.). Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista de estudos feministas**, Florianópolis: UFSC, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100002)>. Acesso em: 26 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Filmes infantis como máquinas de ensinar**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ruthfrancinisabatt16.rtf>>. Acesso em: 4 ago. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco, 1988.

SOUZA, A. C. B. Os caminhos que (des)envolvem o currículo cultural. In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al.* (Orgs.). **I Encontro Norte Nordeste de Historiadores da Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

\_\_\_\_\_. **O currículo cultural da série Malhação**: desvelando aspectos pedagógicos endereçados à juventude. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

WILENSKY, Harold L. Sociedade de massa e cultura de massa. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.



## **RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE**

Adriana Campani<sup>1</sup>

### **Resumo**

Apresentamos, nesse estudo, uma reflexão sobre a racionalidade pedagógica que produz a formação do professor na Universidade a partir de uma análise sobre o processo de corporificação dos currículos das licenciaturas no contexto de reforma curricular da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situada em Sobral - CE. Analisamos os elementos constituidores dessa racionalidade a partir das formas de subjetivação docente, produzidas pelo discurso pedagógico presente nas políticas de formação do professor nas licenciaturas no Brasil e no processo de corporificação dos currículos desses cursos no contexto de reforma curricular institucional. Defendemos a tese de que a racionalidade pedagógica produzida no processo de corporificação dos currículos das licenciaturas na Universidade institui regras e modelos de ser e de conhecer do professor, é histórica, regionalizada e produzida no campo de luta e produção cultural; portanto, ela é uma epistemologia socialmente construída. Constatamos que as decisões curriculares nas licenciaturas da UVA foram frutos de relações conflituosas que disputaram território, identidade, autonomia e autoridade curricular com o conhecimento pedagógico na formação do professor e a racionalidade pedagógica produzida no processo de reforma emergiu das condições institucionais, a partir das quais houve interesse de mudança, mas também de regulação. Além disso, entende-se que o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto o constituidor das

---

**Recebido em: julho/2010 – Aceito em: janeiro/2011**

1 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Atua na área de currículo, formação de professores e pedagogia universitária. E-mail: [adrianacampani@yahoo.com.br](mailto:adrianacampani@yahoo.com.br)





mesmas. A contribuição dessa pesquisa é fornecer elementos para compreender que a racionalidade pedagógica que forma o professor na universidade se estrutura em um processo arenoso de disputa de subjetividade docente.

**Palavras-chave:** Reforma Educacional. Racionalidade Pedagógica. Currículo. Formação de Professores

## **PEDAGOGIC RATIONALITY IN THE PROCESS OF CURRICULAR REFORMATION OF UNIVERSITIES BACHARELOR DEGREE**

### **Abstracts**

We present in this study a reflection about a pedagogic rationality that produces the forming of the professor at the University starting from an analysis on the process of corporification of the licentiate curricula in the context of the curricular reform of the State University Vale do Acaraú, located in Sobral-CE. We analyzed the elements which constitute that rationality starting from of the docent subjectivation forms produced by the pedagogic discourse present in the policies of professor forming in the licentiate in Brazil and in the process of corporification of the curricula of those courses in the context of the institutional curricular reform. We defended the thesis that the pedagogic rationality produced in the process of corporification of the licentiate curricula in the University establishes rules and models of be and of know of the teacher, is historical, regionalized and produced in the field of struggle and cultural production, therefore it is a epistemology socially constructed. We verified that the curricular decisions in the licentiates of the UVA were fruits of conflicting relationships that disputed territory, identity, autonomy and curricular authority with the pedagogic knowledge in the forming of the teacher and the pedagogic rationality produced in the process of reform emerged of the institutional conditions of which there was interest of change, but also of regulation. Moreover, it is understood that the







knowledge corporificated in the curriculum is both a result of power relations as constitutor them. The contribution of this research is to provide elements to comprehend that the pedagogical rationale that forms the professor at the university is structured in a sandy process in the dispute of the docent subjectivity.

**Keywords:** Educational Reform. Pedagogic Rationality. Curriculum. Professor education.

### **Introdução**

As mudanças introduzidas nos modelos de formação de professores são vistas no contexto das inovações propostas pelas reformas educacionais nos diversos países e integram as transformações nos sistemas de regulação social que caracterizam as sociedades capitalistas atuais. A ênfase nas reformas dos currículos na formação de professores é agora o aspecto focalizado com prioridade pelas políticas educacionais promovidas em diversos países. Segundo Popkewitz (1994, p. 17), “os esforços nacionais de reforma fazem parte e ajudam a configurar as relações de poder e as regulações que se produzem dentro e através das sociedades”.

No Brasil, o discurso pedagógico das “Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do professor da Educação Básica” – DCNs (Parecer CNE/CP n. 009/2001 e Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002) critica o modelo de formação de professores pautado na racionalidade técnica, colocando-o como inadequado à realidade da prática profissional docente contemporânea. Como alternativa, o discurso oficial optou pelo modelo da racionalidade prática. Nesse modelo, espera-se que o professor tome decisões ante as situações-problema da ação pedagógica, pois se compreende que a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

As questões colocadas pelas Diretrizes Curriculares suscitam uma redefinição curricular nos cursos de licenciaturas pautada





na racionalidade da prática em detrimento de uma racionalidade instrumental e vem reabrir um debate sobre a estrutura e organização curricular desses cursos. Trata-se de uma mudança curricular que acena para uma nova compreensão epistemológica da docência e do trabalho pedagógico. Embora partindo de um modelo de formação de professor que objetiva a ruptura com a racionalidade técnica-instrumental é necessário compreender em que medida essa ruptura pode acontecer nos contextos de reformulação e gestão dos novos currículos nas práticas institucionais.

Sendo assim, a pesquisa que ora se apresenta objetiva analisar a racionalidade pedagógica presente na formação do professor na universidade a partir dos elementos constituidores das decisões curriculares no processo de corporificação do currículo das licenciaturas da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, localizada em Sobral - CE, no contexto de reforma curricular pós- DCNs.

Embora na pesquisa mencionada muitos fossem os elementos analisados na reforma curricular da UVA, nesse artigo, será destacado somente os elementos relativos aos procedimentos de discussão, seleção e organização dos conhecimentos nos novos currículos dos cursos analisados. A análise desse processo teve por base as informações contidas nos projetos pedagógicos dos cursos e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que coordenaram a reforma curricular na instituição.

Optou-se por analisar as decisões curriculares dos cursos de licenciaturas de Letras, Química e Educação Física na Universidade em estudo, a partir dos seguintes critérios: a) incidência diferenciada de professores com formação em licenciatura; b) diferentes campos científicos; c) tempo diferenciado de existência na instituição e d) organizações curriculares diferenciadas.

Nesse estudo, defendemos a tese de que a racionalidade pedagógica produzida no processo de corporificação dos currículos das licenciaturas na universidade institui regras e modelos de ser e de conhecer do professor, é histórica, regionalizada e produzida no campo de luta e produção cultural; portanto, ela é uma epistemologia socialmente construída (POPKEWITZ, 1997).





## 2 Racionalidade pedagógica na formação do professor

A formulação de políticas educacionais para formação de professores no Brasil é fortemente marcada pelas orientações técnicas e ideológicas das organizações internacionais e das agências multilaterais. Contudo, é possível identificar uma tentativa de estabelecer uma racionalidade educativa fundamentada no desenvolvimento econômico e social. Damos destaque às mudanças curriculares realizadas para atender a essa racionalidade, por considerá-las centrais no projeto de reforma educacional.

É necessário analisarmos as alterações curriculares como parte das mudanças nos modos de regulação do sistema educativo e considerarmos que essa dimensão reguladora significa difundir novas formas de pensamento e ação, de construção de subjetividades e estilos cognitivos para a formação do professor.

Compreendemos que conhecimento ou desenvolvimento do currículo é uma construção social e não pode ser analisado sem as relações do poder que o produzem. O currículo é a luta em torno da definição de significados dessas relações de poder. Portanto, a análise do conhecimento curricular requer questionar como ele é produzido, distribuído, organizado e como ele dá voz a outros saberes.

Analisar as formas como as ideias se encontram corporificadas na organização do conhecimento no currículo, a partir das maneiras e condições em que elas ocorrem (POPKEWITZ, 1997), requer desvendar as bases do discurso pedagógico que estruturam esse conhecimento.

Numa perspectiva pós-crítica, a análise do currículo “consiste na descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas, de um lado, e a teoria e a prática curriculares, de outro” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 165). Nesse caso o conceito de poder passa ser frugal, para observarmos que, mesmo sendo controlador/regulador, ele pode transgredir e se reinventar para novos discursos e novas práticas políticas.

Para esse autor, é relevante analisarmos os discursos presentes no currículo, as formas pelas quais o poder produz tais discursos, a





seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros e os fundamentos que autorizam determinados discursos curriculares a serem mais legítimos que outros. Ou seja, é necessário olharmos para o currículo como uma construção histórica produzida em uma arena de poder a qual disputa autoridade na elaboração curricular.

O currículo, compreendido como um campo de luta cultural produzido por diferentes práticas discursivas, exerce efeito de poder sobre o saber pedagógico. Isto porque institui formas de subjetivação docente por meio de conhecimentos e normas que organizam saberes e poderes acionados para produção do discurso pedagógico.

Compreende-se que o discurso pedagógico reina no campo discursivo do o currículo enquanto prática. Ele movimenta práticas ações de saber, poder e subjetivação na constituição do sujeito. O discurso pedagógico é um conjunto de práticas de subjetivação que constituem o sujeito histórico e institucional.

O discurso que produz o saber pedagógico se constitui e se alimenta de outras práticas discursivas. Ele realça e recontextualiza discursos que se localizam em outros campos discursivos.

Bernstein (1996, p. 258) define o discurso pedagógico como

A regra que embute um discurso de competência (destreza de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro. [ ] O discurso pedagógico é a comunicação especializada pela qual a transmissão e aquisição diferencial são efetuadas.

Para Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um conjunto de regras que recontextualiza outros discursos. Nesse processo de recontextualização, tal discurso transforma o discurso instrucional (conhecimentos técnicos e científicos) em regulativo (valores morais). O discurso pedagógico, portanto, cria as regras de transmissão do instrucional, através de um conjunto particular de saberes que transforma o discurso original em uma prática imaginária, para o autor “o discurso pedagógico cria sujeitos imaginários”.

Larrosa (1996), baseando-se nos escritos de Bernstein, afirma que o discurso pedagógico não é único, mas um efeito da





recontextualização de outros discursos para propósitos específicos de transmissão-aquisição. Por outro lado, a realização do discurso pedagógico produz-se sempre em uma determinada modalidade de relações sociais. “todo o discurso pedagógico cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, isto é, regras de ordem, relação e identidade, e tal ordem moral é prévia a, e condição para, a transmissão de competências” (LARROSA, 1996, p. 125, 129).


Buscamos em Bernstein (1996) o conceito de discurso pedagógico associado ao de “recontextualização”, por acreditar na sua relevância para a análise das políticas de currículo em um processo de circulação de textos nos múltiplos contextos da prática.

[...] o conceito de recontextualização permanece sendo importante para a pesquisa das políticas de currículo. Por intermédio desse conceito, é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis (LOPES, 2005, p. 55).

A contribuição de Bernstein (1996) nos permite visualizar os “campos recontextualizadores” (oficial, pedagógico, simbólico e institucional) das políticas curriculares quando mapeia o sistema de recontextualização de discursos para a estruturação do discurso pedagógico. No entanto, não nos ajuda a visualizar os conflitos e as negociações existentes entre esses campos no processo de recontextualização dos discursos das políticas curriculares.

Lopes (2005) salienta que há uma forte presença estruturalista no modelo de Bernstein quando ele coloca a possibilidade de mudança e resistência na manutenção das regras que estruturam o discurso pedagógico, e não na implosão delas. Além disso, a autora destaca uma forte presença de expressões binárias na classificação dos modelos de estruturação do discurso pedagógico de Bernstein, tais como: discurso regulativo/discurso instrucional, campo de produção/campo simbólico. Essa classificação binária leva a uma forte estratificação dos campos recontextualizadores mascarando





a análise das tensões, conflitos e negociações existentes entre eles. Esse viés estruturalista de Bernstein aproxima o sentido de “negatividade da recontextualização” ao sentido de “negatividade da reprodução”.

Acreditamos que o discurso pedagógico é uma prática de recontextualização de discursos (BERNSTEIN, 1996) o qual ocorre através de um sistema de regras que posiciona e reposiciona o sujeito em jogos discursivos (FOUCAULT, 1995) disputando formas de subjetividades docentes.

Como prática discursiva, o discurso pedagógico constitui-se de diferentes campos discursivos, enlaçando-se em seus domínios. Portanto não podemos falar em unidade do discurso pedagógico, “as relações da pedagogia são múltiplas. Ela esta envolvida num sistema de práticas, de discursos, de enunciados, de instituições que fazem com que possa compreender como se existisse sob a forma de um nó numa rede” (FOUCAULT, 2005b, p. 43).

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. Esse aspecto é crucial quando se recorre à atribuição de significado na experiência docente.

[...] o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção de discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re) produções de significados e sobre suas práticas específicas (DIAZ, 1998, p. 15).

O discurso pedagógico, por ser “um dispositivo gerador de significado”, recontextualiza e transforma discurso primário em um discurso secundário. Conforme Diaz (1999), os discursos primários são os especializados, que possuem suas próprias regras geradoras de seus próprios objetos e de suas próprias práticas como os discursos



das Ciências Naturais e das Ciências Sociais e Humanidades, são o campo de “produção do discurso”.

O discurso pedagógico representa interesses políticos e, conseqüentemente, não está isento das relações de poder. Nas práticas docentes há uma disputa de diferentes discursos em busca de legitimidade como do gênero, da etnia, da religião, da região operando sobre um sistema de cultura e de seus significados que impõem limites ao discurso. Por isso o discurso pedagógico é meio de recontextualização ou de reformulação de um discurso primário.

[...] o discurso pedagógico está associado a formas de poder, a princípios de relação (princípios de controle) e à geração de posições que se objetivam e que podem entrar num jogo de distribuições e de hierarquias que remetem à distribuição de poder. Nas sociedades modernas as relações de poder tornam-se mais e mais sutis e invisíveis. O poder e o controle já estão presentes nas diversas modalidades de prática discursiva, em seus princípios e regras. Tais práticas discursivas constituem uma força localizadora fundamental na qual se exercitam as relações de poder e se ativam as posições de sujeito (DIAZ, 1998, p. 23).

O discurso pedagógico é plural, polifônico, multifacetado e se produz em práticas que envolvem poder-saber, bem como técnicas de efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos e objetos. Ele institui um campo que disputa formas de subjetividade ao demarcar diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir.

## **2.1 A razão do discurso pedagógico como uma epistemologia socialmente construída**

A racionalidade pedagógica, enquanto prática, é problematizada como um dispositivo<sup>2</sup> de produção de subjetividade docente, pois ela é prática discursiva produtora de subjetividade. A razão pedagógica é mais que um saber-fazer, pois está conectada com o saber-poder

2 Nesse caso, dispositivo está sendo compreendido como estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentado por eles (FOUCAULT, 1995).





se valendo de um tipo particular de discurso: o discurso pedagógico.

O discurso pedagógico está subordinado a campos enunciativos que o constituem e disputam formas de subjetividades. São redes discursivas formadoras de práticas, discursos e sujeitos. A interligação entre prática, discurso e sujeito produz posições, porque assim se demarca a forma de se ver e ver o mundo estruturando uma razão pedagógica no interior das condições de exercício da função discursiva.

A racionalidade pedagógica é estruturada por práticas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas (LARROSA, 1994). Na relação pedagógica, estas práticas funcionam pela interiorização do soberano por parte do sujeito da educação. São práticas constituidoras de realidades, portanto é uma racionalidade histórica que apresenta e incorpora relações sociais. Sendo assim, a razão pedagógica é produzida por uma epistemologia socialmente construída, com regras, estilos de raciocínios e ações institucionais. Esta epistemologia está imbricada nas relações de poder que produzem as pedagogias institucionais.

A racionalidade pedagógica é entendida nessa tese como espaço discursivo construído e operado enquanto sistemas que produzem e controlam subjetividades. O sujeito desse sistema possui uma dimensão do “eu” e uma dimensão “social-histórica”, não dissociadas, mas em constante movimento de disputa, tensões e busca de legitimidade.

As práticas docentes são desenvolvidas em interações com os objetivos do sistema escolar, dos pais, dos modelos sociais, das finalidades políticas, filosóficas e normativas da educação (SACRISTÁN, 1999). Então esse processo interativo acontece numa rede discursiva produzida por diferentes sujeitos pedagógicos.

Analisar a racionalidade do discurso pedagógico produtor da prática dos professores requer, então, compreender a articulação entre o conhecimento, a forma de fazer, os seus componentes intencionais e morais e os seus agentes. (SACRISTÁN, 1999). A razão pedagógica é, pois, produzida no contexto discursivo entre diferentes interlocutores (GARCIA, 2006) em relações que se







mesclam e se conformam mutuamente, resultando na dinâmica do trabalho pedagógico.

O enfoque apresentado sobre a racionalidade pedagógica nos remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos sujeitos nos processos de comunicação e interação cotidiana de sua prática. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são estritamente subjetivos, pois são socialmente construídos e partilhados por padrões e cenários institucionais (POPKEWTIZ, 1997). Por racionalidade pedagógica não se entende a atividade do docente somente, mas a existência material de certas regras, às quais esse professor tem que obedecer. Só faz sentido analisá-la relacionando-a com padrões sociais e cenários institucionais

A racionalidade pedagógica, enquanto prática discursiva, forma o sujeito que fala e aos quais ele fala e seu discurso pedagógico exerce uma função de subjetivação, pois expressam pensamentos e organizam práticas.

O poder transformativo, crítico e inventivo da racionalidade pedagógica está nas contestações marcadas por relações de poder e interesses institucionais e pelas pedagogias regionais constituídas por “um campo discursivo que posiciona o indivíduo, onde as suas subjetividades são formadas e o poder desdobrado nas regras e padrões particulares de verdades institucionais” (POPKEWITZ, 1997). Portanto, a racionalidade pedagógica passa a ser tácita, cultural, heterogênea, reguladora e regulada, inventiva, transformativa, produtora, reprodutora e regionalizada.

O sentido de “regionalizada” aqui corresponde ao que Popkewitz (1997) chama de “Região”: um campo discursivo que posiciona o indivíduo nas regras e padrões particulares de verdades institucionais do conhecimento em que são estabelecidas regras de estilos de raciocínio. Compreender as formas construídas de raciocínio permite focalizar a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento. Permite discutir a relação entre o conhecimento e as relações de poder que estão gerando este conhecimento.

Compreende-se que essas regras e padrões particulares de



verdade são construídos em relações de conflitos no interior das estruturas de dominação e lógicas de poder onde a racionalidade pedagógica é produzida. Dessa forma, compreender o sentido da mudança no processo de aquisição e alteração do conhecimento no currículo a partir das maneiras e condições em que ela ocorre requer desvendar a racionalidade pedagógica no processo de corporificação dos currículos.

### **3 Analisando a racionalidade pedagógica nas decisões curriculares dos cursos de licenciatura da UVA**

O processo de reforma curricular na UVA foi motivado pelos dispositivos legais que obrigam todas as universidades a reformularem os projetos pedagógicos dos seus cursos de graduação. No caso dos cursos de licenciaturas apresentam-se duas resoluções<sup>3</sup> que estabelecem as diretrizes pedagógicas e a carga horária para o seu funcionamento.

De acordo com o que foi identificado nas entrevistas com os coordenadores do processo de reforma nos cursos, vários elementos contribuíram para motivar os cursos a rediscutirem os seus projetos pedagógicos, no entanto os mais evidenciados são de natureza legal e institucional. São eles:

- ✓ A iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação em provocar uma política institucional de reforma curricular;
- ✓ A exigência, por parte do Conselho Estadual de Educação, feita aos cursos em fase de reconhecimento para atualizar os seus projetos conforme a legislação educacional vigente;
- ✓ A baixa conceituação nos resultados da avaliação realizada pelo Ministério da Educação (Exame Nacional de Curso);
- ✓ Iniciativa de alguns professores que não estavam satisfeitos com os currículos dos seus cursos.

Constatamos que os interesses que motivaram o processo de reforma curricular nos cursos analisados são de natureza legal e

---

3 São as resoluções CP/CNE 001/2002 e CP/CNE 002/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de Professores da Educação Básica e a sua Duração e Carga Horária respectivamente.



institucional, a partir da DCN's, das políticas de avaliação institucional e da normatização da instituição. Sendo assim, os critérios de seleção e organização dos novos conhecimentos curriculares pautaram-se muito mais em condicionantes externos ao curso como os da normatização, dos mecanismos de controle e do campo discursivo institucional, do que pela filosofia de formação de professores defendida pelo curso.

### **3.1 Processo de discussão e elaboração dos novos currículos**

O procedimento de discussão e elaboração do novo currículo nos cursos analisados aconteceu de formas semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros. No momento de leitura e compreensão das diretrizes Curriculares, o curso de Letras realizou de forma coletiva ao criarem comissões para discutir e interpretar os conceitos apresentados nos documentos como “perfil do profissional, competências e habilidades etc.”. O momento só ocorreu depois que um professor elaborou um anteprojeto pedagógico para estimular o esboço de um novo desenho curricular para o curso de acordo com as novas orientações legais.

Elaborei um documento sistematizando a proposta de um projeto pedagógico/discussão do documento no colegiado/comissões por área para discutir as disciplinas, competências e habilidade de cada disciplina (Professor A de Letras). Reuniões do colegiado pra falar sobre a proposta das Diretrizes curriculares/ dividimos em comissões/ cada comissão lia os documentos legais/ discutíamos no colegiado os conceitos: perfil do profissional, competências e habilidades etc. (Professor B de Letras)

O curso de Letras iniciou o processo de reforma curricular após as Diretrizes Curriculares Nacionais criando comissões de estudos dos documentos legais para compreender as reais mudanças em relação ao currículo em vigor.

Nas primeiras reuniões a gente foi falar sobre o que era essa proposta de reforma curricular. [ ] então partimos da seguinte metodologia: nos dividimos em comissões e cada comissão foi ler sobre os próprios documentos legais do MEC. Primeiro a gente começou pelas diretrizes curriculares do Curso de Letras, depois fomos ler a que fala da carga horária (Professor B de Letras)





Após um estudo mais detalhado, o curso realizou o 1º Encontro dos Docentes de Letras da UVA, cujo objetivo foi discutir alternativas para o novo projeto pedagógico reafirmando seu papel com as novas diretrizes e de um ensino com qualidade. Esse encontro durou dois dias e contou com a participação de todos os professores do colegiado.

As discussões realizadas pelas comissões centravam-se na compreensão de alguns conceitos como o perfil do licenciado, as competências e habilidades e também a prática de ensino. Cada item do projeto foi discutido. A cada reunião era feita uma síntese que serviria para reunião seguinte. No entanto, a dificuldade apresentava-se na organização de um currículo que envolvesse os encaminhamentos das comissões. “A gente, a princípio, pensava que poderia caminhar assim, era até uma luz em nosso caminho, mas quando a gente ia pra prática, voltava todas as dificuldades novamente” (Professor B de Letras).

A coordenação encaminhou as decisões de cada comissão para um professor do curso sistematizar e organizar um anteprojeto.

É que se nós já tivéssemos uma linha de direcionamento a gente poderia até não utilizar nada do que foi feito, mas nós já tínhamos um documento, algo escrito, palpável onde nós teríamos como nos direcionar, então ele fez o nosso projeto que está todo revisado. (Professor B de Letras)

Apesar do documento ter sido elaborado a partir dos encaminhamentos das discussões coletivas, o anteprojeto elaborado por esse professor recebeu muitas críticas do colegiado, principalmente pelo fato dele ter sido elaborado por uma única pessoa.

E de repente o colegiado colocou: é Professor B, mas não podia ser com um professor. E eu disse: mas foi a forma que fiz pra gente sistematizar melhor o que a gente discutia. Por que os documentos eram elaborados e ficavam soltos e como colocá-los na ordem da confecção para ajudar na elaboração do projeto pedagógico? (Professor B de Letras)

Cada item do anteprojeto foi discutido, revisto e reformulado, quando necessário, a partir das discussões nas reuniões de





colegiados. Criaram-se dois núcleos, Estudos Literários e Linguísticos, para definirem o que realmente deveria conter o currículo como: as disciplinas, a carga horária, o conteúdo e os pré-requisitos. A sistematização do projeto final ficou a cargo da coordenação do Curso.

O curso de Educação Física designou a um professor desse curso a elaboração de uma proposta de projeto de pedagógico para, posteriormente, apresentar na reunião do colegiado e criar comissões por área para discutir o documento.

Comissão de reformulação curricular/apresentação de uma proposta de projeto com base sistema modular que é um modelo canadense/ fizemos adaptações a esse modelo/ (Professor A de Educação Física). Comissão de reforma curricular/ reuniões semanais do colegiado/ reuniões da comissão de reforma/ pesquisa em currículos de outras instituições/ discussão a partir da proposta do professor X que preside a comissão de reforma curricular/ participação do corpo docente e discente. (Professor B de Educação Física)

O curso de Química apreendia as discussões realizadas no Fórum de Reforma Curricular da instituição e as levava ao colegiado para, coletivamente, ler e discutir os documentos legais. O curso optou por esse procedimento, porque não contava com muitos professores para criar comissões por área, já que poucos participavam dessas reuniões de colegiado, designando à coordenação do curso a tarefa de estruturar o novo currículo do curso.

Participação no fórum de reformulação da PROGRAD/ eram lidos os documentos do MEC/ Reuniões do colegiado, fazíamos exposições e discutíamos (Professor A de Química). Fazíamos reuniões do colegiado/ estudo sobre o que o governo queria em relação às disciplinas pedagógicas/ reunimos material de outras instituições como UNICAMP, UnB.... (Professor B de Química)

Durante a estruturação do novo currículo para os cursos, foram destacados pelos coordenadores alguns elementos dificultadores do processo e, pelas suas falas, podemos resumi-los basicamente em duas questões:





- a) interferência na autonomia das decisões curriculares do curso por parte dos dispositivos legais;
- b) falta de experiência e/ou engajamento dos professores em pensar uma proposta específica de formação de professores para o curso, sem estar amarrada ao um tronco comum com o bacharelado.

A diminuição do tempo na formação inicial de professores, a separação do bacharelado da licenciatura e a carga horária da formação pedagógica foram três aspectos apresentados pelos cursos analisados como insatisfatórios nas DCN's, como revelam as falas dos coordenadores.

### **3.2 Seleção e organização dos conhecimentos dos novos currículos**

Os critérios de seleção e organização dos conhecimentos nos novos currículos pautaram-se:

- ✓ Nas orientações dos dispositivos legais em relação às competências/habilidades, carga horária e tempo de duração do curso;
- ✓ Nos conhecimentos avaliados pelo Provão;
- ✓ Nos currículos de outras universidades de referência na área;
- ✓ Na disponibilidade de professores para atender às novas disciplinas;
- ✓ Na não penalização das disciplinas técnicas da área;
- ✓ Na demanda do currículo escolar para pensar a formação do licenciado.

As entrevistas com os professores apresentaram três elementos de conflito nas decisões curriculares dos cursos: sensibilizar o corpo docente para um envolvimento mais efetivo no processo; aceitação de uma carga horária de formação pedagógica muito extensiva exigida pelas Diretrizes Curriculares e dificuldade em articular o conhecimento específico e pedagógico sem prejuízos a uma formação que proporcionasse conhecimentos específicos.





Conforme orientações das DCN's a formação específica e pedagógica do licenciado deve estar pautada na constituição de competências específicas própria de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplado na formação. O desafio para os novos currículos foi a articulação permanente entre a formação específica e a formação pedagógica. O discurso dos professores durante o processo de reforma sugere que a formação pedagógica é de responsabilidade exclusiva do Curso de Pedagogia, cabendo a eles a formação específica, ao mesmo tempo não concebem que a pedagogia possa ter competência para trabalhar metodologias e práticas de ensino nas áreas específicas.

A determinação de uma carga horária para Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e dimensão pedagógica<sup>4</sup> para os cursos de licenciaturas foram os aspectos destacados pelos cursos em relação as DCN's. Não foram mencionados os eixos curriculares e as competências referentes à formação pedagógica propostos pela Resolução CNE/CP n. 01/2002. Observamos que os cursos analisados desprezaram essa resolução, exceto o curso de Química, que transpôs os princípios e eixos curriculares contidos nesta, embora não os expressaram na sua nova organização curricular.

Ao analisarmos os currículos propostos, observamos uma fragmentação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos nos discursos dos cursos de Química e Letras. Eles indicam que a formação pedagógica deva se dar de forma separada por não se acharem capacitados para essa função (Química), por acharem que não deva ser uma prioridade do curso e que as disciplinas específicas já contemplam a formação pedagógica (Letras).

Os elementos apresentados no discurso dos professores ao tomarem suas decisões curriculares representam conflitos relacionados às dificuldades na operacionalização de um currículo que passa exigir uma formação pedagógica tão ou mais importante

4 São as resoluções CP/CNE 001/2002 e CP/CNE 002/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de Professores da Educação Básica e a sua Duração e Carga Horária respectivamente.





que uma formação técnica-científica e na interferência da pedagogia, enquanto curso, nos projetos das licenciaturas.

Os discursos disputam a autoridade epistemológica, na formação do “bom professor de Química” ou que a “Pedagogia pouco tem a contribuir para a melhoria da qualidade da formação do professor de Língua Portuguesa”.

Poderíamos dizer que o fato dos professores do Curso de Química não terem formação pedagógica interfere na não valorização do conhecimento pedagógico, mas o que poderíamos dizer do curso de Letras onde todos os professores são licenciados?

As decisões curriculares nos cursos analisados indicam que os mesmos buscaram caminhos diferentes para articular o conhecimento específico com o pedagógico. Em algumas situações, apresentam avanços; em outras ainda resistem em romper com a estrutura curricular tecnicista.

A descontinuidade está na estruturação de uma formação pedagógica que elegeu componentes curriculares organizados por eixos temáticos e não por disciplinas e que privilegiou a dimensão teórico-prática em todos os componentes abrindo linhas articuladoras com o conhecimento específico de cada curso.

No entanto, essa descontinuidade na formação pedagógica não afetou a estrutura do currículo como um todo das licenciaturas, pois, na organização dos seus currículos, os componentes curriculares propostos pelo Curso de Pedagogia ficaram estanques reservados aos espaços determinados pelos cursos.

Ao analisar o discurso dos projetos pedagógicos, observamos expressões como “formação crítica”, “transformação social”, “profissional competente para uma escola democrática”, entre outras. Ao mesmo tempo em que essas expressões estão nos princípios de formação dos projetos pedagógicos dos cursos, há uma resistência por parte dos docentes dos cursos em reconhecer outros saberes fora dos domínios epistemológicos das suas áreas específicas.







Entendemos que o sentido de docência produzido pela racionalidade pedagógica na universidade é contraditório porque recontextualiza o discurso crítico da formação docente para gerar mais regulação do que emancipação. É também ambíguo porque gera sentidos imprecisos e movediços se alocando e realocando em diferentes movimentos dentro do contexto institucional. No entanto, busca se sustentar na racionalidade instrumental para justificar as regras e as formas que são criadas para produzirem o sentido do “bom professor” defendido pelo curso.

Os currículos na formação de professores, seja no âmbito das políticas educacionais; do Sistema, ou mesmo daquelas projetadas pelas Universidades, têm sido historicamente concebidos dentro de um determinado discurso pedagógico, cujos aportes teóricos e metodológicos tem contribuído para a tecnicização, disciplinarização e despolitização da identidade docente.

As práticas curriculares na Universidade preocupam-se muito mais com o aquilo que o professor deve ser, saber e fazer do que com o que ele realmente é, faz e sabe (TARDIF, 2000). Além disso, a universidade elege como conhecimento importante os específicos da matéria a ser ensinada e a forma como os mesmos devem ser ensinados. Embora estes sejam importantes, não abarcam a amplitude dos saberes profissionais do professor.

O discurso curricular sobre a formação do professor nas Licenciaturas analisadas demonstrou um campo arenoso entre múltiplos conhecimentos disciplinares e saberes que disputam o sentido identitário da docência. São saberes, frutos de relações sociais e discursivas, que produziram significados acerca da docência.

#### **4 Considerações finais**

A exigência de elaboração de um projeto próprio para licenciatura obrigou os cursos a se desfazerem da antiga estrutura em que os currículos contemplavam um tronco comum de disciplinas técnico-científicas e as disciplinas pedagógicas eram agregadas caso o aluno optasse por fazer uma licenciatura. A legislação atual





induz a uma estrutura curricular na qual a formação pedagógica é inserida e articulada com a formação específica sempre, o que vem a caracterizar-se como uma licenciatura desde o início do curso.

A contestação da formação pedagógica nos currículos é feita pelos cursos em dois níveis diferenciados: para o curso de Química, o problema está nas dificuldades de operacionalização dessa formação no currículo como a falta de professores com formação pedagógica, o espaço no currículo para as disciplinas pedagógicas e a realização dos estágios ao longo do curso. Outro nível apresentado no discurso de Letras foi a defesa da autoridade epistemológica para dizer o que um professor deve saber: “um bom professor tem que saber conteúdo...” técnico-científico ou pedagógico?

Esses elementos de disputa de território curricular entre a formação específica e a pedagógica nos cursos estão associados à concepção de formação de professores, isso ainda está presente no discurso das licenciaturas. Embora haja uma resistência à concepção apresentada pelo discurso oficial, essa resistência não indica ruptura com a racionalidade instrumental que produz os currículos na formação do professor no Brasil.

Ao acompanhar e descrever o processo de reforma curricular da UVA durante três anos seguidos, observamos que as decisões curriculares nos cursos são produzidas numa arena onde seus interesses associam-se às condições institucionais e aos interesses dos grupos que os constituem. Essas decisões podem, tanto produzir subjetividades docentes transgressoras e transformadoras das relações de poder institucionais existentes, quanto reforçá-las.

Nossa intenção nessa pesquisa foi de analisar o processo de corporificação dos currículos no contexto de reforma curricular universitária, para identificar elementos dessa luta cultural que é o currículo e para defender a tese de que a racionalidade pedagógica é uma epistemologia socialmente construída. Não tivemos a intenção de qualificar ou propor razões pedagógicas para a universidade, mas de compreender a racionalidade construída no processo de recontextualização de discursos (discurso pedagógico) e no contexto de reforma curricular.





As decisões curriculares nas licenciaturas da UVA foram frutos de relações conflituosas que disputaram território, identidade, autonomia e autoridade curricular, com o discurso oficial, com os interesses institucionais (Reitoria, comissão de reforma e curso de pedagogia) e com o discurso epistemológico sobre saber pedagógico, na formação do professor. Essa disputa ocorreu no campo de luta e produção cultural que é o processo de corporificação do currículo.

Defendemos que a construção de um currículo democrático e inclusivo é, necessariamente, uma prática coletiva que está além da consciência do sujeito, encontra-se na “capacidade de autogoverno coletivo das pessoas” (CONTRERAS, 1999). A educação democrática passa pela “justiça curricular” (CONNEL, 1992) e pela expressão de outras formas do pensamento curricular que não seja o da regulação e racionalização docente (CONTRERAS, 1999), como observamos nos discursos oficial e institucional.

### Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Conselho Pleno n. 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 08 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução Conselho Pleno n. 001 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução Conselho Pleno n. 002 de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3860 de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior. Dispõe sobre a organização da educação superior, avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília, 09 de julho de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf> acesso em 15 de fevereiro de 2006.





\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em [www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm](http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm) Acesso em 04 de setembro de 2004.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, 2003.

CONTRERAS, J. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.

CONNEL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.

\_\_\_\_\_. Currículo Democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, L. H. (Org.) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 74-99

DIAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16<sup>a</sup>. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

LARROSA, J. A estruturação pedagógica do discurso moral: algumas notas teóricas e um experimento exploratório. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.2, p. 121-159, jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do EU e educação. In: SILVA, T. T. da. **Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35 -86.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul/dez 2005. disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 25 de agosto de 2007.





\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 026, p. 109-118, mai/ago 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, pedagogia e poder. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 05, p. 91-106, 1992a,

\_\_\_\_\_. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, A. **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p. 37-50.

\_\_\_\_\_. PEREYRA, M. A. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: POPKEWITZ, Thomas; NOVOA, A. (Orgs.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992c. p. 11-40.

\_\_\_\_\_. **Reforma educacional**: uma política sociológica poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 173-210.

\_\_\_\_\_. **Lutando em defesa da alma**: política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, T. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.







## **PARA ALÉM DA VIDEOGRAFIA: Reflexões sobre a metodologia de autoconfrontação na pesquisa em Educação**

Júlio Ribeiro Soares<sup>1</sup>

### **Resumo**

O nosso principal objetivo, neste trabalho, consiste em discutir o uso da metodologia de autoconfrontação na pesquisa em Educação, focando especialmente dois pontos: o uso de imagens videográficas; e o papel do pesquisador e de um colega de profissão nas sessões de autoconfrontação. Essa discussão se faz necessária porque muitos pesquisadores, especialmente das áreas das Ciências Humanas e Sociais, inclusive no campo da Educação, têm se preocupado em estudar a realidade, como no caso do fenômeno educativo, a partir da dimensão concreta que a constitui, levando em conta seus elementos objetivos e subjetivos. São pesquisadores que, em seus estudos, consideram que a realidade é uma totalidade constituída a partir da articulação de elementos de contradição e mediação. É nessa perspectiva, portanto, que entendemos que a importância do uso de imagens videográficas na pesquisa de autoconfrontação com professores passa, necessariamente, pelo modo como o sujeito da pesquisa é mediado pelos questionamentos do pesquisador e até do colega de profissão que, ao ser convidado, participa das sessões de autoconfrontação cruzada.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Educação. Atividade. Videografia. Autoconfrontação.

### **Abstract**

The main objective of this paper is to discuss the use of self confrontation methodology in educational research, specifically

---

**Recebido em: outubro/2011 – Aceito em: novembro/2011**

1 Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Educação: psicologia da educação pela PUC/SP. E-mail: julioribeirosoares@yahoo.com.br





focusing two points: the use of videographycal image; and the researcher role and a profession colleague in the self confrontation sessions. This discussion is necessary because many researchers, mainly in the Human and Social areas, including Education, are concerned with the study of reality, as the educative phenomenon, starting with the its concrete dimension considering its objective and subjective elements. They are researchers who, in their studies, consider that reality is wholly composed by the articulation of elements of contradiction and mediation. Considering this, it is understood that the importance of the use of videographycal images in self confrontation research with professor comprehends the way the research subject is mediated by the researcher`s questions and by the profession colleague who, when invited, takes part in the self confrontation sessions.

**Keywords:** Research. Education. Activity. Videography. Self confrontation.

## Introdução

A preocupação em construir uma metodologia de pesquisa que possa ajudar a apreender o real em movimento faz parte dos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, que tendem a “olhar” a realidade a partir de uma perspectiva sócio-histórica, isto é, são mediados pela concepção de que o mundo está sempre em movimento e que esse movimento é historicamente determinado por elementos de contradição que se encontram para além da dimensão empírica do real.

Nessa perspectiva, falamos de um pesquisador que não se contenta em apenas “olhar” a realidade na qual atua, em ter um “retrato” de como ela se estrutura e funciona, pois acredita que a realidade é muito mais complexa do que aparenta. Por isso, faz-se necessário dispor de instrumentos de pesquisa que os permitam apreender a realidade para além da aparência. É preciso apreendê-la em movimento, isto é, no seu processo histórico de constituição, cuja totalidade é sempre mediada por antíteses. Isso se faz necessário







porque, conforme pontua Vygotsky (1991, p. 74), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”.

Em outras palavras, queremos dizer que, para estudar o processo histórico de transformação da realidade, é preciso apreender as antíteses que lhes são constitutivas. É apreendendo-as que passamos da tese - o todo caótico - à síntese - totalidade cujas partes dialeticamente se articulam formando uma unidade -, passamos da aparência à essência do real.

Mas, como conseguir alcançar esse patamar superior de conhecimento do real, que não se revela fisicamente? De que modo o método dialético pode contribuir com a solução dessa questão? É para questões como essas que este trabalho se volta, com o objetivo de discutir o uso da metodologia de autoconfrontação na pesquisa em Educação, focando especialmente dois pontos: o uso de imagens videográficas; e o papel do pesquisador e de um colega de profissão nas sessões de autoconfrontação.

## **2 Apontamentos sobre o método histórico-dialético**

A construção de uma metodologia de pesquisa que possa ajudar o pesquisador a apreender as mediações/contradições da realidade tem sido, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais, como no caso da Educação, um esforço constante de muitos estudiosos.

Nessa perspectiva, importantes contribuições têm vindo de estudiosos que, partindo de uma concepção específica de Filosofia da Ciência – a concepção dialética –, consideram que a realidade é uma unidade constituída de elementos contraditórios, e não um ente dicotômico, que segrega os elementos de articulação entre dimensões contraditórias, como a objetividade e a subjetividade; a natureza e a história; o indivíduo e a sociedade; e, por isso, alertam para o fato de que o real deve ser apreendido em movimento, e não como algo constante.

Dentre os estudiosos que partem de uma concepção dialética de ciência para compreender a realidade em processo contínuo de movimento, poderíamos destacar vários nomes, desde Marx, ou até mesmo a partir de Hegel. Com isso, não queremos dizer que





a discussão sobre dialética tenha origem nesses filósofos. Ela é muito mais antiga, de modo que a sua gênese pode ser remetida ao período pré-socrático.

Apesar de antiga e de ter sofrido muitos reveses ao longo dos muitos séculos de sua existência, ela conseguiu sobreviver, mesmo que timidamente, na proposição de alguns “filósofos”. O que, então, diferencia a filosofia dialética de Marx em relação aos demais que o antecederam, e até mesmo de outros que vieram depois dele, que, inclusive, dizendo-se marxistas, abominavam a dialética como princípio filosófico?

Não pretendemos, pelo menos neste momento, entrar numa discussão pormenorizada dessa questão, pois fazer isso seria fugir do objetivo pretendido neste artigo. Contudo, podemos ressaltar, em linhas gerais, e com o intuito de contribuir com o objetivo deste trabalho, que, diferentemente de outros filósofos que viviam praticamente encastelados, portanto, longe dos acontecimentos reais e históricos que determinavam a condição humana, Marx viveu e pensou, dialeticamente, uma realidade que era concreta; ele a pensou, portanto, levando em conta seus movimentos, suas contradições gestadas a partir do trabalho. Como bem salienta Konder (2006, p. 27-28), Marx “ligou-se bem cedo ao movimento operário e socialista, lutou na política do lado dos trabalhadores, viveu na pobreza e passou a maior parte de sua vida no exílio (na Inglaterra)”.

Ademais, ainda segundo Konder (2006, p. 28), “a solidariedade ativa que o ligou [que ligou Marx] aos trabalhadores contribuiu, certamente, para que ele tivesse do trabalho uma compreensão daquela que tinha sido exposta pelo velho Hegel”. Embora concordasse com a ideia - de Hegel - de que era no trabalho que estava a condição fundamental do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo se distanciava do mestre porque este apenas se voltava ao trabalho intelectual. Não “enxergou”, portanto, como Marx, a dimensão nefasta do trabalho físico, ou seja, questões como a expropriação, a alienação, o sofrimento, a opressão, a escravização, a mais-valia.





É inegável que, em Marx, as bases constitutivas do método histórico-dialético foram se constituindo a partir do contato/ envolvimento/estudo dessa realidade que havia começado a se configurar já no Século XV, e foi tomando forma nos séculos seguintes com o mercantilismo; o enfraquecimento e a queda do regime feudal; a descoberta de novos continentes; o Renascimento; o Iluminismo; a Revolução Francesa e tantos outros movimentos político-econômico-sociais, a exemplo, ainda, da Comuna de Paris e da Revolução Industrial na Inglaterra. Tendo ocorridos esses movimentos no Século XIX, Marx os vivenciou e, a partir deles, juntamente com Engels, pensou sobre muitas das questões que fazem parte de suas obras escritas.

Depois da morte de Marx, em 1883, e também da de Engels, em 1895, “o desenvolvimento do pensamento dialético não se interrompeu e prosseguiu seu acidentado caminho” (KONDER, 2006, p. 63). Contudo, sofreu severos ataques de muitos daqueles que, mesmo tendo pertencido à primeira geração de teóricos que surgiu após a morte dos referidos pensadores, não compreenderam adequadamente ou simplesmente não levaram em conta “o conceito” de dialética presente nas suas obras.

Mas, houve quem reagisse a esses ataques, tentando restaurar a dimensão histórica e dialética presente nas obras de Marx e Engels, como foi o caso de Lênin, líder da Revolução Russa, de 1917, que a levou mais estritamente para o campo da ciência política e dela fez uso como político e intelectual.

Em outras áreas da atividade humana, áreas essas não menos políticas, o processo de restauração da dimensão dialética no estudo da realidade também aconteceu, como foi o caso da psicologia na União Soviética, com Vygotsky.

Para Vygotsky e seus seguidores, uma verdadeira psicologia sócio-histórica não se faz [ ] estabelecendo relação entre a teoria marxista e ‘achados’ psicológicos. É preciso apreender os processos psíquicos em movimento. É preciso, dessa maneira, que o método aponte condições ao pesquisador para que este apreenda o processo, isto é, o modo pelo qual o pensamento, que é sempre emocionado, se constitui na relação dialética do homem com o social e a história. (SOARES, 2011, p. 107).





Conforme podemos apreender da citação acima, há uma preocupação de Vygotsky com o método dialético e histórico, isto é, com o movimento do pensamento, que é um movimento contraditoriamente mediado pelo social e pela história.

Assim sendo, o social e o individual, em Vygotsky, não se configuram como dicotomias, mas unidade. Por isso, diz o referido psicólogo russo (2004, p. 368), que “cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela reflete a totalidade das relações sociais”.

O método, em Vygotsky, não está, portanto, alheio à realidade, isto é, à relação homem/mundo. Por isso, enuncia que “devemos conquistar para a Psicologia o direito de considerar [ ] o indivíduo como um microcosmo [ ], exemplo ou modelo da sociedade” (VYGOTSKY, 2004, p. 368). Conforme ressalta Aguiar (2001, p. 129), foi a partir de Vygotsky que passamos a poder falar, na Psicologia, não de um homem abstrato, mas “de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico”.

Foi, portanto, a partir de Vygotsky, cujo conhecimento profundo que tinha da filosofia marxista o possibilitou inaugurar a dimensão dialética nos estudos sobre o humano, que uma ciência psicológica de base dialético-marxista começou a ser constituída, psicologia essa que, embora tenha sofrido severos ataques do regime stalinista (KNOX, 1996), que a acusou de idealista e tentou colocá-la no ostracismo, seus princípios teórico-metodológicos atravessaram as fronteiras e as mais fortes repressões ocorridas na União Soviética.

### **3 Uma psicologia do trabalho**

Com a expansão da Psicologia de Vygotsky, também chamada, por alguns grupos de estudiosos, de psicologia sócio-histórica, psicologia histórico-cultural, e outras denominações, “discípulos” foram se constituindo nos diversos continentes. Na Europa, mais precisamente na França, um seguidor de Vygotsky que tem dado uma grande contribuição ao processo de pesquisa, mais especificamente no campo da psicologia do trabalho, tem sido Yves Clot. Aqui no





Brasil, diversas pesquisas já foram e/ou vêm sendo realizadas a partir de algumas de suas contribuições, sobretudo no que diz respeito à relação entre atividade e subjetividade.

Embora tenha se fundamentado em vários estudiosos do trabalho, como Wisner, Oddone e Le Guillant para construir a sua psicologia, também denominada, por ele, clínica da atividade, é em Vygotsky que está grande parte de sua fundamentação. Por isso, chega a dizer que, mesmo Vygotsky não tendo sido um psicólogo do trabalho, foi ele “que inaugurou [ ] a subjetividade no desenvolvimento da atividade” (CLOT, 2006, p. 158).

Uma das maiores contribuições de Clot (2006), para o estudo da relação entre atividade e subjetividade, é a sua proposta metodológica de autoconfrontação, que a classifica em dois tipos: autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Entre outras áreas das ciências que se interessam pelo estudo do trabalho humano, vale destacar que essa proposta já vem sendo utilizada por alguns estudiosos brasileiros da área da Psicologia da Educação, especialmente na pesquisa sobre trabalho docente, como é o caso de Davis e Aguiar (2010).

Ao ressaltar o campo da Psicologia da educação, o fazemos intencionalmente porque o nosso campo maior de interesse é o estudo da dimensão subjetiva da atividade docente. E, para tentar compreender essa questão - a dimensão subjetiva da atividade docente -, temos buscado apoio na psicologia sócio-histórica. Embora tenha Vygotsky como sua principal referência, afinal trata-se daquele que inaugurou uma nova psicologia, a psicologia do homem concreto, essa vertente da psicologia não se restringe a apenas uma pessoa, no caso, o referido psicólogo. Também engloba teóricos que, assim como Vygotsky, seguiam/seguem o materialismo histórico-dialético como filosofia que os orientava/orienta a atuar no mundo, além dos próprios estudiosos de Vygotsky, como é o caso de Clot.

Gostaríamos de esclarecer, mesmo que sucintamente, o conceito de autoconfrontação simples e cruzada. Começando pela palavra **autoconfrontação**, não é difícil deduzir que ela significa confronto do sujeito consigo mesmo, sujeito esse que sempre se





encontra em atividade. Para isso, conta-se com o apoio de um importante recurso, que são imagens videografadas da atividade realizada pelo próprio sujeito.

Mas não é apenas isso! Além de muitos outros recursos, procedimentos e técnicas de pesquisa, que, por delimitação do objetivo deste trabalho, não serão aqui abordados, convém ressaltar que o sujeito também é confrontado pelo pesquisador, no momento das sessões de autoconfrontação simples, e por um colega de profissão, que, para o momento das sessões de autoconfrontação cruzada, é convidado a discutir aspectos da atividade realizada.

#### **4 Para além da videografia na pesquisa em educação**

Que importância tem o uso da videografia nessa metodologia de pesquisa, que se pretende, para o sujeito, autoconfrontadora? Apenas a videografia é um recurso suficiente para gerar no sujeito, como no professor, questionamentos que o mobilizem frente à realidade na qual atua, como a escola e a sala de aula? E qual o papel do pesquisador e do “sujeito convidado” nessa proposta metodológica? Mais uma vez ressaltamos que é por estas e tantas outras questões que, neste trabalho, o nosso objetivo consiste em discutir o uso da metodologia de autoconfrontação na pesquisa em Educação, focando especialmente dois pontos: o uso de imagens videográficas; e o papel do pesquisador e de um colega de profissão nas sessões de autoconfrontação.

Considerando a orientação didática sobre sequência de conteúdos, primeiro discutiremos sobre o uso da videografia. Depois, será a vez do papel do pesquisador e de um colega de profissão nas sessões de autoconfrontação cruzada. No caso das imagens videografadas, é imprescindível registrar a sua importância, haja vista propiciar ao sujeito a oportunidade de se ver em cenas que, de alguma forma, podem afetá-lo, mediando a sua forma de pensar e agir sobre elementos da realidade na qual atua, como é o caso da escola e da sala de aula. Como enfatiza o próprio Clot (2006, p. 32), “é pela mediação das emoções [ ] cujo papel dinâmico no comportamento humano foi enfatizado por Vygotsky [ ] que se forma a ação mental”.





Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o sujeito – professor – pode ser afetado por algumas imagens, dele mesmo, na atividade docente, que o revelam em movimento, o seu pensamento pode passar a refletir acerca do que fez e/ou do que gostaria de ter feito, mas não o fez, e/ou do que fez, mas gostaria de ter feito de outro jeito no referido momento em que realizava uma específica atividade. Dessa forma, não dá para dizer que a imagem videográfica seja um recurso facultativo ao pesquisador que pretenda trabalhar com a metodologia de autoconfrontação. Pelo contrário, é um recurso imprescindível, como já apontamos acima, porque possibilita o acesso do pesquisador a informações peculiares sobre a atividade realizada pelo sujeito.

Atentos à importância que tem a filmagem para a metodologia de autoconfrontação, Cunha, Gil Mata e Correia (2006, p. 25) fazem a seguinte observação: “através do método de autoconfrontação, em que o vídeo assume um papel determinante, é possível mostrar os elementos visíveis da actividade de trabalho”. Ao mesmo tempo, os referidos autores apontam que os elementos que se revelam no vídeo também “podem servir de suporte para compreender outros elementos de que ela [a atividade] se reveste e que escapam à simples observação”.

As questões observadas pelo trio de pesquisadores, acima anunciados, são fundamentais para podermos afirmar que, embora seja imprescindível a autoconfrontação, a videografia não deve ser tomada como uma técnica suprema dessa metodologia. O vídeo nos permite alcançar o lado visível/empírico da atividade realizada, como, por exemplo, o fato de um aluno estar desenhando enquanto a professora explica o conteúdo de ciências para o restante da classe.

O acesso à imagem - e som -, contudo, não é suficiente para classificar as informações apreendidas como conhecimento científico. Conforme aponta Meira (1994, p. 61), “a videografia não produz por si própria um registro completo e final da atividade investigada”. Faz-se necessário, portanto, apreendermos para além da aparência, para além do modo como o sujeito a executa.

Para Clot (2006, p. 34), “a ação não pode ser compreendida





a partir de si mesma. Seu desencadeamento deve ser vinculado a atividades que se intercambiam em certos contextos”. Voltando ao exemplo acima mencionado - o fato de um aluno estar desenhando enquanto a professora explica o conteúdo de ciências para o restante da classe -, compreendemos que apenas a imagem não é capaz de revelar os elementos de contradição e mediação que se configuram historicamente como determinantes do fato.

Nesse processo, os elementos empíricos, “aqueles” que emergem no vídeo, são importantes porque é a partir deles que o pesquisador pode caminhar em direção à essência do real, isto é, pode caminhar em busca dos elementos de mediação e de contradição que constituem o sujeito e o ambiente de trabalho no qual atua, como é o caso de uma sala de aula, e, assim, pode apreender a totalidade da atividade, isto é, suas dimensões objetivas e subjetivas. Mas, como isso pode ser possível?

Na metodologia de autoconfrontação é preciso recorrer ao sujeito da pesquisa. Somente ele pode falar de suas intenções/motivações para com a atividade realizada. Aproveitando o exemplo já citado, ressaltamos que somente a partir do sujeito – professor – é que podemos aceder às necessidades que o mobilizam, necessidades essas que são, dialeticamente, objetivas e subjetivas. Assim sendo, somente o professor poderia trazer à tona alguns elementos de contradição e mediação que poderiam nos ajudar a explicar o porquê da sua atividade “naquele” momento, isto é, por que ele explicava um conteúdo enquanto um dos seus alunos fazia um desenho?

Convém registrar que tanto o pesquisador como o colega de profissão do sujeito têm papel crucial nesse processo, isto é, nas sessões de autoconfrontação. Por meio de suas discussões, de suas perguntas, de suas dúvidas, eles podem afetar a relação do sujeito com as imagens que o revelam em atividade, tirando-o da inércia da observação. Mas, dialeticamente, o sujeito também os afeta, passando a ser mediados pela forma como o sujeito sente às suas questões, às suas dúvidas, às suas opiniões.

Ao trazer essa discussão à tona, isto é, a discussão da relação entre imagem, pesquisador e convidado, não queremos dizer







que haja, teoricamente, um momento para o sujeito se confrontar com as imagens e outro momento para se confrontar com os questionamentos do pesquisador e do colega de profissão. Pelo contrário, as duas coisas acontecem ao mesmo tempo. A exibição das imagens ocorre sempre coordenada, em especial, pelo pesquisador, e não de forma totalmente livre. E os questionamentos dirigidos pelo pesquisador e pelo convidado ao sujeito têm sempre como pano de fundo as imagens das atividades realizadas, além, obviamente, da manifestação verbal do sujeito frente ao que vê e ouve, no momento da autoconfrontação.

Assim sendo, a atividade é observada/analisa não apenas pelo pesquisador, mas igualmente por quem a exerce. Nesse processo, como bem salienta Clot (2006b, p. 107), os trabalhadores “transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores”. Esse ponto, sem dúvida um dos mais importantes da autoconfrontação, é, também, o mais instável do processo da pesquisa, pois nele há possibilidades de o pesquisador, assim como o colega de profissão, participante da autoconfrontação cruzada, “abandonarem” o sujeito, entregando-o, involuntariamente, ao comentário das cenas observadas.

Em outras palavras, queremos dizer que, apenas pedir ao sujeito para comentar as cenas observadas, não “questionando” a atividade realizada, o pesquisador e o sujeito convidado podem não facilitar a criação de, ou simplesmente não criar, uma situação favorável ao aprofundamento da análise da atividade, deixando o sujeito apenas descrever a atividade observada, aquilo que é aparente da atividade.

Com isso, o sujeito pode, simplesmente, ficar no nível da superficialidade da cena, de modo que não aprofunda a sua análise sobre a atividade realizada, ou seja, não havendo esforço de análise, não traz à tona indícios sobre os elementos de mediação e contradição que configuram as possibilidades e os impedimentos constitutivos da atividade realizada. Pode, também, simplesmente falar de outros assuntos que não fazem parte diretamente do que foi filmado e levado para a sessão de autoconfrontação.





É preciso, portanto, cuidados, para que zonas de desenvolvimento sejam criadas nas sessões de autoconfrontação, de modo que o sujeito sinta-se à vontade para questionar, duvidar, criticar, afirmar-se e negar-se, ao mesmo tempo, aproximar-se e distanciar-se dos elementos históricos que configuram as possibilidades e os impedimentos da atividade por ele realizada. Enfim, é preciso que o sujeito seja afetado e se emocione pelo conjunto dos procedimentos que constituem a autoconfrontação, ao mesmo tempo em que também afeta/mobiliza todos que estão à sua volta.

Além de termos passado por experiência semelhante na pesquisa com professores, já ouvimos comentários de pesquisadores que, também na área da educação, abordam essa questão, ou seja, que um dado professor, sujeito da sua pesquisa, fala bem de muitos assuntos relacionados ao trabalho, mas comenta/discute muito pouco sobre si mesmo, sobre a atividade realizada por ele em sala de aula. Nesse caso, conforme já anunciamos acima, uma das nossas hipóteses é a de que o pesquisador precisa mudar os seus procedimentos de trabalho com autoconfrontação. Talvez esteja deixando o sujeito sozinho na análise da atividade, sem fomentar o seu processo de reflexão sobre as cenas observadas. Outra hipótese, dentre tantas outras, é a de o sujeito não estar interessado pela pesquisa. Caso isso aconteça, o procedimento mais adequado é procurar um sujeito que queira participar da pesquisa. A vontade de estar na pesquisa é um critério importante, fundamental para que o pesquisador possa, com o seu aparato instrumental, chegar o mais próximo possível da realidade, isto é, dos elementos de contradição e de mediação que determinam o real da atividade do sujeito.

### **Considerações finais**

Muitos estudiosos enxergam na proposta metodológica de autoconfrontação simples e cruzada uma nova possibilidade de se fazer pesquisa, isto é, uma possibilidade de pesquisa que contempla não apenas a “coleta” de dados, mas, que põe a realidade em movimento, ou pelo menos, cria algumas condições para isso, por meio do confronto entre sujeitos a partir de imagens videografadas, um dos principais instrumentos dessa proposta metodológica.





É importante salientar, contudo, que apenas a imagem não é suficiente para mobilizar o sujeito. Ela é de suma importância para o processo de autoconfrontação, mas, sozinha, não eleva a qualidade da análise que se pretende fazer da realidade para se apropriar dos elementos de mediação e contradição que a constituem. A imagem, por si, sem a interpretação dos sujeitos que, direta e/ou indiretamente, estão a ela ligados, não revela algo mais que a superficialidade do real.

No caso do trabalho em Educação, que inclui espaços e sujeitos diversos, como a sala de aula, a escola em todo o seu conjunto - projeto político-pedagógico; funções administrativas; funções pedagógicas -, os professores, os alunos, a família, os funcionários, a pesquisa de autoconfrontação pode viabilizar a descoberta de elementos da realidade que não seria possível por meio de outras metodologias.

A imagem videográfica na metodologia de autoconfrontação, a imagem literalmente em movimento, carrega, de alguma maneira, a possibilidade de se aceder a movimentos da realidade - da escola, do professor, dos alunos, da sala de aula - que permaneceriam ocultos caso utilizássemos outros meios de pesquisa. No entanto, essa força da imagem passa pelo sujeito que a explicita, que emite opinião ao que vê, que é afetado por ela, que fala das suas intenções, das possibilidades de realização da atividade e dos elementos que o impedem de realizá-la.

E, se a força da imagem em revelar aspectos importantes da realidade, aqui entendidos como elementos de contradição e mediação, passa pelos sujeitos participantes da pesquisa, é preciso não esquecer que tanto o pesquisador, nas sessões de autoconfrontação simples e cruzadas, como o "sujeito convidado", nas sessões de autoconfrontação cruzadas, têm grande responsabilidade nas análises das atividades realizadas. Compete, sobretudo, ao pesquisador, a criação de espaços que possibilitem os sujeitos a falar, a partir das imagens videografadas, de suas atividades, de suas angústias, de seus sonhos possíveis e impossíveis. Enfim, criem espaços de mediação, em que todos possam afetar e, ao mesmo tempo, ser afetados pelo que se vivencia em cada sessão de autoconfrontação simples e cruzada.



## Referências

AGUIAR, Wanda Maria J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês B., GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. Entrevista. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. São Paulo, v. 9, n. 2, 2006a.

DAVIS, Claudia e AGUIAR, Wanda Maria J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 14, n. 2, pp. 233-244, jul/dez. 2010.

CUNHA, Liliana; GIL MATA, Rita e CORREIA, Fernanda. Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**. Porto (Portugal), v. II, n. 1, 2006.

KNOX, Jane E. Prefácio. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 23)

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, São Paulo, n. 3, p. 59-71, 1994.

SOARES, Júlio R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## **O DIFERENCIAL DA PESQUISA SOCIOPOÉTICA: Encontros e bifurcações face aos grupos rogerianos e as respectivas abordagens de pesquisa lewiniana, existencial e participante**

Sandra Haydée Petit<sup>1</sup>

### **Resumo**

A Sociopoética é uma abordagem de pesquisa que propõe ao grupo alvo da investigação se transformar em copesquisador de um tema gerador sobre o qual irá produzir conceitos desterritorializados perpassados de afetos – “confetos”, no âmbito de oficinas facilitadas pelo/a pesquisador/a oficial. Apesar de se distinguir pela recorrência ao corpo enquanto fonte de conhecimento, a Sociopoética é comumente confundida com outras formas de investigações realizadas em grupo. Pergunta-se: até que ponto a Sociopoética se diferencia notadamente da pesquisa-ação (lewiniana/existencial) e da pesquisa participante? Ou se tem a ver com as terapias grupais de Carl Rogers? Este artigo tem como objetivo trazer a compreensão do que a Sociopoética busca enquanto método. Para tanto, explora as convergências e diferenciações para com os referenciais acima mencionados, os quais têm em comum utilizarem o grupo como dispositivo de construção coletiva de conhecimento, mostrando as ênfases específicas da Sociopoética ao realizar o intuito de transformar para conhecer.

**Palavras-chave:** Sociopoética. Formas de pesquisas coletivas. Diferencial do método.

### **THE DIFFERENTIAL OF SOCIOPOETIC RESEARCH: Meetings and bifurcations before rogerian groups and its respective approaches in the lewinian, existential and participant research**

**Recebido em: outubro/2011 – Aceito em: novembro/2011**

1 Professora da Universidade Federal do Ceará. Doutorado em Ciências da Educação pelo Université de Paris VIII, França. E-mail: negapetit@gmail.com





## Abstract

Sociopoetic is a research approach that proposes to the investigated group the transformation in cooperative researcher of a generator theme about which he will produce non-occupied concepts full of affects – “confetos” -, in the range of workshops offered by the official researcher. Although it is distinguished by the recurrence of body as a source of knowledge, Sociopoetic is mainly mistaken with other forms of investigations undertaken by a group. It is asked: how far is Sociopoetic from Action research (Lewinian/existential) and from Participant research? Or, is there any relation with Carl Rogers's group therapies? The objective of this article is to understand what Sociopoetic aims as a method. In order to do that, it explores the convergences and differences mentioned before which use the group as a collective construction device demonstrating the specific emphasis in Sociopoetic's aim to transform to acknowledge.

**Keywords:** Sociopoetic. Collective forms of research. Different method.

A Sociopoética é uma abordagem que pretende favorecer a construção coletiva de confetos<sup>2</sup>, combatendo:

- ✓ o não diálogo com as outras culturas, sobretudo as dominadas e/ou de resistência;
- ✓ o corte da cabeça do resto do corpo, sobretudo da sensibilidade, da sensualidade e da sexualidade;
- ✓ a separação entre aprendizagem científica e desenvolvimento artístico;
- ✓ a consideração dos não especialistas como incapazes de participarem da produção do conhecimento;
- ✓ a separação entre o conhecimento e a espiritualidade (GAUTHIER; 1998, p. 174).

---

2 Trata-se de conceitos criados pelos afetos, que apontam para uma nova cientificidade “[...] feita de intuição, sensação, razão e emoção [...]” (GAUTHIER, 1998, p. 147).





Todos esses princípios “[...] convergem simultaneamente para o objetivo de potencializar o grupo-pesquisador enquanto filósofo ou intelectual coletivo que cria pensamento mediante confetos, realizando, assim, uma produção que o singulariza perante outras práticas grupais [...]” (ADAD; PETIT, 2009, p. 1),

Apesar dessa singularidade, o fato de a Sociopoética recorrer ao dispositivo do grupo pesquisador para realização de pesquisa coletiva em colaboração suscita alguns questionamentos quanto à sua especificidade. São comuns perguntas tais como: em que a SP (= Sociopoética) se diferencia de outras investigações realizadas em grupo, notadamente da Pesquisa-ação e da Pesquisa Participante? Será que se confunde com terapias grupais? A denominação de facilitador, para o pesquisador oficial na Sociopoética, tem algo a ver com o sentido atribuído por Carl Rogers, “pai” dessa terminologia?

Este artigo tem como objetivo tratar desses pontos, na busca de propiciar maior compreensão do que a Sociopoética se propõe, pois, embora se reconheça um método em constante construção, ela tem uma intencionalidade que merece ser explicitada, a fim de se reconhecer o que ela traz de diferencial.

Como todo método, a Sociopoética é o resultado de múltiplas vivências e referências. Contentar-me-ei em situar alguns aspectos de quatro filiações teórico-práticas, sem pretensão de exaustividade, até porque se trata de um recorte meu do que considero aproximar e distanciar a SP dessas filiações. Por terem em comum utilizarem o grupo como dispositivo de construção coletiva de (auto) conhecimento, opto por apresentar a Pesquisa-ação lewiniana, a Pesquisa Participante latino-americana, os grupos rogerianos e a Pesquisa-ação Existencial, focalizando, em seguida, algumas convergências e divergências nodais entre essas e a Sociopoética.

## **2 A Pesquisa-ação lewiniana: a conscientização enquanto racionalização**

Sabemos que devemos a Kurt Lewin a criação da dinâmica de grupo.





Em 1944 Lewin utiliza, pela primeira vez, o termo dinâmica de grupo, designando um método de estudo que visava o sistema de forças que impulsionam um grupo à ação e as que o impediam de agir. A totalidade dinâmica que era o grupo possuía propriedades específicas e se constituirá, a partir de Lewin, num objeto diferenciado para os pesquisadores. (BARROS, 1994, p. 91).

O estudo da dinâmica de grupo, de caráter experimental, tinha uma clara diretividade, no que diz respeito aos objetivos de eficácia a atingir. Como ressalta Barros (1994), há na preocupação de Lewin a busca de mudança de comportamento dos indivíduos, também denominada “conscientização”. Nesse contexto, o pesquisador se torna um líder coordenador, conscientizador dos outros, na perspectiva de induzir uma determinada racionalidade:

Almejar a “mudança de comportamento” dos indivíduos, quando colocados numa estrutura-grupo, fez com que certos temas passassem a ser privilegiados: coesão, participação e liderança, resistência à mudança. Mas ainda havia a necessidade de se escolher algumas estratégias para se alcançar a mudança. Dado que a situação grupal se caracterizava por um confronto de forças efetivadas num espaço, no qual as ações de cada um ganhavam outros sentidos norteadas pelas dos outros, dado que o coordenador do grupo ocupava o lugar de líder e que a sugestão era considerada modo pelo qual se poderia interferir nos comportamentos, o alvo privilegiado foi a consciência. Os membros do grupo deveriam, então, ser submetidos a um trabalho de “conscientização” em face de uma determinada situação-problema. Vale ressaltar que não se trata, aqui, de conscientização no sentido de “tornar consciente o inconsciente”. O sentido era o de tornar um comportamento considerado irracional (inadequado) em “racional” (adequado), na equivalência consciência-razão já há muito implantada. “Conscientizar” seria transformar um determinado comportamento considerado pouco razoável (ou desrazoado) em razoável. (BARROS, 1994, p. 91).







No final de sua vida, Lewin propôs, para além do estudo clínico do funcionamento dos pequenos grupos, a Pesquisa-ação como modalidade a um só tempo de investigação e de engenharia social – resolução de problemas nas grandes organizações -, notadamente nas empresas. Se Kurt Lewin se manteve dentro de uma perspectiva política reformista de adequação e regulação do sistema, de outro lado é inegável que introduziu duas novidades importantes ao desenvolvimento posterior de métodos alternativos de investigação: a vinculação entre pesquisa e intervenção; e, sobretudo, a inclusão do pesquisador no objeto pesquisado, enquanto manipulador declarado desse. Vejamos nas palavras de Regina Benevides Barros:

As linhas de totalidade e consciência cruzam-se na proposta lewiniana de grupo, mas, ao mesmo tempo, outras linhas - as da pesquisa-ação - são criadas, alterando o campo da psicologia social da época. Para ele, a alteração de condutas (ação), para se efetivar, deveria ser sempre acompanhada de pesquisas. Isto demonstrava não apenas sua preocupação mais imediata de modificação do comportamento, mas um interesse em contribuir para o desenvolvimento das ciências sociais. Teoria e ação deveriam estar permanentemente articuladas, o que veio a colocar em questão a “objetividade” do pesquisador, que não mais poderia se colocar “fora” do campo investigado. Nos trabalhos com grupos, o coordenador tinha objetivos a atingir (alteração de condutas) e estratégias a utilizar (conscientização), via-se como um “agente de mudanças”. Lewin, coerentemente com sua perspectiva teórica, apontava em sua proposta grupalista para o campo que incluía tanto o pesquisado quanto o pesquisador. (BARROS, 1994, p. 95).

Lembremos destas palavras-chave: engenharia social – conscientização –, Pesquisa-ação transformadora, como características importantes da atuação do pesquisador na perspectiva lewiniana. Inventemos um lema para este tipo de pesquisa: conhecer para racionalizar o comportamento.





### **3 A Pesquisa Participante latino-americana: reforço do modelo conscientizador**

No contexto efervescente dos anos 1960, o pedagogo Paulo Freire deu novo sentido ao dispositivo do grupo-pesquisador na Pesquisa-ação, dessa feita, introduziu a dimensão de combate às estruturas de opressão na sociedade, através do método dialógico do Círculo de Cultura que visa unir conscientização política e construção coletiva do conhecimento. Paulo Freire sugere que as ações de constituição dos programas de alfabetização de adultos, sejam precedidas de pesquisas que levantem os anseios, os hábitos culturais e os problemas socioeconômicos das populações alvo, a fim de favorecer, junto com a leitura da palavra, o que ele chama de leitura do mundo. Esse processo é realizado de maneira participativa e horizontal com a atuação conjunta de intelectuais e populares no desenvolvimento de toda a experiência.

Sob a influência da pesquisa temática de Paulo Freire, e, particularmente, do pensamento marxista gramsciano, nasceu, então, a Pesquisa Participante, como versão contestatária da Pesquisa-ação reguladora de Kurt Lewin. Segundo Gajardo, o lema declarado desta corrente é “conhecer transformando”. A transformação almejada se manifesta nos seguintes objetivos: contribuir para uma transformação social de maneira prática; incentivar a “tomada de consciência dos grupos sociais marginalizados, em relação à sua situação e necessidades, para que esses possam melhorar, mediante a organização e a ação política”; produzir uma análise crítica entendida como a determinação das raízes e as causas dos problemas político-sociais, estabelecendo “relações entre problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais” (GAJARDO, 1986, p. 45-47).

Os procedimentos utilizados para se alcançar esses propósitos são geralmente os conhecidos nas ciências sociais, notadamente o diagnóstico com aplicação de questionários, combinados com entrevistas e, mais raramente, observação participante. Linguagens não convencionais são utilizadas na socialização dos dados como suportes para torná-los mais facilmente inteligíveis aos grupos-alvo que forneceram as informações.





Diferencia-se das pesquisas convencionais pelo processo que é participativo, enfatizando a “promoção da produção coletiva de conhecimentos”, e a “análise coletiva da ordenação da informação e no uso que dela se possa fazer” (GAJARDO, 1986). Nesse particular, nota-se um claro paralelo entre a Sociopoética e a Pesquisa Participante, pois ambas preconizam que populares e pesquisador oficial realizem juntos todas as fases da pesquisa, incluindo a sua socialização.

Porém, na Pesquisa Participante, o/a pesquisador/a não é visto como um/a facilitador/a, pois aspira a levar os copesquisadores a um estágio superior de consciência, segundo o que julga ser maior criticidade. Dito nas palavras de Oliveira (1983, p. 32-33): “O papel do pesquisador/educador será o de criar condições para este recuo crítico e o de organizar a temática geradora de tal forma que os protagonistas possam, discutindo-a, decifrá-la e agir sobre ela”. E isso acontece quando a pesquisa se configura em um “processo educativo que vise à reconstituição articulada, coerente e rigorosa da realidade [ ] para que o descontentamento, o mal-estar e o sofrimento, sentidos por cada oprimido possam transformar-se em ação coletiva e organizada de questionamento da realidade social”.

Os mesmos autores afirmam que não se trata do pesquisador oficial “fazer a cabeça do povo”. Essa ressalva não os impede de defender uma atitude “educativa” por parte do pesquisador oficial, na direção de transformar o conhecimento dos populares, considerado fragmentado. Assim, nota-se que na Pesquisa Participante a dimensão conscientizadora do método freireano fica bastante enfatizada, chegando a colidir com os propósitos dialógicos do próprio Paulo Freire. É que essa visão se apoia declaradamente no ideário gramsciano hierarquizante, daí o reforço que ganha o modelo conscientizador, senão vejamos:

A este respeito, compartilhamos o ponto de vista de Antonio Gramsci, para quem a consciência teórica ou a ‘cultura’ das classes dominadas apresenta sempre dois planos ou faces contraditórias: uma coisa é, por exemplo, o que o operário faz, sua atividade concreta como membro de um grupo





com uma inserção histórico-social precisa; outra coisa, bem diversa, é aquilo que o operário pensa ou sabe e seu nível de percepção de si mesmo, dos outros e da realidade social, que é, muitas vezes, confuso e acrítico. (OLIVEIRA, 1983, p. 34).

O pensamento “confuso e acrítico” atribuído ao povo, segundo Oliveira, “não deriva obviamente de carências no plano da inteligência, mas sim de uma experiência objetiva de vida e de trabalho marcada pela marginalização e pela opressão, pelo isolamento e pela impotência” (OLIVEIRA, 1983). Conclui-se então que o pesquisador oficial deve contribuir em “organizar o material recolhido junto ao povo e devolvê-lo ao povo, para que o povo dele se reaproprie pela discussão em comum” (OLIVEIRA, 1983, p. 35).

#### **4 Grupos de encontro rogerianos: a produção de uma não diretividade terapêutica**

Contemporâneo de Kurt Lewin e em parte inspirado nele, Carl Rogers apresenta, no entanto, uma proposta diferenciada de tratamento do grupo que muito interessa à nossa discussão, pois foi ele quem cunhou a noção de facilitador que a Sociopoética também utiliza.

Na perspectiva rogeriana, o grupo é, antes de mais nada, um dispositivo gerador de um autoconhecimento com efeitos terapêuticos. A intenção não é de curar eventuais males psíquicos, mas sim o de conduzir “a uma maior independência pessoal, a menos sentimentos escondidos, maior interesse de inovar, a maior oposição à rigidez institucional” (ROGERS, 1974, p. 25).

O GE, ou grupo de encontro, também chamado T-group ou grupo de formação, é composto por sete a 15 pessoas, que vão se reunir durante um número determinado de sessões para conviverem juntos sem nenhum objetivo específico a não ser a autoanálise de seus próprios mecanismos de funcionamento no aqui e agora. Carl Rogers reconhece que às vezes as pessoas sofrem muitos conflitos durante e/ou depois da experiência tendo “a sensação, especialmente quando a mudança é profunda, de estar a ser violentamente sacudida, como num barco numa tempestade” (ROGERS, 1974, p. 103).





Não há pretensão de pesquisa científica na medida em que estão ausentes a busca de sistematização de um conhecimento novo e/ou a colocação de novos problemas. Porém, não se pode negar, que acontece nesse processo uma construção coletiva de conhecimento, pois, como assinala Barros (1994, p. 223) com relação ao dispositivo grupo, ao ouvir os outros, você se descobre ouvindo “outros”: “em nossa experiência com grupos temos observado que o ‘experimentar ouvir o outro’ irradia uma experimentação de ouvir outros - outros modos de existencialização, outros contextos de produção de sujeitos, outras línguas para outros afetos, outros modos de experimentar.”

O papel do monitor do grupo, denominado facilitador, é apenas o de procurar compreender as atitudes do grupo, ajudando-o a perceber os desejos e bloqueios que o próprio grupo revela. Para tanto, resume Lapassade (1983, p. 78), “[...] o facilitador [ ] abstém-se de dar conselhos, de distribuir papéis, de organizar o grupo, de propor temas de debate. É por isso que se diz, [ ] que o monitor é não diretivo”.

Apesar de almejar, igual a Lewin, a mudança de comportamento, Carl Rogers difere desse último por não ter modelos de comportamento pré-definidos a atingir. Assim, rompe com o modelo conscientizador ao desistir de influenciar deliberadamente os membros do grupo numa direção dada. Ao renunciar à palavra conscientizadora, Carl Rogers nega a sua condição de especialista, reconhecendo preferir contar com a intuição, a sabedoria e o potencial de ajuda do grupo, até mesmo em caso de surto psicótico de algum membro. Assim, rejeita qualquer postura de objetivação do grupo própria aos especialistas, evitando tecer julgamentos e comentários, pois,

Eles têm tendência a tornar o grupo **demasiado consciente** de si mesmo, atrasam-no, dando ao grupo a sensação de estarem a ser observados. Estes comentários implicam também que não esteja a olhar o grupo como pessoas, mas como uma espécie de massa ou aglutinado, e não é deste modo que desejo estar com eles. Se tiver que haver comentários sobre o processo de grupo, é melhor que procedam, naturalmente, de um membro. Sinto o mesmo quanto a comentários





sobre o processo no indivíduo. [ ] Tenho tendência para não sondar ou comentar o que pode estar por detrás do comportamento de uma pessoa [ ] Mas não me quero servir desse gênero de autoridade. (ROGERS, 1974, p. 68-69, grifo meu).

E reforça que aceita o grupo como ele é, não tenta levá-lo a um estágio superior porque seria ilusório o resultado: “[...] se tento empurrar o grupo para um nível mais profundo, a longo prazo, ele não irá trabalhar” (ROGERS, 1974, p. 60).

Podemos entender como Carl Rogers tem influenciado tanto a autogestão pedagógica como a Análise Institucional nesse ponto, chegando até a declarar que prefere a ausência de facilitador à participação de um monitor diretivo.

Carl Rogers (1977) dedicou bastante atenção à postura do facilitador, refletindo sobre quais atitudes ajudam ou atrapalham o autocrescimento do grupo, tanto na terapia, como na educação. Assim, sugere qualidades tais como: autenticidade na sua maneira de ser, o que significa ultrapassar a simples assunção de uma função; mostrar apreço, aceitação e confiança no outro; manifestar compreensão empática, notadamente capacidade de escuta, inclusive do silêncio; confiar na sua intuição: “Confio nos sentimentos, palavras, impulsos, fantasias que em mim emergem” (ROGERS, 1977, p. 64); aceitar de viver a incerteza e a descoberta; proporcionar a autoiniciativa e a responsabilidade; dar atenção à dimensão humana das pessoas, fazendo prova de sensibilidade; favorecer a autodescoberta, de maneira autoapropriada; gerar um clima de receptividade e de confiança; reconhecer suas próprias limitações; acreditar nas potencialidades do grupo para tomar e encaminhar suas decisões; evitar postura de perito, recusando a frieza emocional.

A radicalidade, que consiste em subtrair o facilitador de seu papel de especialista conscientizador, contrasta com o seu não questionamento das relações de poder instituídas em nível estrutural, atitude essa que fez com que muitos autores progressistas tenham desqualificado as contribuições de Carl Rogers para a reflexão sobre o grupo enquanto dispositivo. Com efeito, a ousadia política de Carl Rogers murcha consideravelmente quando, nos seus próprios



escritos, aceita com tranquilidade a possibilidade dos grupos de encontro ficarem a serviço de propósitos empresariais, tais como:

[...] a realização do objectivo da organização (lucros e serviço) e o desenvolvimento da organização (desenvolvimento das pessoas) [ ] aumentar em todos os trabalhadores o sentimento de 'posse' dos objectivos da organização; ajudar os directores a dirigirem mais de acordo com os objectivos fundamentais do que segundo 'métodos antigos' ou objectivos sem sentido na zona de responsabilidade de cada um. (ROGERS, 1977, p. 145).

Esse posicionamento, no mínimo complacente com relação às estruturas político-econômicas mais abrangentes, faz Lapassade (1983, p. 61) concluir que, não obstante sua ousadia no que diz respeito à atuação do facilitador, “o movimento não diretivo contemporâneo [ ] psicologiza a política, em lugar de politizar a psicologia”. Levada por certa inclinação anarquista, eu acrescentaria, como ressalva, a falta de politização da não diretividade como dispositivo que pudesse vir a questionar *in situ* as relações de dominação.

Em resumo, um lema para os Grupos de Encontros rogerianos poderia ser: autoconhecer-se pela vivência grupal.

## 5 René Barbier e a PAE

Pelas fortes afinidades que a Sociopoética tem com a abordagem subjacente à Pesquisa-ação Existencial (PAE), merece a pena começar ressaltando aquilo que mais nos aproxima. Segundo Barbier (2002, p. 63), esse tipo de Pesquisa-ação se distingue por assumir “plenamente a dimensão filosófica da existência humana requalificada”. Geralmente seus temas são “muito enraizados na afetividade” (BARBIER, 2002, p. 67). Barbier define a PAE como sendo “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo”. O autor enfatiza que sente a PAE por vezes mais próxima da arte do que da ciência por incluir os “domínios da intuição, da criação e da improvisação, no sentido da ambivalência e da ambiguidade em relação ao desconhecido, à sensibilidade e à empatia [...]”. Afirma não querer



separar as dimensões reflexivas, conceituais, filosóficas e poéticas, inclusive na maneira de redigir os relatórios de pesquisa.

Trata-se de uma abordagem que o autor qualifica de multirreferencial, por incorporar tanto o questionamento filosófico, a experiência humana, a sabedoria ancestral e os cinco sentidos. O reconhecimento de nossa corporeidade é uma das dimensões do que se denomina escuta sensível. É aqui que intervém, particularmente, a postura do pesquisador. Barbier reconhece que o escutar/ver do/a pesquisador/a existencial “toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas”, mas, acrescenta, também “pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo” (BARBIER, 2002, p. 94). Na PAE, o/a pesquisador/a se envolve com suas emoções, seu imaginário e suas dúvidas e está ciente dos limites de suas análises diante da complexidade do vazio criador. Isso não significa que se sinta livre de projetar suas angústias e seus desejos sobre os outros, mas que, ao inverso, se disponha a um trabalho sobre si mesmo a fim de “desembaraçar-se de seus ‘entulhos’ interiores” (BARBIER, 2002, p. 97).

Diferentemente da Pesquisa Participante, que tende a reduzir o público-alvo popular à sua condição de classe, o/a pesquisador/a da PAE, procura, pela escuta sensível, olhar para os outros não apenas como integrantes de uma camada social e sim como “pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2002, p. 96).

Antes de interpretar, o pesquisador procura sentir com empatia, suspendendo todo julgamento. Desse modo, seus referenciais lhe servem para atribuir sentidos e não para impor seus modelos. Aqui, a escuta sensível faz com que o/a investigador/a adote uma atitude meditativa que consiste numa atenção aguçada de extrema sutileza, uma arte do encontro, produzindo confiança mútua, sem, no entanto esconder os possíveis conflitos.

As afinidades supracitadas não impedem algumas diferenças importantes. Assim, ainda que tanto a Sociopoética como a PAE sejam investigações coletivas, a maneira como constituir o grupo-pesquisador e os objetivos operacionais do mesmo divergem.







Sabemos que na Sociopoética, geralmente um pesquisador acadêmico convida pessoas do grupo-alvo em função da motivação pessoal de investigarem seus próprios conceitos acerca de um tema gerador, sendo a participação das pessoas condicionada somente à sua disponibilidade e ao limite numérico.

Já na PAE, pesquisadores profissionais e leigos formam uma equipe de técnicos que investiga outro grupo/organização na busca de lá intervir, visando uma ação de mudança. Assim, o que Barbier (2002, p. 121) chama de pesquisador coletivo “deve permanecer um grupo em relação ao grupo-alvo”. Respondendo geralmente a uma encomenda institucional de intervenção, os profissionais convidam a coparticiparem, dentre o público-alvo, preferencialmente “os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada à reflexão”, sempre com o “cuidado para não estar com personalidades altamente ideológicas e fechadas à análise crítica de sua própria existencialidade” (BARBIER, 2002, p. 104).

Em se tratando de uma pesquisa de cunho declaradamente interventivo, a PAE apresenta uma expectativa óbvia de mudança, a partir de um problema a ser resolvido ou pelo menos enfrentado. A mudança almejada, no entanto, apresenta-se mais diversificada do que na proposta de Pesquisa Participante, pois abrange: “mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo” (BARBIER, 2002, p. 106) elaborado no pesquisador coletivo. Espera-se, então, que todos saiam modificados pela experiência, devendo “resultar num aumento de discernimento em cada participante” (BARBIER, 2002, p. 115). Por essa ênfase na mudança dos próprios valores, talvez possamos arriscar o seguinte lema: conhecer para se tocar, - em referência à dimensão autoconscientizadora do “se tocar”, coloquial, bem como pela relação com o toque, o aguçar dos sentidos.

Por fim, os procedimentos de pesquisa também são diferentes na PAE, pois essa privilegia as técnicas da observação participante, ainda que reconheça haver necessidade de analisar não apenas documentos “objetivos” e oficiais, mas também o que chama de “documentos marginais” – desenhos, canções, grafites, contos, relatos, vídeos –, reveladores do imaginário do grupo-alvo estudado.





## **6 Paralelos e bifurcações entre Pesquisa-ação Lewiniana, Pesquisa Participante, Grupos de Encontro, Pesquisa-ação Existencial e Sociopoética: algumas conclusões**

Nessa altura da discussão, torna-se relevante apontar o que assemelha e separa a Sociopoética das referidas concepções de produção coletiva de conhecimento mediante o dispositivo grupal. Para tanto, irei me ater a alguns pontos nodais sugeridos pelas apresentações acima, ressaltando que não trato de esgotar o assunto, mas apenas de trazer elementos de reflexão sobre o diferencial da Sociopoética. Proponho as seguintes categorias comparativas: objetivo de se recorrer ao dispositivo grupo – sentido político; postura do facilitador – tipo de conscientização produzida – procedimentos – o uso de técnicas artísticas; tipo de conhecimento produzido.

### **▪ Com relação à Pesquisa-ação Lewiniana:**

A existência de uma dimensão interventiva na pesquisa que traz à tona o reconhecimento da não neutralidade do/a pesquisador/a oficial: A Sociopoética não só reconhece que as técnicas do/a facilitador/a interferem na produção de conhecimento do grupo, como considera importante que o/a pesquisador/a oficial se utilize delas enquanto dispositivos que venham a potencializar a criação instituinte de linhas de fuga. A ambiguidade dessa intervenção, que se quer ao mesmo tempo intencional e não ou pouco diretiva, nota-se, sobretudo, na escolha das técnicas, quando o facilitador/a se esforça em gerar estranhamento aos copesquisadores – o que supõe certo controle –, mas, favorecendo uma produção cujos resultados não lhe sejam previsíveis.

Principais divergências:

O objetivo, o sentido político, os procedimentos, a relação com a arte e o corpo como fontes de conhecimentos e o tipo de conhecimento almejado.





#### ▪ **Com relação à Pesquisa Participante:**

A valorização da construção coletiva e dialógica do conhecimento entre populares e profissionais. Lembremos que esse é o segundo princípio da Sociopoética, que revela a sua busca por valorizar as culturas que não têm vez na produção acadêmica dominante, notadamente em termos de *status* filosófico. Porém, a Sociopoética não limita essa valorização intercultural à dimensão classista, ampliando para atravessamentos como faixa etária, gênero, categoria profissional, etnia, pois são muitos os marcadores culturais estigmatizados e/ou desconhecidos pela produção científica instituída.

Principais divergências:

A conscientização na acepção gramsciana enquanto objetivo e dispositivo de intervenção e a subordinação da produção artística à “facilitação” da comunicação.

#### ▪ **Com relação aos Grupos de Encontro:**

A busca pelo autoconhecimento e a atitude de escuta empática do/a facilitador/a é de extrema relevância para a Sociopoética e se coaduna com seu princípio de espiritualidade, pois supõe abertura, aceitação e valorização da diferença, respeito, autoconscientização.

Principais divergências: o objetivo terapêutico, a tendência dos GE oscilarem entre o a-politismo e o conformismo político, e a pouca ou ausência de ênfase dada à dimensão investigativa.

#### ▪ **Com relação à Pesquisa-ação Existencial:**

O questionamento ao racionalismo na ciência instituída que se separa do imaginário, da arte e da poesia; a postura de escuta sensível, a valorização do autoconhecimento pela construção coletiva entre profissionais e populares sugerem grande proximidade entre PAE e Sociopoética.

Principais divergências: o objetivo de transformação de situações-problemas; o uso de técnicas predominantemente convencionais.





▪ **Com relação a todas essas abordagens:**

Nenhum desses referenciais tem no seu foco a construção coletiva de conceitos filosóficos perpassados de corpo, poesia e devaneio, pois não visam a potencialização do grupo alvo enquanto filósofo coletivo, embora tais confetos possam acontecer nas referidas abordagens, mas não enquanto busca deliberada do inusitado. Gauthier expressa poeticamente o intuito de produzir o saber inesperado contido no corpo mediante técnicas criativas:

Por isso precisamos de técnicas que favoreçam a emergência, a tomada de consciência do que é 'escondido' na profundidade do corpo ou que corre na superfície da pele e dos sentidos [ ]. É uma característica da Sociopoética buscar além (ou dentro) do corpo um outro corpo [ ] um corpo recalçado [ ]. Este corpo sabe [ ] muito mais do que a fala explícita e consciente, muito mais do que a razão. (GAUTHIER, 1998, p. 173).

Não resta dúvida que a Sociopoética deve muito às referidas filiações, mas fica explícito também que realiza sua configuração própria entre os furtos – diálogo freireano, escuta sensível de Barbier -, e as inflexões dadas ao dispositivo grupal lewiniano e ao participante. Pelas suas criações mais ousadas – produção coletiva de confetos polifônicos e desterritorializados, valorização do estranhamento e da produção artística, tem o corpo como fonte de construção coletiva e intercultural do conhecimento. Assim, a Sociopoética vem questionando, à sua maneira, o padrão científico predominante, o qual, a despeito das referidas experiências históricas, permanece alheio ao corpo enquanto fonte de conhecimento e à construção coletiva do conhecimento. Cabe a nós, sociopoetas, continuarmos instigando esse fabuloso corpo de potências chamado grupo-pesquisador!

### Referências

ADAD Shara Jane e PETIT, Sandra Haydée: Ideias sobre confetos e o diferencial da Sociopoética. **Entrelugares – Revista eletrônica de Sociopoética e Abordagens afins**, v. 1. n. 2, mar/ago 2009. <http://www.entrelugares.ufc.br>.





BARBIER, René: **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARROS, Regina Duarte Benevides de: **Grupos**: a afirmação de um simulacro. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.

GAJARDO **Marcela**: **Pesquisa Participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GAUTHIER, Jacques: **Pesquisa em enfermagem** - novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1998.

LAPASSADE, Georges: **Grupos, organizações e instituições**. São Paulo: Francisco Alves, 1983.

OLIVEIRA M.D e OLIVEIRA R.D: Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos, R.(Org) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROGERS, Carl: **A terapia centrada na pessoa**. Lisboa: Moraes, 1974.

ROGERS, Carl: **Grupos de encontro**. Lisboa: Moraes, 1977.







## OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA EM MOVIMENTO: Relato de uma experiência de produção compartilhada de conhecimento em pesquisa

Elvira M. Godinho Aranha<sup>1</sup>  
Virgínia Campos Machado  
Wedja Leal

### Resumo

Esta apresentação tem como objetivo descrever o processo de análise e interpretação compartilhada, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade, pertencente ao Programa de estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, nos anos de 2010/2011, durante a disciplina-projeto “Observação e análise da atividade: subsídios para a formação continuada de professores” sob a supervisão das professoras dr.<sup>a</sup> Wanda Maria Junqueira e dr.<sup>a</sup> Claudia Davis. A experiência em foco teve como característica peculiar o fato de todo o processo de pesquisa ter sido realizado em grupo, desde o contato inicial com a escola até a análise dos dados, o que contribuiu para a elevação do resultado obtido. Descrevemos como se deu a entrada no campo, as primeiras decisões tomadas na pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados durante o processo, assim como a importância do referencial teórico para orientação das ações do pesquisador. Os resultados indicaram que o processo coletivo de pesquisa qualificou a análise realizada e contribuiu para a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação.


**Palavras-chave:** Pesquisa. Psicologia sócio-histórica. Formação de pesquisadores.

---

**Recebido em: outubro/2011 – Aceito em: novembro/2011**

1 As três autoras são doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mails: elviraa@uol.com.br, vickynut@hotmail.com e wedjaleal@gmail.com.





**THE SENSES OF TEACHING AND THE RESEARCH IN  
MOVEMENT: report of an experience of shared production  
of knowledge in research**

**Abstract**

This paper aims to describe the process of shared analyses and interpretation developed by the research group of Teaching activity and Subjectivity of the Program of Post-Graduates studies in Education: Psychology of Education of PUC-SP, in the years of 2010 and 2011, during the subject-project “Observation and analyses of activity: subsidies for teachers continued education”, under the supervision of professors Wanda Maria Junqueira and Claudia Davis. The main characteristic of this experience is that the whole process of research was undertaken by the group, since the first contact with the school until the data analyses, what contributed to the elevation of the obtained results. The paper describes the field entrance, the first decisions taken in the research, the methodological procedures adopted during the process and the importance of the theoretical support to guide the researcher`s actions. The results indicate that the collective research process qualified the undertaken analyses and contributed to the education of human resources in post-graduation level.

**Keywords:** Research. Socio-historic Psychology. Researchers` education.

**Introdução**

Esta apresentação tem como objetivo descrever o processo de análise e interpretação compartilhada desenvolvida pelo grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade, pertencente ao departamento da Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, nos anos de 2010/2011, durante a disciplina-projeto “Observação e análise da atividade: subsídios para a formação continuada de professores” sob a supervisão das professoras dr.<sup>a</sup> Wanda Maria Junqueira e dr.<sup>a</sup> Cláudia Davis.





A proposta inicial de pesquisa que deu origem à experiência que discutimos agora é parte de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), Edital Nº 01/2007, intitulado “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”. O PROCAD tem objetivos que preveem o desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação e envolve cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ;

Especificamente no projeto de pesquisa que discutiremos agora, o objetivo perseguido por nosso grupo foi apreender os sentidos da atividade docente para uma professora das séries iniciais do Ensino fundamental. Consideramos que a análise dos sentidos nos permite conhecer aspectos **indissociáveis da formação do professor**, como suas formas de pensar, sentir e agir em sua atividade, o que significaria poder compreender melhor o profissional da educação.

Para apresentar a experiência desenvolvida no programa e discuti-la à luz dos pressupostos teóricos que orientam o nosso trabalho, iniciaremos apontando como se deu a entrada no campo, as primeiras decisões tomadas na pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados durante todo o processo. Em seguida, apresentaremos como exemplo da análise e interpretação realizadas coletivamente, o núcleo de significação<sup>2</sup> intitulado “**A organização da sala de aula: Organizar para educar!**”, explicitando os critérios utilizados para a elaboração.

## **2 O início do caminho - primeiro semestre de 2010**

No primeiro semestre de 2010, a equipe de pesquisadores procurou e selecionou uma escola que se mostrasse disponível

---

2 Cf. Aguiar e Ozella (2006).





para receber os pesquisadores, abrindo espaço para que ocorresse o necessário contato com a sua equipe pedagógica, especialmente com seus professores, concordando, ainda, com a realização de gravações e filmagens, aspectos fundamentais nessa proposta metodológica. A instituição que aceitou participar da pesquisa foi uma escola particular católica, localizada na região metropolitana de São Paulo e que atende alunos de classe média - e possui cursos de Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio. Após uma exposição do projeto por parte da equipe de pesquisadores, a direção da instituição concordou com a realização de entrevistas com a equipe gestora da escola, facilitou o acesso da equipe de pesquisadores junto à secretaria, forneceu os dados referentes à estrutura do prédio, perfil dos professores e dos alunos, franqueou a observação da rotina escolar e da prática pedagógica em sala de aula de duas professoras. Cabe esclarecer que as professoras foram indicadas pela direção e concordaram em participar da pesquisa.

Durante os meses de abril, maio e junho de 2010 foram realizadas as entrevistas com as docentes, com o objetivo de conhecer sua história de vida. Em seguida, foram desenvolvidas observações em sala de aula, além de filmagens de aulas específicas, previamente acordadas com as professoras e que seriam utilizadas nas Autoconfrontações Simples e Cruzada (CLOT, 2007, 2010). Ato contínuo, foi realizada a seleção de episódios e as sessões de Autoconfrontações Simples e Cruzada. Todo o material coletado foi transcrito pelos alunos da disciplina, o que gerou uma quantidade significativa de informações que atualmente compõe um expressivo banco de dados.

O segundo semestre de 2010 foi dedicado à análise desse material. Em uma primeira etapa, foram tomadas como objeto de análise as transcrições das entrevistas das duas docentes participantes e as das falas obtidas em sessões de Autoconfrontações Simples e Cruzadas realizadas. Essa análise ficou sob a responsabilidade tanto dos pesquisadores inscritos no PROCAD, como dos alunos matriculadas na disciplina-projeto, no segundo semestre de 2010, com a supervisão das professoras dr.<sup>a</sup> Wanda Maria Junqueira e dr.<sup>a</sup>





Claudia Leme Ferreira Davis. O grupo de alunos foi desmembrado em dois subgrupos, sendo que cada um deles ficou encarregado de analisar o material referente ao processo de uma professora, desde a entrevista até a segunda Autoconfrontação Simples.

O procedimento adotado para analisar as transcrições foi inspirado nos Núcleos de Significação, desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006). O recurso metodológico adotado contemplou as seguintes etapas: 1) leituras do material transcrito pelo grupo e identificação de pré-indicadores; 2) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores e, 3) reunião dos indicadores em núcleos de significação.

No caso do exemplo em foco, explicaremos como se deu o processo de análise do material relativo a uma professora, que denominamos Marta<sup>3</sup>. O grupo responsável pela professora Marta iniciou o trabalho realizando a leitura de todo o material, incluindo as entrevistas com a diretora e coordenadora, o que colaborou para compreender o caráter histórico e social que aparecem nos dados.

Após essa etapa, foi dedicada uma atenção específica às entrevistas da professora. No primeiro momento o grupo realizou uma “leitura flutuante” do material das entrevistas, ou seja, sem a preocupação com aspectos específicos, ou em buscar algo determinado ou formas de categorização.

No momento seguinte, o grupo voltou à leitura, porém agora já com o objetivo de destacar aspectos que despertaram interesse ou chamaram a atenção pela característica do relatado, frequência, reiteração, acento apreciativo, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas insinuações não concretizadas, ou qualidade da reflexão. Naquele momento o grupo buscava “**a palavra com significado**”, o que Aguiar e Ozella (2006), descrevem como a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Organizamos, assim, os pré-indicadores.

---

3 Nome fictício.



Acordos e desacordos foram vividos, várias leituras foram feitas e refeitas e, a partir disso, os pré-indicadores foram sendo selecionados, organizados, revistos, reorganizados, alguns excluídos, suprimidos e outros acrescentados. Frutos desse trabalho, foram agrupados em indicadores.

A organização dos indicadores já representava um movimento de interpretação, pois como apontam Aguiar e Ozella, “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231). Abaixo exemplificamos os pré-indicadores que compõem o indicador “A importância da ordem e organização”:

Indicador	Pré-indicadores (falas com significado)
A Importância da ordem e organização	<p>Eu sempre gostei muito de deixar minhas coisas em <b>ordem</b></p> <p>Eu gostava muito de brincar de casinha, eu gostava, como até hoje, <b>tudo muito arrumado</b>, eu sou muito chata (frase exclamativa), eu vivo arrumando as coisas.</p> <p>Eu como sou muito chata, então meu armário é todo ordenado, eles guardam livro no lugar (ênfatisou a palavra lugar), então você vê o material deles é todo ordenado.</p> <p>Eu gostava de arrumar a casinha sentar e ver a casa arrumada.</p> <p>Eu sou assim até hoje eu falei até hoje eu gosto que <b>minha casa seja arrumada.</b></p>

Finalmente, a partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciou-se um novo **processo de articulação** que resultou na organização dos núcleos de significação. A nomeação dos Núcleos teve como preocupação indicar o movimento do sujeito.

Cabe ressaltar que esse processo não foi um processo linear nem estático. Ao contrário. O grupo foi discutindo as dúvidas, levantando questões, impressões e sentimentos que a leitura e o exercício de aglutinação das falas provocavam. Assim durante todo o processo acima descrito cada subgrupo vivia intensas discussões entre seus participantes sobre as distintas possibilidades de pré-indicadores, indicadores e núcleos, procurando em cada etapa, conquistar organizações que fossem mais reveladoras do processo do sujeito.



No momento seguinte, o alinhamento alcançado pelo grupo era apresentado e novamente discutido, porém agora com o outro grupo, o qual estava envolvido na análise dos materiais da outra professora. Esses procedimentos foram adotados tanto para a entrevista da docente, quanto para os momentos de autoconfrontação (ACS, ACC), o que permitiu explorar as distintas alternativas de interpretação para os dados, melhor qualificando-a.

Após intensos debates a respeito da categorização inicial o grupo chegou a um acordo do que parecia ter, naquele momento, atendido aos pressupostos teóricos que embasavam esta pesquisa. Para ilustrar o resultado parcial deste processo, o quadro abaixo exemplifica as falas com significado, que articuladas compuseram o indicador “A importância da ordem e organização”.

Apresentamos a seguir todos os Núcleos de Significação da entrevista da professora Marta.

<b>Núcleos de Significação da entrevista</b>	
✓	Motivação para a atividade docente
✓	Formação profissional
✓	<b>Ordem e organização</b>
✓	Instabilidade do trabalho na escola particular
✓	A prática pedagógica
✓	Concepções de aprendizagem
✓	Dificuldades de aprendizagem

A síntese do núcleo “**Ordem e organização**”, já indicava sua importância para a compreensão dos sentidos e significados que a professora Marta atribui à própria atividade docente, pois seus indicadores, ao serem articulados e interpretados, revelam que a organização, para Marta, tem sua importância superdimensionada, pois, parece se configurar como o motivo para as ações que ela desenvolve na sua prática docente.

Após a análise da entrevista iniciamos a análise das autoconfrontações. Nesse momento, seguimos os mesmos procedimentos relatados anteriormente. No entanto, diferente do primeiro agrupamento realizado a partir apenas da entrevista, desta



feita os pesquisadores também procuraram identificar conteúdos que poderiam ser agrupados nos indicadores anteriores. Assim, algumas novas falas foram categorizadas em alguns indicadores já elencados, tomando-se o cuidado de identificar sua origem e outras falas foram agrupadas em novos indicadores. No fim desse processo o grupo chegou aos seguintes núcleos:

---

#### Núcleos de Significação das Autoconfrontações

- ✓ A centralidade do papel do professor: “A gente quer tanto que a coisa saia perfeita... que a gente acaba falando demais”
  - ✓ Concepção de aluno: “Eles são os reflexos da gente”
  - ✓ **A organização da sala de aula: Organizar para educar!**
  - ✓ Atividade docente pautada no livro didático
  - ✓ Autoconfrontações: entre constatações e reelaborações da atividade vivida
  - ✓ AC – O impacto da autoimagem
  - ✓ Os modos de promover a aprendizagem
- 

O momento seguinte de produção neste trabalho privilegiou a reflexão do grupo na direção de compreender a importância de cada núcleo para a compreensão do sujeito em foco.

Utilizando o núcleo “**A organização da sala de aula: Organizar para educar!**” como exemplo, podemos destacar que a reflexão desencadeada revelou que esse núcleo é importante para a compreensão dos sentidos e significados que a professora Marta atribuiu à própria atividade docente. A ordem como elemento constitutivo da subjetividade dessa professora já havia sido destacada na entrevista, quando forneceu elementos sobre o avô policial e professor, os pais participantes da Associação de Pais e Mestres (APM) e uma família que participava de tudo na escola e organizava reuniões e festas. O que emergiu dos dados num primeiro momento foi que a ordem para professora Marta, além de organizar e arrumar espaços e livros faz, parte da sua necessidade para estar, mediar e agir no mundo concreto e material em que convive. Para ilustrar essa discussão, a seguir apresentaremos a análise do Vejamos abaixo, a análise de um dos autoconfrontações veio confirmar esse caráter.



### 3 “A organização da sala de aula: Organizar para educar!”<sup>1</sup>

Este núcleo foi construído a partir das falas da professora Marta em sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada de dois episódios sobre sua atividade docente: o primeiro focava uma aula expositiva em que professora e alunos tematizavam a “aprendizagem da hora”, e o segundo a aula em que é organizado e desenvolvido um trabalho em grupo dos alunos cujo objetivo é a confecção de um cartaz com o tema “vulcão”.

Consideramos que Marta, ao descrever diferentes atividades que realiza em sala de aula, mantém como objetivo das ações desenvolvidas, a organização. A professora afirma a importância de “dar um modelo pronto pra eles entenderem que o negócio tem que ser **organizado**” ou que “já deu **um padrão** mesmo pelo próprio... é... assim... **já de propósito mesmo**... pela **organização do trabalho**”. No entanto, consideramos que esses objetivos das ações não parecem ser articulados à meta da atividade docente.

As falas de Marta evidenciam aspectos alheios à professora, destacando características dos alunos, como o desconhecimento do que é importante, a possibilidade de que eles venham a “rasgar”, “misturar” ou “recortar” inadequadamente o material utilizado e o grau de dificuldade da tarefa:

Porque eles não sabem separar o que é importante do que não é importante de uma coisa lida. Eles não sabem. [...] (ACS episódio b)

Pra eles não misturarem, não rasgarem trabalho, pra eles não recortarem o trabalho feito, entendeu? Então foi... é... realmente por isso. [...] (ACS episódio b)

Porque assim, eles não sabem o que é mais importante se eles lerem um texto. É muito difícil isso pra eles. Então por isso que isso foi bem dirigido mesmo, de eu marcar o que eles tinham que copiar, mas... pra formar um texto único. (ACS episódio b)

Além disso, Marta parece sobrepor a forma de realizar a tarefa, em detrimento do seu objetivo, ao afirmar que o “negócio” – sem

---

4 Participaram da discussão e análise do Núcleo apresentado como exemplo: Alessandra Capuchinho, Fabiana Malandrino, Eliana Cunha, Elvira Aranha, Virgínia Machado e Wedja Leal. A redação final do exemplo em foco ficou a cargo de Wedja Leal, Elvira Aranha e Virgínia Machado.



identificar a atividade que se realiza – deve ter um “padrão” para a “organização do trabalho”. É interessante observar ainda que a professora enfatiza a repetição de seqüências como meio para conseguir a organização em sala de aula:

[...] é uma coisa assim que você tem realmente que perseverar, não adianta você querer, é igual... é igual educar filho, não adianta você falar hoje que tem que fazer isso, você tem que falar todos os dias...

Então quer dizer, não é uma coisa que eu consegui num dia, então todo dia eu falava, olha, primeiro, eu vou ajeitar o material, depois nós vamos copiar tarefa, depois eu vou recolher canhoto de circular, atividade assinada, lição de casa, entendeu, então é uma coisa que você vai é... assim... é aos poucos. Então você vai falando todos os dias, chega uma hora que não falo mais (ACS episódio a)

Acreditamos que as falas de Marta revelam a existência de um comportamento fossilizado que, realizado por meio de uma ritualização, não favorece nem à professora, nem ao aluno questionarem a necessidade que tal organização pretende atender, mantendo o sentido que motiva o comportamento oculto no discurso. Vygotsky afirma que

Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa, nada nos diz sobre nossa natureza interna. (2002, p. 84).

Essa interpretação nos permite compreender que a professora Marta parece considerar que a aprendizagem acontece por meio da repetição das ações e, dessa forma, conceber o aluno como um sujeito passivo, apenas “reativo à ação do meio” (DAVIS; OLIVEIRA, p. 31, 1994). Isso pode ter como consequência “um excessivo diretivismo por parte do adulto” das atividades em sala de aula (p. 34). Nessa perspectiva, acreditamos que, para Marta, o aluno pode e deve ser moldado em favor da organização.





Esses aspectos – organização, concepção de aluno e processo de ensino-aprendizagem – se expressam na sua atividade docente, tanto na maneira como controla e tutela a participação, como na disposição das carteiras em sala de aula e controle da postura dos alunos.

A professora Marta afirma não permitir que os alunos participem da aula, fazendo comentários ou questionamentos de forma livre. Para ela o primeiro momento da explicação parece ser somente do professor. Assim,

Se cinco ou seis levantarem a mão para contar uma história de relógio diferente, vou ter que deixar, então quando eu to introduzindo um assunto ou explicando alguma coisa, eu não deixo, eu não deixo falar mesmo. [ ] ah! Uma coisa que eu queria falar, por exemplo, as crianças às vezes levantam a mão e a gen...eu não deixo falar enquanto eu to explicando a coisa nova, mesmo que eles levantem a mão, eu peço pra esperar. Aí depois eu deixo eles perguntarem, então é assim, se eu parei na explicação, vamos supor, li um trecho e expliquei, se eles levantam a mão, tudo bem. Agora se eu to no meio da explicação ou no meio da leitura que uma coisa tem hã a ver com a outra, eu não deixo eles perguntarem, depois eu falo agora vocês não tinham levantado a mão, o que você queira falar, o que você queria falar... Então aí eu vou deixando eles falarem. (ACS episódio a)

Você viu que tem criança com a mão levantada, eu não chamo, eu peço para esperar, falo depois vocês perguntam, por quê?

Se a gente abrir, às vezes eu, já aconteceu isso, por isso que eu parei de fazer, você deixa uma criança falar e ela não quer tirar dúvida e ela não quer falar nada pertinente àquilo, ela vai contar uma coisa que aconteceu... (ACS episódio a)

Essa postura está relacionada a uma concepção de ensino tradicionalista que reforça a figura do professor como aquele que detém o conhecimento. Acreditamos que a professora tem, dessa forma, uma prática fundamentada no que Paulo Freire chamou de “concepção bancária” de educação. Segundo Freire (2007) essa concepção se baseia no não diálogo, não colabora para a formação crítica nem do educador, nem do educando e não revela o porquê daquilo que se aprende. Além disso, reconhece o professor como aquele que detém o conhecimento, e o aluno como o que nada sabe. Nessa concepção, o processo educativo pode servir de instrumento de opressão, ao invés de se articular à realidade concreta vivenciada





pelos sujeitos e contribuir para o reconhecimento do seu caráter histórico e transformador, pretendido por uma educação “libertadora”, para usar a expressão cunhada por Paulo Freire.

Ao dizer, quando explica o porquê de controlar a participação dos alunos que “[...] a maioria quer contar alguma coisa que aconteceu com a avó, com o tio, com o papagaio (ACC episódio a)” e que é importante para “[...] eles também perceberem que realmente eu tenho que pensar se o que eu vou falar está ligado com o assunto” (ACS episódio a) a professora parece considerar que a participação dos alunos é incapaz de contribuir para o processo de produção do conhecimento, uma vez que é sempre referida como algo que não estaria relacionada ao assunto tratado em aula.

Esse discurso corrobora a interpretação que apresentamos acima e também sustenta a justificativa para a maneira como ela organiza a disposição das carteiras em sala de aula: “[os alunos] são colocados de forma a conversarem menos, porque tem uns que, se eu deixar perto, eu não vou dar aula.” (ACS episódio a).

Na sessão de Autoconfrontação Cruzada, ao dialogar sobre a disposição da sala em “U”, Marta declara que tal arranjo pode ajudar ou atrapalhar a consecução dos objetivos propostos para a atividade.

Então, por exemplo, [ ] essa disposição de sala ajuda e atrapalha. O U ajuda e atrapalha, que cada um tem os prós e contras. O U eu tô, tá todo mundo virado pra mim ao mesmo tempo, eu tô no mesmo plano pra todo mundo, só que eu to aqui com a vizinha, ó. Mesmo que eu não tenha amizade eu vou conversar. (ACC episódio b)

Então, eu acho que o U é uma formação muito legal para um bate-papo, pra uma apresentação, que de repente algum amigo vai fazer com o outro, pra cópia, pra se você tá precisando da lousa, do apoio da lousa, eu não acho legal. Eu acho descômodo, porque você, quem tá de lado, fica assim dependendo do exercício, até atrapalha porque você precisa tá de frente pra ter a noção correta daquilo que você tem pra fazer... (ACC episódio b)

Então pra um bate-papo, pra uma apresentação eu acho..., uma discussão, ótima. Agora, pra aula, em si, com caderno, com livro, eu não acho legal. (ACC episódio b)





A partir de suas falas, podemos inferir que, para as atividades com objetivos pedagógicos claros, a professora avalia negativamente a organização em “U”, preferindo “a disposição tradicional” (ACC, episódio b), isto é, as carteiras fixas, ordenadas verticalmente, de modo a permitir que os alunos mantenham contato visual com o professor.

Nessas falas, a professora não parece considerar a interação entre os alunos como uma das possibilidades de aprendizagem e se afasta da concepção de Vygotsky. Para ele, a aprendizagem só é útil à medida em que conduz ao desenvolvimento, entendido como a reorganização das estruturas mentais, a partir de novas informações recebidas e articuladas com os conhecimentos e experiências já elaboradas pelo sujeito. Para elaborar a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky introduziu o conceito de ZPD (*zone of proximal development* ou zona proximal de desenvolvimento), discutido pelo próprio autor de diferentes formas (VYGOTSKY, 1934/2001) A partir da constatação de que “O que hoje a criança faz com auxílio poderá fazer amanhã por conta própria” (VYGOTSKY, 1927/2004, p. 480), o autor salienta que “o desenvolvimento decorrente da colaboração [ ] é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência” (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 331).

Davis e Oliveira (1994), discutindo as ideias do autor russo no âmbito das práticas pedagógicas, salientam que o trabalho com parceiros mais experientes pode, também, criar uma zona de desenvolvimento proximal. O conceito de ZPD é de extrema importância para um ensino efetivo, pois somente conhecendo o que as crianças são capazes de realizar com ou sem a ajuda externa é que se pode planejar as situações de ensino (1994, p. 62).

Leontiev (1978) nos explica que a condição de existência de toda atividade é uma necessidade. Porém, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, ou seja, um motivo que supre uma necessidade específica do sujeito. O motivo pode ser material ou ideal, real ou imaginário. Nessa direção, ao analisarmos as falas da professora Marta, observamos que a organização parece





se configurar como o motivo para as ações que Marta desenvolve na sua prática docente, sendo significada como algo que atende à sua necessidade de ordem. Esse mesmo autor afirma que uma atividade prática real, concreta, só se realiza por meio das ações que a constituem e é um processo que corresponde à noção do resultado que será alcançado. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem parece, nas falas de Marta, ser esvaziado do objetivo de produção de conhecimento e ser tomado quase como um sinônimo de organização.

A necessidade de ordem esteve também presente na interpretação dos Núcleos de Significação da entrevista<sup>5</sup>, relacionada, principalmente, a aspectos que demarcavam vivências muito pessoais de Marta, como as experiências com a família, principalmente do avô, e os seus primeiros anos de escolarização. Entretanto, não podemos perder de vista aspectos que se referem ao âmbito social mais amplo, como o processo de formação de professores. De acordo com Clot (2010, p. 89) “[...] a atividade individual encontra seus recursos em uma história coletiva que detém, capitaliza, valida ou invalida as estratégias do comportamento”.

Nessa direção, recuperando o percurso da profissionalização de Marta, podemos inferir que, se por um lado, o Magistério lhe proporcionou uma habilidade prática focalizada no fazer, por outro lado, o curso da Pedagogia foi, segundo descrito por ela, “conteudista” e “livresco”. Aparentemente esses espaços não conseguiram instituir a importância de se pensar o processo de ensino e aprendizagem, oportunizar o questionamento sobre seus fins e, mais especialmente, a respeito da articulação de meios e fins. Ou seja, refletir uma articulação entre **o que** e o **como** fazer com o **porquê** e **para quê**.

Kemmis (1987), Nóvoa (2001), Liberali (2010) entre outros, apontam para a insuficiência de uma formação de professores em que ora se privilegia a prática, ora a teoria, desprezando a relação teoria-prática. Em consequência de tal formação, os profissionais,

---

5 Núcleo de Significação: Ordem e Organização





assim como Marta, pouco teorizam sobre sua prática que por sua vez é pouco informada pela teoria.

Podemos concluir que as falas constitutivas desse Núcleo parecem evidenciar que, para Marta, organização é uma necessidade primeira e quaisquer aspectos que fujam a esse fim lhe desorganizam e afetam emocionalmente, parecendo confirmar que o sentido da docência e de como ser uma boa professora é imbricado na ordem/organização.

### **Considerações finais**

Durante todo o processo, buscamos não abandonar os pressupostos que orientam a pesquisa, ou seja, considerar relação parte/todo, buscar a essência do fenômeno, e um compromisso efetivo com a materialidade que sustentava as interpretações. Se as análises e interpretações da entrevista nos permitiram ter mais elementos sobre algumas das múltiplas determinações do processo de constituição da professora e da sua escolha profissional. As Autoconfrontações Simples e Cruzada possibilitaram ligeiros movimentos reveladores de permanências e transformação na atividade docente.

Acreditamos que o processo coletivo de pesquisa qualificou a análise e interpretação realizadas, assim como contribuiu para a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, um dos objetivos centrais do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica.

### **Referências**

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. São Paulo: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. São Paulo: Fabrefactum, 2010.





DAVIS, C.L.F; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (eds.) **Staff Development for School Improvement**. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires. Ediciones Ciências Del Hombre, 1978.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. 2. ed. Campinas : Pontes, 2010.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY, L. S. (1927). **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.





## SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO CONTEXTO ESCOLAR<sup>1</sup>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar<sup>2</sup>

Claudia Leme Ferreira Davis<sup>3</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a importância da apreensão dos significados e sentidos no contexto escolar. O fato de nos colocarmos esta meta, se da por acreditamos que este é um caminho para apreendemos as contradições, movimentos, enfim, as especificidades que aí ocorrem, de modo a produzir conhecimento importante para intervenções calcadas na realidade concreta. Superando a ideia de contexto escolar, trazemos a noção de “cotidiano escolar”, que direciona nosso olhar investigativo para as relações pessoais, institucionais, sociais de modo articulado. O caminho escolhido é o de resgatar o sujeito da atividade (professor), na sua cotidianidade, entendido como síntese das múltiplas determinações, como revelador da totalidade e complexidade social. Centrar o olhar nos sujeitos que atuam na escola implica compreender, necessariamente, os sentidos e significados que atribuem aos eventos/situações/fenômenos que aí se passam, ou seja, compreender sua subjetividade. Deste modo, consideramos além das categorias sentidos e significados, a subjetividade como uma importante categoria de análise, entendida como uma dimensão da realidade social, como a articulação dos sentidos e significados do sujeito. Para finalizar apresentamos e justificamos a adoção dos procedimentos adotados para a produção de informações, no caso: auto confrontação simples e cruzada. Tais procedimentos são vistos como tendo a possibilidade de produzir informações de qualidade, que favorecerão análise que alcance os sentidos dos professores.

---

**Recebido em: novembro/2010 – Aceito em fevereiro/2011.**

1 Muitas das reflexões teóricas e metodológicas apresentadas neste artigo foram e continuam sendo construídas no processo de realização do projeto – PROCAD- financiado pela CAPES.

2 Professora do Programa de Pós Graduação Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. E-mail: iajunqueira@uol.com.br

3 Professora do Programa de Pós Graduação Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. E-mail: claudiadavis@uol.com.br



**Palavras-chave:** Professor. Escola. Sentidos. Significados. Cotidiano.

## **SENSES AND MEANINGS IN THE SCHOOL CONTEXT**

### **Abstract**

The objective of this article is to discuss the importance in the apprehension of senses and meanings in the school context. The option for this discussion is justified by the belief that this is a way to apprehend the contradictions, movements finally the specificities that take place there, in order to produce important knowledge for interventions supported in concrete reality. Overcoming the idea of school context, this paper brings the notion of “school routine”, which guides its investigative view to personal, institutional and social relations in an articulated way. The chosen path is to bring back the subject of activity (professor), in his routine, understood as a synthesis of multiple determinations, as a revealer of social totality and complexity. To center the view in the subjects who act at school implies in the comprehension of senses and meanings that attribute to events/situations/phenomena that take place there, in other words, to comprehend their subjectivity. This way, we consider beyond the categories of senses and meanings, subjectivity as an important category of analyze, understood as a dimension of social reality, as an articulation between the subjects` senses and meanings. In order to conclude, we present and justify the adoption of the adopted procedures for the production of information: simple and complex self confrontation. These procedures are seen as a possibility to produce information of quality that will improve the analyses that undertake teachers` senses.

**Keywords:** Teacher. School. Senses. Meanings. Daily.

### **Introdução**

Para educadores e estudiosos preocupados com a educação escolar, muitas são as questões que precisam ser estudadas: a relação professor/aluno, a disciplina, as formas pelas quais se lida





com a diversidade, as crenças e os estereótipos, a visão de aluno, a relação do professor com o conhecimento erudito etc. Esses temas, na grande maioria das vezes, envolvem a figura do professor, de modo que conhecê-la é um requisito importante para que se possa avançar no entendimento da escola como um todo. Existem, por outro lado, múltiplas abordagens e múltiplos recortes para se aproximar dessa questão e, dentre elas está, a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e o processo de significação. De fato, nessa ótica, um recorte intrigante e instigante para entender melhor o docente está em apreender, com base em seu discurso, os sentidos e significados que ele atribui aos fenômenos que ocorrem no contexto escolar. Elucidar por meio de análise o processo de significação (que articula os sentidos dos sujeitos e os significados socialmente acordados) significa entender, também, seu movimento, que comporta especificidades e contradições. Tal como se pretende aqui defender, esse é um conhecimento central para que se possa intervir, de maneira eficiente e eficaz, na concretude do contexto escolar.

Contexto escolar, por sua vez, refere-se aos fenômenos que se passam sistematicamente na escola e que, justamente por isso, configuram o que pode ser entendido como o cotidiano vivido no espaço da escola, ou seja, um espaço de vivências, de relações de importâncias múltiplas e díspares, de contradições, de reprodução e de produção de possibilidades de superação. O conceito de cotidiano, entendido por Heller (1989) como lugar “*de sadias rebeliões*” e de alienação, cabe bem para que se possa entender o espaço em que se configuram as relações e as atividades escolares. Como afirmam Aguiar e Bock (2003, p. 150), “[...] não se pode negar que a escola, em nossa sociedade capitalista, tem a função de servir ao capital, constituindo-se, portanto, em uma escola de classe. No entanto, não nos esqueçamos que, como parte da totalidade social, como mediação social, a escola vai encarnar e reproduzir as contradições sociais”. Assim, trata-se de uma escola que, como parte da realidade social e em seu bojo, favorece tanto a repetição e a mesmice, quanto permite a crítica, a ruptura e a transformação dessa realidade.





## **2 Localizando os sentidos e significados: alguns conceitos e categorias centrais**

Compreender o cotidiano escolar requer, portanto, um movimento investigativo que permita captar, de modo articulado, a totalidade social e a institucional, elucidando seus processos. Um caminho promissor é o de tentar compreender o sujeito da atividade docente, definido, na perspectiva adotada, como síntese das múltiplas determinações. Dito em outras palavras, vale a pena estudar o professor porque é por meio dele que se pode captar a totalidade e, ainda, a complexidade do social. Mas como proceder para entender melhor o sujeito (no caso, o professor)? Analisando sua subjetividade, essa é a proposta da PSH, que a entende como uma dimensão da realidade social ou, mais precisamente, como a articulação dos sentidos e significados que o sujeito atribui aos fenômenos escolares. Subjetividade constitui, assim, uma categoria importante de análise para a PSH.

Nesse sentido, cabe explicitar como essa abordagem entende a subjetividade. Para tanto, vale mencionar que um pensamento caro ao materialismo histórico e dialético é o de que não pode haver objetividade sem subjetividade e vice-versa. Nessa perspectiva, o objetivo e o subjetivo mantêm uma relação de mediação, entendida como aquela em que um e outro simultaneamente se incluem e se excluem, constituindo-se mutuamente. O homem, nessa perspectiva, é formado na relação dialética que mantém com o social e com a história, podendo-se dizer que, por isso mesmo, ele é, ao mesmo tempo, social, histórico e individual. A individualização humana se dá, portanto, ao longo do processo interativo do homem com seus semelhantes, em seu tempo e em seu espaço.

Compreender de maneira mais precisa a constituição do humano requer que se recorra à categoria 'historicidade', a qual aponta a importância de se levar em conta o movimento dialético constitutivo do fazer humano, movimento esse que se pauta pela contradição e por sua superação. O homem em atividade, em seu papel de sujeito, transforma-se ao transformar a natureza e, ao mesmo tempo, confere a essa última uma dimensão histórica.





Efetivamente, essa dimensão histórica que o homem confere à natureza possibilita, por sua vez, apreendê-lo como ser capaz de, em sua relação com a natureza, constituir-se humano, controlar sua conduta e sua evolução, conseguindo, como afirma Pino (2002, p. 35), “livrar-se, assim, do determinismo da adaptação às condições naturais do meio, como condição de sobrevivência, regra geral no mundo biológico, segundo a teoria da evolução”. Essa categoria é, portanto, fundamental para que se possa compreender o homem em seu movimento. Como bem ensina Vygotsky (1996) ao parafrasear Marx, “um corpo só se mostra em seu movimento”, que é - pode-se aqui acrescentar - também histórico.

Vygotsky (1995), ao discutir o desenvolvimento da criança, permite compreender melhor a noção e a importância da categoria ‘historicidade’. Para esse autor, o conceito de desenvolvimento implica o de revolução e de evolução. De fato, ele considera que tanto uma quanto a outra são formas de desenvolvimento vinculadas entre si, pressupondo-se reciprocamente. (VYGOTSKY, 1995, p. 141-142). Completando sua argumentação, afirma que só se pode compreender o desenvolvimento como “*revolução*” quando há o entendimento de que as relações do ser humano com seu ambiente físico e social são “*de índole dialética*” (VYGOTSKY, 1995, p. 157) e, portanto, históricas. Essa ideia evita que se caia na armadilha de, ao analisar o cotidiano escolar, opor subjetividade à objetividade, adotando posições naturalizantes, idealistas e dicotômicas. A postura teórica e metodológica da PSH permite, assim, afirmar que serão os sujeitos, personagens deste espaço, aqueles que revelarão, a partir de sua subjetividade - de sua biografia social e historicamente constituída - e por meio de seus sentidos e significados, a realidade social e institucional da escola.

Professores e alunos, bem como todo aquele que vive a dinâmica escolar, ao se apropriarem da realidade objetiva, transformam-na em realidade subjetiva que, em última instância, é a que orienta suas atividades e dá tônus às ações realizadas. Se isso for verdadeiro, pode-se dizer que o cotidiano escolar é sempre apreendido pela mediação dos sujeitos que aí se encontram e nele





atuam. Ao refletir sobre a escola - o que ela é e suas possibilidades de transformação - o foco não recai nela e, sim, naquele que pode entender esse espaço e, nele, promover transformações. Consequentemente, centrar o olhar nos sujeitos que atuam na escola implica compreender, necessariamente, os sentidos e significados que atribuem aos eventos/situações/fenômenos que se aí se passam, ou seja, compreender sua subjetividade.

Neste momento, para aclarar a argumentação aqui tecida, apresenta-se, ainda que de modo breve, o que se entende ser a categoria subjetividade. Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 113), “[...] de acordo com a concepção sócio-histórica, a subjetividade é constituída em relação dialética com a objetividade e tem caráter histórico [ ] é na materialidade social que se encontra a gênese das experiências humanas que se convertem em aspectos psicológicos”. Assim, falar em subjetividade significa referir-se a uma dimensão do mundo social e cultural, que não pode ser jamais compreendida apartada da objetividade que a constitui e que é por ela constituída. Desse modo, a subjetividade constitui a melhor articulação entre o social e o individual, justamente por revelar, em todas as suas expressões, a forma mediante a qual um dado indivíduo se apropriou do mundo social e cultural.

Falar de subjetividade implica, ainda, ressaltar a necessidade de resgatar o sujeito da atividade pedagógica ou, dito de outra forma, o sujeito das transformações escolares e, por isso mesmo, das transformações sociais. Aí está o motivo pelo qual conhecê-lo é importante. O sujeito da atividade pedagógica é entendido como agente de mudanças seja no nível do aluno, no da escola, no da comunidade e no da sociedade mais ampla, visto que todos esses níveis estão implicados entre si. De fato, intervenções no nível dos professores devem ecoar, supostamente, em várias esferas da realidade social. Presencia-se, efetivamente, a presença de uma grande oferta de cursos, com os mais distintos objetivos e com os mais diversos delineamentos, voltados para professores e especialistas que atuam nas escolas. Não obstante esse esforço, pouco se tem observado transformações de vulto no cotidiano da





escola e/ou de relevância para os processos que aí ocorrem.

Como bem afirma Charlot (2002, p. 93), “[...] o discurso do professor é pedagogicamente correto, mas persistem, em sua cabeça, ideias enraizadas na vivência e no cotidiano da sala de aula. Daí o fato desse mesmo autor (2002, p. 93) perguntar: “[...] que formação [docente] poderia mudar tal situação, para que certas ideias não sejam apenas o discurso da moda e entrem, realmente, nas cabeças dos professores?”. Para responder a esta pergunta, é necessário que se conheça mais profundamente os professores e todos os demais atores envolvidos na instituição escolar. Isso não significa, entretanto, tentar conhecer o indivíduo “em si”, descolado do social. Ao contrário, é com base no contexto escolar, seu contexto profissional, e nas interações que aí ocorrem, que os sujeitos, seus sentidos e significados, podem vir a ser conhecidos.

### **3 Sentidos e Significados: indicando alguns cuidados teóricos e metodológicos**

Para aquilatar a importância das categorias ‘sentidos’ e ‘significados’ e manter, ao mesmo tempo, a coerência necessária com os pressupostos metodológicos que orientam esse artigo, alguns cuidados precisam ser tomados. O primeiro deles é não perder de vista a teoria que é, essencialmente, uma concepção monista, na qual não são admitidas dicotomias usuais, tais como sujeito/sociedade, objetividade/subjetividade, afetos/cognição, simbólico/real. Assim,

[...] esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões - a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção de sua sociedade. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados e os sentidos. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Aqui está o segundo cuidado a ser tomado: o processo de significação é sempre algo original, referindo-se, portanto, ao sujeito que, em sua atividade, se apropria dos significados sociais e os converte em sentidos pessoais. Essa conversão é feita via linguagem



- código humano compartilhado e dicionarizado – instrumento que permite a comunicação entre os homens. A categoria ‘significado’ refere-se, desse modo, aos sentidos mais estáveis e duradouros da linguagem, ainda que nunca fixos nem imutáveis.

De fato, segundo Vygotsky (2001), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar. Já no campo psicológico, o significado é uma generalização, um conceito. Dessa forma, é fundamental que se compreenda, de um lado, que os elementos constitutivos do processo de produção cultural, social e pessoal são os significados e, de outro, que a atividade humana é, sempre, significada. Igualmente importante para se entender a categoria ‘significado’ é a compreensão daquilo que se quer dizer quando se emprega a categoria ‘sentido’: ela forma, ao lado dos significados, um par dialético, no qual se sintetizam como unidade dos contrários.

Leontiev (1980) contribui em muito para essa reflexão, ao alertar para dois aspectos nodais: a) os significados têm uma vida dupla, considerando que, para além de sua existência objetiva, que obedece às leis sócio-históricas, eles permanecem ocultos em outra vida, seguindo um movimento distinto: o do funcionamento dos processos da atividade e da consciência de indivíduos específicos. Nessa segunda vida, os significados são individualizados e “subjetivados”, aparecendo de um modo específico, como “*parcialidade da consciência*”; b) os sentidos pessoais não formam uma consciência individual que se opõe à consciência social (significados). Ao contrário, eles formam a consciência social do indivíduo singular.

O terceiro cuidado a ser tomado diz respeito ao fato de os sentidos e significados serem entendidos, nessa perspectiva teórica, como *momentos* de construção da realidade objetiva e subjetiva, como dois elementos que se realizam conjuntamente, um no outro, sem que um seja o outro. Para Vygotsky (2001), essas duas categorias, articuladas, revelam a dimensão própria de cada uma. Afirma, assim, que o significado “[...] não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual é apenas uma pedra no edifício do sentido [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 465). Depreende-se,



dessa afirmação, que o sentido é mais amplo, quiçá mais complexo e, portanto, mais difícil de ser apreendido. Mais uma vez, e com o intuito de esclarecer e desvelar a complexidade dessa última categoria, Vygotsky descreve que o social, quando afeta o sujeito, permite-lhe significar e compreender, por intermédio da linguagem, aquilo que está vivendo, de tal sorte que “[...] o sentido de uma palavra é a soma dos eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Aqui está o quarto cuidado a ser tomado, quando se pretende apreender os sentidos e significados: a aparência de um fenômeno não pode ser jamais confundida com sua essência, tal como dita um dos pressupostos da proposta metodológica de Vygotsky (2001). Deste modo, quando se pretende ir além das aparências, é preciso ter clareza de que a palavra contém mais do que ela revela: a dimensão semântica da palavra não consegue traduzir - ou expressar - todas as possibilidades de registro da realidade. Na perspectiva de melhor compreender os sujeitos, no caso aqueles envolvidos no cotidiano escolar, os significados constituem o ponto de partida da análise e da interpretação, que devem se encaminhar em direção às zonas de sentido, mais instáveis, fluidas e profundas do que as primeiras. Como bem coloca Gonzalez Rey (2003), o sentido subverte o significado, por não se submeter a nenhuma lógica externa.

Explicando melhor: a unidade fundamental dos sentidos não reside na cognição e, sim, na emoção, a qual não é, de modo nenhum, facilmente - ou de maneira imediata - identificável. Sem esquecer a tensão dialética que constitui a significação – processo de produção de significados e de sentidos – salienta-se que, se os primeiros serão internalizados e transformados em sentidos, é porque foram – e continuam sendo - constituídos pelos homens, em sua atividade no mundo social e histórico. Daí o quinto cuidado a ser tomado: é preciso ter ciência de que não há, nesse processo, apenas reprodução daquilo que já foi criado, pois o novo surge, justamente, no movimento por meio do qual o sujeito, a partir de sua subjetividade, transforma o social em psicológico, ou seja, constitui sua subjetividade.





Daí ser possível dizer, na perspectiva aqui adotada, que o homem, ao atuar sobre o mundo, modifica não apenas a realidade externa como, também, constrói sua própria realidade psíquica. Dito de outra maneira, o homem objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que subjetiva a objetividade. A subjetividade é constituída, portanto, a partir de complexas reorganizações e arranjos que acionam e mobilizam a vivência afetiva e cognitiva do sujeito que, na forma de sentidos, se encontram totalmente imbricadas.

Nesse momento, em que se espera ter ficado clara nossa compreensão da dialética objetividade-subjetividade, do singular como expressão do social e da história, do espaço escolar como síntese das múltiplas determinações, retoma-se o objetivo deste artigo: discutir a importância da apreensão dos significados e sentidos para a compreensão do cotidiano escolar,

A apropriação dos sentidos produzidos pelos sujeitos que atuam e trabalham na escola deve levar, tal como explicado, à compreensão desta instituição e de seu cotidiano, em toda sua riqueza e contradições. Os sujeitos são, efetivamente, porta vozes da realidade institucional escolar e das rotinas de seu dia-a-dia, referindo-se a elas sempre como um espaço que é - tal como eles o são - particular, social e histórico. Nesse caso, pode-se dizer que se está construindo, sim, uma ciência do singular, uma vez que se conta com a retaguarda de um método que não permite, em nenhum momento, que a análise do particular descole de sua história e de sua realidade social. Lembrando Sève (1989), a única forma de se fazer uma ciência do singular (sem querer somente apreender o geral no real) é assegurar o esforço teórico que a lógica dialética impõe. Isso implica não sucumbir diante de dicotomias fáceis, que ignoram o processo histórico de constituição dos sujeitos e, também, o de seus sentidos. Só assim se tem condições de falar de um indivíduo simultaneamente social, histórico e individual que, como afirma aquele autor, é “[...] estrangido a criar e a inovar, devido às contradições sociais” (SÈVE, 1989, p. 66).

Esse é o caminho a ser seguido quando se pretende ultrapassar as aparências institucionais, para penetrar na realidade, sempre







opaca, com vistas a torná-la translúcida na e pela compreensão dos processos aí envolvidos e, igualmente, da historicidade que os constitui. No entanto, a apropriação dos sentidos não é nem fácil nem imediata. Para isto, além da clareza teórica e metodológica que evita armadilhas, é necessário criar formas de abordar os sujeitos, que permitam a coleta de informações de boa qualidade. Esse é o sexto e último cuidado proposto: é preciso contar com estratégias que provoquem e estimulem os sujeitos a expressarem, de maneira refletida, sua apreensão do fenômeno em estudo.

Esta preocupação decorre do fato de que para alcançar os sentidos construídos pelos sujeitos não bastam informações mecânicas, superficiais, pouco espontâneas, pois elas não se prestam a uma análise bem fundamentada do ponto de vista teórico. Trata-se de construir estratégias para a coleta de informações capazes de gerar, nos informantes, um movimento de reflexão sobre seus modos de fazer, de sentir e de pensar, expressando-os de forma passível de ser identificada via análise. A consciência dessa necessidade – a de buscar/provocar a expressão de conteúdos capazes de revelar os sentidos que os professores atribuem à atividade docente – é central quando se pretende obter conhecimentos que elucidem novos aspectos acerca do trabalho docente e contribuam para sua transformação e melhoria. Inútil dizer que essa proposta, empregada, aqui, junto a professores, pode ser utilizada em investigações que incidam sobre outros profissionais, quer atuem eles nas escolas ou não.

#### **4 Autoconfrontação: uma estratégia para chegar aos sentidos e significados**

Sem a pretensão de aprofundar esse aspecto, apontam-se, a seguir, algumas estratégias que foram adotadas para criar oportunidades de os sujeitos refletirem sobre suas atividades, observarem a si mesmos trabalhando e, a partir daí, empreenderem o movimento de refletir sobre a própria atividade, revelando conteúdos que permitam à análise se aproximar das suas zonas de sentido daquele que fala. Cabe ressaltar que muitos dos aspectos aqui apresentados foram inspirados na proposta metodológica de Yves Clot (2006).





A primeira tática a ser relatada é a denominada ‘autoconfrontação’ simples. Nesta situação, o sujeito observa-se agindo, ou seja, desenvolvendo sua atividade docente em um vídeo, situação que permite um diálogo interno com seus múltiplos interlocutores, ou seja, com si próprio, com sua visão da tarefa, com a atividade que efetivamente realizou. No caso da atual pesquisa, os professores descrevem para os pesquisadores o que estão vendo no vídeo, ou seja, episódios selecionados das fitas gravadas em sala de aula. Ao assim agir, o professor, diz Clot, muda de situação, passando de “observado” a “observador”, uma vez que seus comentários derivam das interpretações e questões levantadas por meio da auto-observação. O que se verifica é que uma atividade, antes intrapsicológica, torna-se interpsicológica. O vivido, ao ser revivido é ressignificado e, desse modo, possivelmente se integra de uma nova maneira na dimensão da subjetividade, cabendo ao pesquisador a análise e interpretação desse processo.

Os professores, no decorrer da autoconfrontação, revelam conteúdos que muito possivelmente não eram claros, até então, nem mesmo para eles, posto que carregados de emoções e de contradições. Deste modo, ao viver o processo de analisar sua atividade, o professor produz um tipo de informação extremamente rico que permite, a partir do esforço analítico, avançar em direção às zonas de sentido sobre a atividade. Este é um caminho que tem se mostrado propício para desencadear movimentos de ressignificação que oportunizam a produção de novos sentidos, reveladores do cotidiano escolar.

A intenção ao longo deste texto foi a de refletir sobre a necessidade de salientar o caráter ativo, contraditório e cheio de possibilidades daqueles que são, talvez, um dos principais personagens da instituição escolar: os professores. Há, ainda, a vontade de ressaltar como é importante dar voz a esses atores, quando se pretende apreender os sentidos e significados que alocam aos fenômenos que se passam no cotidiano escolar. Os resultados obtidos até o presente momento têm confirmado a necessidade de não se contentar com a aparência dos eventos em estudo e de se





ir além da pele que cobre a realidade, buscando suas mediações constitutivas. Uma das possibilidades de se romper a camada da aparência e chegar à essência do que se está investigando é apreender o real em suas contradições e peculiaridades, algo que é propiciado pela análise dos sentidos e significados produzidos no cotidiano escolar.

### Referências

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 132-160.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília v. 26, n. 2, , 2006. p. 222-245.

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: O sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: REY, F. G. (Org.). **Subjetividade, complexidade e a pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thonson, 2005. p. 109-126.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEONTIEV, A. N. Actividade e Consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. (Org.) **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Tradução de Jorge Correia Jesuíno. Lisboa; Horizonte, 1980. p. 49-77.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V.M.N.S (Org.). **Psicologia e Educação**. Cidade: Editora, 2002.

SÈVE, L. A Personalidade em Gestação, In: SILVEIRA, Paulo; Doray Bernard (Org.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.





VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. III.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





**LES**  
UFPI / CCE  
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

# RESENHA







BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da Silva. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

Resenhado por Alexandro Souza dos Santos<sup>1</sup>

A obra **O coordenador pedagógico e a formação docente** foi organizada pelas docentes Eliane Banini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luíza Helena da Silva Christov.

Eliane Banini Gorgueira Bruno é doutora em Educação, da área de Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem ampla experiência na área de coordenação escolar, trabalhou como orientadora educacional em diversas escolas particulares e atuou como coordenadora pedagógica, tendo como trabalho principal a formação continuada de professores em programas de Educação de Adultos e de Educação Infantil nas redes municipais de ensino de Diadema e São Paulo. Atualmente, é docente na UMC - Universidade de Mogi das Cruzes - Campus Villa Lobos, assessora de projetos de Educação continuada de gestores, diretores e coordenadores pedagógicos, de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo. Possui inúmeras publicações na área de coordenação pedagógica, uma dessas é a tese de doutorado: Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico.

Laurinda Ramalho de Almeida é doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem várias publicações nas áreas de Educação, Psicologia da Educação, formação de professores, coordenação pedagógica, orientação educacional e Psicogenética de Henri Wallon. Atualmente, é

---

**Recebido em: junho/2011 – Aceito em: fevereiro/2012.**

<sup>1</sup>Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino de Buriti dos Lopes e Parnaíba, especializando-se em Coordenação e Supervisão dos Espaços Educativos pela Faculdade Piauiense (FAP), graduado em Pedagogia - Magistério (UFPI). E-mail: alexsandrosouzasantos@hotmail.com





professora e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Também atuou como professora, orientadora educacional e supervisora em órgãos centrais da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

Luíza Helena da Silva Christov é professora e pesquisadora do Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da Unesp – Universidade Estadual Paulista e líder do Grupo de Pesquisa Arte e Formação de Educadores. Assessora da rede estadual paulista de Educação Básica para projetos de Educação continuada de educadores, tem vários artigos e publicações sobre coordenação pedagógica.

**O coordenador pedagógico e a formação docente** é um livro pequeno, com apenas 92 páginas, composto por 10 artigos com linguagem simplificada e acessível, que foram escritos por diversos pesquisadores da área de Educação, que trazem em seus textos reflexões sobre a função do coordenador pedagógico, a partir dos aspectos fundamentais sobre a formação continuada do professor.

O primeiro artigo: **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**, escrito por Elsa Garrido, professora de Didática da Faculdade de Educação da USP, trata sobre a responsabilidade do trabalho do professor-coordenador dentro do ambiente escolar como um idealizador e estimulador da formação continuada dos professores, voltada à reflexão sobre suas ações e o contexto escolar em que atuam. Fala, ainda, sobre a complexidade de atuação desse profissional, que tem muitas dificuldades em seu ambiente de trabalho, devido à resistência que muitos professores apresentam para as mudanças necessárias às práticas exercidas na escola, pois a maior parte do corpo docente resiste ao novo ou ao que ainda não domina e acaba esperando do coordenador ideias prontas e acabadas, o que dificulta o seu trabalho. A autora apresenta uma experiência que teve com alguns professores-coordenadores de São Paulo, que reforçam esse pensamento, mostrando as angústias que os mesmos passam sobre a natureza de seus trabalhos diante de tantas dificuldades, como também situações de isolamento e descreve os momentos de coletividade,







vivididos pelos grupos que foram fundamentais para as soluções dos problemas.

**Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**, de autoria de José Cerchi Fusari, professor da Faculdade de Educação da USP, é o segundo artigo do livro. No texto, o autor destaca a importância da formação contínua de educadores, que possa ocorrer dentro e fora da escola, mas para que esse aperfeiçoamento profissional aconteça dentro do ambiente escolar, é necessário que as escolas deem condições para seus educadores, valorizando e agregando toda a escola num projeto coletivo de formação que proporcione momentos de estudos coletivos, em atividades que façam parte da jornada de trabalho. Fusari destaca a necessidade de um processo articulado fora e dentro da escola, priorizando a participação de educadores em encontros, congressos regionais, estaduais e nacionais, e o contato deles com outras instituições de ensino, como as universidades. Porém, o autor coloca que a formação contínua não seja só responsabilidade do Estado, como também do próprio educador, pois cada um deve ser responsável pelo seu desenvolvimento profissional e pessoal.

No terceiro artigo com o título: **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**, as autoras Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP) e Sylvia Helena Souza da Silva (Unifesp) trazem várias questões sobre a formação docente, apresentando algumas dimensões consideradas fundamentais: **A dimensão técnico-científica**: amplia a ideia de formação básica do professor para uma mais ampla de forma inter e transdisciplinar; **A dimensão da formação continuada**: a pesquisa, a inquietação e os questionamentos constantes sobre a prática docente, por parte do educador, são itens importantes no assumir a formação docente; **A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva**: a importância do trabalho cooperativo dentro da escola, em função de um projeto de escola com objetivos claros de formação do aluno e do cidadão, sendo que essa ação cooperativa surge de processos de formação intencional, vivenciado dentro da escola; **A dimensão**





**dos saberes para ensinar:** são os saberes que o professor deve ter para desenvolver sua prática pedagógica e que devem ser baseados nos objetivos educacionais e nos compromissos como cidadão e profissional, tendo em vista a formação de um determinado e desejado tipo de homem na sociedade; **A dimensão crítico-reflexiva:** o professor tem de repensar sua prática a partir da reflexão, e isso exige dele, e do formador, disponibilidade e compromisso; **A dimensão avaliativa:** está diretamente ligada aos aspectos específicos da prática pedagógica do professor que desenvolve diversas habilidades, a fim de encontrar propostas e soluções para os problemas na sua prática cotidiana.

**O coordenador pedagógico e o professor iniciante,** escrito por Francisco Carlos Franco, mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP), é o quarto artigo do livro, que trata sobre os dilemas e os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira docente. Segundo o pensamento dele, “a formação inicial não tem propiciado, em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente e consequente em sala de aula” (p. 33). Assim, o autor pontua algumas dificuldades que muitos alunos universitários enfrentam ao ingressarem na carreira de professor, devido à formação inicial não ter sido suficiente para o bom exercício do magistério, e, sem esse preparo, o professor iniciante encontrará muitos problemas que devem ser enfrentados na escola com a ajuda do professor coordenador pedagógico, que lhe dará o suporte necessário para o gerenciamento dos problemas que surgem na carreira. Franco destaca a importância desse profissional na escola, com a função de auxiliar os professores iniciantes a administrarem seus dilemas. Porém o que vemos, na maioria das escolas públicas, são os professores recém-formados angustiados e somente cobrados por bons resultados, sem nenhum apoio por parte da coordenação e direção da escola, em total isolamento. Isso é muito prejudicial para qualidade da Educação, pois, a partir dessa situação, boa parte dos professores que saem das universidades, com novos ideais, acaba perdendo as perspectivas e a vontade





de mudança nas práticas existentes na escola, sendo que, com o tempo, os que continuarem na profissão, acabarão reproduzindo durante a carreira o modelo de escola que encontraram.

O quinto texto do livro com o título: **O professor-coordenador e as atividades de início de ano**, produzido pela professora Ana Archangelo Guimarães (Unesp) e pelo professor Fábio Camargo Bandeira Villela (PUC-SP), enfatiza as atividades que devem ser feitas no início do ano na escola pelo professor-coordenador, que, segundo os autores, têm três níveis de atuação: 1 – o de resolução dos problemas instaurados; 2 – o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3 – o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo. No primeiro nível não há produtividade na atividade do coordenador, pois se torna cansativo e desgastante, por apenas apagar o incêndio, melhor seria preveni-los com atitudes saudáveis.

Guimarães e Villela descrevem como é, geralmente, o contexto do início do ano em uma escola, com todos os seus problemas e as expectativas que os alunos fazem dela, dos professores, dos colegas e dos novos estudos que se iniciam. A partir desse contexto, os autores apresentam as atividades especiais de início de ano, que devem ser realizadas sob o comando do coordenador pedagógico. Essas tarefas começam com a caracterização dos alunos, em que são levantados aspectos como desempenho escolar, motivação, disciplina para o estudo, gostos, comportamentos, sempre levando em consideração a realidade social desses alunos. Depois dessa caracterização, o coordenador terá condições suficientes para planejar e organizar as demais atividades que estão relacionadas à organização da escola como montagem de sala de aula, preparação do corpo docente para a recepção dos alunos e o resultado final que é a acolhida do corpo discente.

No artigo seguinte: **Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber**, escrito por Eliane Bambini Gorgueira Bruno e Luiza Helena da Silva Christov, as autoras destacam a importância da reflexão nas reuniões de professores, constituindo um momento ideal para a troca de experiências entre os docentes






e o coordenador pedagógico. Nesse trabalho elas apresentam diversas sugestões de organizações de encontros, que possibilitem situações de diálogos. No entanto, é importante que professores e coordenadores estejam preparados para isso. Assim, Bruno e Christov evidenciam que “a organização do tempo e da rotina de reflexão requer que professores e coordenadores desenvolvam habilidades e metodologias que garantam uma crescente comunicação, manifestando dúvidas, dificuldades, problemas, bem como acertos e descobertas” (p. 60). Nesse sentido, o coordenador pedagógico, usando uma metodologia adequada, assume o papel de líder, transformando a reunião de professores em momentos de reflexão e de construção de saberes sobre a docência.

Prosseguimos para o próximo artigo: **O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias**, de Maristela Lobão de Moraes Sarmiento, professora da Universidade de Mogi das Cruzes, que apresenta em seu texto as inovações tecnológicas presentes em nossa sociedade, levantando debate sobre o enfrentamento que a escola deve assumir para que todos os professores façam parte dessa nova era, apropriando-se dos conhecimentos e das formas de vida proporcionados pelas novas tecnologias, para que, partindo desse contexto, possam incrementar em suas práticas pedagógicas novos instrumentos que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Sarmiento propõe algumas ideias de como preparar os professores para esse novo paradigma, colocando em destaque a função do coordenador como orientador e mediador desse processo. Mas, para tanto, é preciso que ele antes adquira os conhecimentos necessários para o uso dessas tecnologias na escola, no intuito de promover a produção de conhecimentos pelos alunos.

O oitavo artigo do livro tem como título: **O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas**, escrito por Cecília Hanna Mate, professora da Faculdade de Educação da USP. Nesse artigo são abordadas as relações de trabalho do professor coordenador pedagógico com as reformas de ensino, mostrando as alterações que essas reformas têm causado nos modos de organização do





tempo, do espaço e do saber escolar, construindo novas maneiras de pensamento e ação na Educação e, sobretudo na mudança de comportamento. Mate faz um apanhado histórico do período de 1920 sobre a difusão dos pensamentos da Escola Nova, que por meio de reformas educacionais foram implantados no Brasil, surgindo um conjunto de conhecimentos no qual os professores deveriam apropriar-se, pois essas mudanças estavam diretamente associadas ao trabalho prático do professor. No entanto, a autora propõe despertar a reflexão sobre como a escola criou as bases e as estruturas que tem hoje, partindo da compreensão da escolarização como fenômeno histórico e procurando questionar os verdadeiros significados das reformas antes de aceitá-las, pois, segundo Mate “[...] muitas vezes reformas surgem mais para adaptar a escola às mudanças e interesses que surgem da sociedade do que para transformá-las” (p. 74). Nesse ponto, a autora coloca que a função do professor coordenador pedagógico pode apenas manter essa hierarquia escolar já estruturada e não um processo de transformação.

**A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**, de autoria de Laurinda Ramalho de Almeida, professora da PUC-SP e das Faculdades Oswaldo Cruz, é o penúltimo artigo do livro. A autora traz reflexões sobre os princípios que embasaram a sua experiência como formadora e a contribuição que as relações interpessoais tiveram para o seu desenvolvimento profissional. Ela apresenta, ao longo do texto, comportamentos interpessoais importantes no processo de formação do professor, como ações de ouvir-falar, que destaca o valor da ação do formador de ouvir as experiências, as percepções, os sucessos e os insucessos dos professores, pois isso possibilita a construção de situações dialógicas de parceria entre formador e formando. Outro comportamento interpessoal entre o formador e o docente é cultivar a leveza, que consiste em retirar o grande peso da responsabilidade sobre o professor, levando-o com leveza a ver o que o incomoda de uma nova maneira. A autora comprova a contribuição significativa do exercício do planejamento coletivo



na formação de professores como uma ação intencional e a possibilidade de partilhar coletivamente as experiências vividas nesses projetos de formação.

**Os saberes e sentimentos dos professores**, escrito pela professora do Ensino Fundamental de São Paulo, Maria Ilsa Mendonça Santos, é o último artigo do livro. A professora traz um belíssimo texto, que coloca de forma clara os principais problemas que a maioria dos professores enfrenta nas escolas no início do ano, por falta de um planejamento da coordenação escolar que leve em consideração os sentimentos dos educadores no começo do ano, resultando no isolamento dos professores em todos os processos que envolvem a prática pedagógica: planejamento, organização de salas e avaliações diagnósticas dos alunos. Isso acaba afetando bastante o desempenho do docente, pois torna a profissão desgastante e cansativa. Assim, a autora critica a falta de apoio dos coordenadores aos professores e a improdutividade da primeira semana de trabalho, que não assume uma função construtiva e significativa para a carreira do professor, porque esse momento, geralmente, em muitas escolas, não é usado para as reflexões e construções coletivas das ações que devem ser desenvolvidas no decorrer do ano. Dessa forma, a autora reforça a importância de o coordenador pedagógico considerar e valorizar os saberes dos professores no exercício da função, respeitando os sentimentos, entendendo as angústias e propondo alternativas através do trabalho coletivo com os docentes.

O livro: **O coordenador pedagógico e a formação docente** é um excelente material de estudo para quem desenvolve ou pretende desenvolver a função de professor coordenador, bem como também para todos os que estão envolvidos na Educação, pois envolve conhecimentos sobre formação continuada de professores, trazendo reflexões importantes para o desenvolvimento dessa prática dentro da escola, com o envolvimento de todos que participam do processo de ensino aprendizagem, em especial o coordenador pedagógico, que é o principal elemento de ligação entre o professor e a prática pedagógica através da formação continuada.





**LES**  
UFPI / CCE  
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

# RESUMOS









COSTA, Claudia Maria Lima da. **A Prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes.** 116 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

### Resumo

As aprendizagens docentes constituem competências, habilidades e saberes construídos pelos professores na trajetória profissional e, de modo específico, no âmbito da prática pedagógica. Essas aprendizagens são produzidas em diferentes contextos, tais como: da formação pré-profissional, da formação inicial e contínua, das diferentes interações vivenciadas pelo professor no contexto da escola e da sala de aula. As aprendizagens docentes são frutos de investimentos feitos pelos professores, caracterizando-se como investimentos de caráter pessoal e de natureza coletiva, construídos pelo professor durante a trajetória de vida pessoal e profissional, articulados às condições sociais de exercício da profissão. A partir do exposto, delineamos como objeto de estudo as aprendizagens docentes. Trata-se de estudo de natureza qualitativa, do tipo pesquisa narrativa, considerando que esse tipo de pesquisa possibilita aos narradores a revisitação de suas trajetórias formativas, das práticas pedagógicas e das aprendizagens docentes, entre outros. A investigação teve como contexto empírico uma escola pública da rede estadual de ensino e contou com o envolvimento de cinco professores de Educação de Jovens e Adultos, vinculados efetivamente à rede estadual de ensino. Através do desenvolvimento da investigação, constatamos que a prática pedagógica, de fato, possibilita aos professores a produção de aprendizagens docentes articuladas às necessidades e desafios da prática docente. Constatamos, ainda, que o aprender a ensinar acontece na formação, prática pedagógica diária, nas trocas de experiências, mediado pela reflexão crítica. A formação, nesse sentido, revela-se como importante espaço de aprendizagens, que são retraduzidas na vivência da prática. Os estudos sobre como os professores aprendem, tornam-se relevantes por contribuírem





para o entendimento sobre como esses profissionais empreendem suas aprendizagens. Estudos sobre a temática das aprendizagens docentes são relevantes, também, para o redimensionamento dos processos formativos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como aportes teórico-metodológicos, entre outros, os estudos de: García (1992, 1999), Amaral (2006), Tardif (2002), Pacheco e Flores (1999), Guarnieri (2005), Hernández (2010), Ozelame (2010), Mizukami, et al. (2002), Chizzotti (2006), Richardson (1999), Souza (2006), Dominicè (1988), Goodson (2000), Cunha (1997), Connelly e Clandinin (1995), Bertaux (2010), Poirier; Clapier-valladon e Raybaut (1999). Os dados revelaram que a maioria dos professores concebe a formação como um contexto de aprendizagens importantes para a prática pedagógica, pois subsidiam a ação dos professores. Os dados mostraram, ainda, que as aprendizagens docentes são construídas a partir de prioridades eleitas pelos próprios professores, de acordo com as demandas da prática. Em síntese, as aprendizagens docentes acontecem a partir do próprio envolvimento do professor, através da reflexão sobre a prática pedagógica. As análises dos dados enfatizaram, de maneira especial, que por estarem preocupados em atender melhor a sua clientela, os professores do CEJA redimensionam seus saberes-fazeres, a partir da própria sensibilidade na busca de uma prática bem sucedida.

**Palavras-chave:** Aprendizagens Docentes. Prática Pedagógica. Formação de Professores. Pesquisa Narrativa.





SILVA, Samara de Oliveira. **O impacto do FUNDEF/FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí.** 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

### Resumo

A valorização do magistério, nos últimos vinte anos, constituiu-se em tema importante na formulação de políticas educacionais e na luta pela melhoria da condição da remuneração dos professores no Brasil. Essa valorização, historicamente, relaciona-se com os eixos: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. Na pesquisa, foi priorizado o eixo remuneração, tendo como objetivo analisar o impacto da implementação do Fundef/Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica da rede estadual do Piauí, no período de 1996 a 2009, período que se inicia dois anos antes da instituição do Fundef e termina três anos após a instituição do Fundeb. A abordagem metodológica adotada foi de natureza quali-quantitativa, sendo realizada em quatro etapas: levantamento e estudo bibliográfico; pesquisa documental; coleta de dados educacionais e financeiros, relacionados ao FUNDEF/FUNDEB, e análise dos dados. Na etapa coleta de dados educacionais e financeiros, foram encontradas algumas dificuldades em relação à obtenção dos dados na SEDUC-PI. Tais dificuldades decorreram em função da ausência de sistematização dos registros anuais, especialmente na parte referente aos dados de execução financeira e de docentes na rede. Foram observadas sistemáticas perdas de informações a cada mudança de secretário, denunciando um sério problema de ordem político/administrativa. As informações coletadas foram obtidas em relatórios da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e nos *sites* dos órgãos governamentais que hospedam conteúdos educacionais: INEP, IBGE, TCE-PI, Ministério da Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional e Banco do Brasil. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora um dos principais





objetivos do Fundef/Fundeb fosse a valorização do magistério, condição importante para a melhoria da qualidade do ensino, a política desenvolvida foi insuficiente para a referida valorização; isso porque ela se expressa em salários dignos, o que não foi alcançado na rede estadual do Piauí, embora se tenha observado aumentos superiores ao crescimento do valor-aluno, do salário mínimo e do dólar. Como justificativa, o governo estadual argumenta que não é possível oferecer reajustes mais significativos, porque a maior parte dos recursos é para cobrir a folha de pagamento. No entanto, se o poder público cumprisse a Constituição Estadual, aplicando 30% dos recursos em MDE, possivelmente haveria alguma melhoria efetiva no campo educacional e, conseqüentemente, na remuneração dos profissionais do magistério. Ademais, os pequenos ganhos observados na remuneração não decorreram da política de Fundos (Fundef/Fundeb), mas sim do resultado das lutas e reivindicações da categoria do professores, desde a fundação do Sindicato no Estado.

**Palavras-chave:** Valorização do Magistério. Remuneração dos Professores. Fundef/Fundeb. Financiamento da Educação.





NUNES, Joquebede Dias dos Santos. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no Ensino Superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI.** 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

### Resumo

Este trabalho traz como discussão a mobilização dos saberes docentes pelos professores formadores em início de carreira, no qual descrevemos os saberes docentes adquiridos na formação, com o fim de compreender os conhecimentos mobilizados por esses professores formadores em sua prática educativa no Ensino Superior. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo descritivo, na modalidade estudo de caso etnográfico em educação. Participaram como sujeitos desta pesquisa, cinco professores formadores dos cursos de Licenciatura plena em História e Licenciatura plena em Pedagogia do núcleo da UESPI de Amarante-PI. A análise foi realizada através de três eixos, a saber: Iniciação à Docência, Trajetória Profissional e Mobilização dos Saberes Docentes. Os dados foram obtidos através de questionários, entrevistas e filmagens. A revisão bibliográfica foi feita com base nos seguintes campos e respectivos autores: formação de professores: Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2000), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Perrenold (2002); pesquisa etnográfica em Educação: André (1995), Trivinos (1987), Chizzotti (2006), Ludke e André (1986); saberes docentes: Tardif (2000, 2002 e 2005) Guthier (2006). Os resultados das análises evidenciaram que os saberes mobilizados pelos professores formadores em início de carreira, investigados, são construídos na sua maioria durante a formação inicial, aos quais denominamos de saberes técnicos, perpassando pela sua trajetória profissional. Esses professores, segundo os dados, reconstituem seus saberes através das experiências como docentes, nas quais são desafiados a desenvolverem diferentes tipos de saberes, como saberes disciplinares e curriculares. Outra informação dada pela





pesquisa é que, geralmente, os saberes mobilizados por esses profissionais são saberes práticos, ou seja, desenvolvidos no dia a dia da profissão. Os dados indicaram, também, que os docentes (sujeitos dessa pesquisa) buscam desenvolver saberes que vão além do conhecimento técnico, munindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno. Finalmente, concluímos que todos os profissionais mobilizam seus saberes através de conhecimentos adquiridos na formação e continuada, bem como em sua prática diária. Ou seja, encaram a trajetória docente como trajetória de formação, buscando construir seus conhecimentos à luz de uma consciência crítica, capaz de refletir sobre sua atuação, a fim de transformar continuamente sua ação docente.

**Palavras-chave:** Professores em Início de Carreira. Saberes Docentes. Mobilização de Saberes. Prática Docente. Estudo de Caso Etnográfico. Professor-Formador. Formação Inicial e Continuada.





OLIVEIRA, Simone Carvalho de. **A transposição didática e o livro didático de Ciências Naturais no 5º ano do Ensino Fundamental**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

### Resumo

A utilização das Ciências Naturais no nosso dia a dia interliga-se às transformações que ocorrem com o mundo e, conseqüentemente, com o homem. O estudo das Ciências Naturais pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a utilização do livro didático de Ciências Naturais do 5º ano do Ensino Fundamental para atingir o ensino e aprendizagem, evidencia a necessidade de compreender as contribuições desse recurso associado à transposição didática no ambiente escolar. Em vista dessa realidade e do nosso contexto, o interesse pela temática aqui pesquisada surgiu com o objetivo de investigar como ocorre o processo de transposição didática na área de Ciências Naturais, no contexto da prática docente, no 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como recurso norteador o livro didático de Ciências Naturais. Neste sentido, definimos a seguinte questão problema: Como ocorre o processo de transposição didática na área de Ciências Naturais, no contexto da prática docente, do Ensino Fundamental, tendo como recurso norteador o livro didático da área. Na realização do presente trabalho tomamos como referencial teórico as reflexões de autores como Almeida (2007), Chevallard (1991,1999), Delizoicov e Angotti (1994), Delizoicov e Lorenzetti (2003), Francalanza e Megid Neto (2003), Mendes Sobrinho (1998, 2002), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Santos e Mendes Sobrinho (2008), Tardif (2002), entre outros. No que concerne aos procedimentos metodológicos, o presente estudo situa-se na abordagem qualitativa, permitindo a compreensão do real a partir da aproximação do investigador com o contexto do problema pesquisado. Para tanto, o contexto empírico de nossa investigação ocorreu em quatro escolas da rede pública municipal de Teresina, situadas na zona urbana (Norte, Sul, Leste e Sudeste), o que nos





possibilitou uma visão dos diversos contextos da prática docente. Constituíram sujeitos da pesquisa oito professores com formação para o magistério, ministrantes de aulas de Ciências Naturais, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Teresina. Nesta pesquisa fizemos duas coletas de dados: com sujeitos (professores) e com livros didáticos de Ciências Naturais. No processo de coleta de dados com professores, utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada. Como instrumento, para realização da entrevista semiestruturada, utilizamos um roteiro de entrevista. No processo de coleta de dados para as análises dos livros didáticos de Ciências Naturais, utilizamos observações sistemáticas e planejadas. O instrumento que nos auxiliou na coleta de dados foi um roteiro de análise do livro didático. Optamos pela utilização da entrevista semiestruturada e da análise documental para subsidiar os dados coletados. A análise e interpretação dos dados das entrevistas desenvolveram-se a partir de três categorias: formação acadêmico-profissional; o livro didático de Ciências Naturais e transposição didática. Diante das análises do livro didático procuramos refletir sobre seus diversos mecanismos para favorecer o ensino e aprendizagem em Ciências Naturais e sobre os elementos que os autores dos livros didáticos desta área utilizam para ajudar o professor nesse processo. A partir dos dados produzidos, percebemos que a transposição didática dos conteúdos de Ciências Naturais, no 5º ano do Ensino Fundamental acontece nas escolas a partir da vivência dos alunos com os conteúdos da área. Observamos que da década de 1970 aos dias atuais o livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental passou por diversas mudanças e percebemos que suas características delineiam-se conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural de sua época. Assim, essa reflexão exige que professores lancem mão de mecanismos para que o processo de transposição didática ocorra.

**Palavras-chave:** Ciências Naturais. Transposição Didática. Livro Didático de Ciências Naturais.







LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. **O Sentido Subjetivo da Inclusão para o Sujeito com Síndrome de Asperger**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

### Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o sentido subjetivo da inclusão escolar para o sujeito com síndrome de Asperger. Para isso, delimitamos como objetivos específicos: identificar na perspectiva da família e dos professores, elementos para compreender os sentidos subjetivos do sujeito sobre a inclusão na escola regular e analisar os principais sentidos subjetivos do sujeito, relacionados ao processo inclusivo. Este estudo foi desenvolvido com base na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007, 2011). Ainda utilizamos como referência os seguintes autores: Bianchetti (1998), Bosa (2002), Bueno (2008), Bursztyn (2008), Denari (2006), Ferreira (2006), Freitag (2005), Jannuzzi (2004), Mantoan (2006), Mazzotta (2005), Patto (2008), Prieto (2006), Skliar (1997, 2008), entre outros. O procedimento utilizado foi o Estudo de Caso de um adolescente, do sexo masculino, diagnosticado com síndrome de Asperger aos quatro anos de idade e matriculado, atualmente, em uma escola estadual, na cidade de Teresina-PI. A entrevista em processo, a composição e o completamento de frases foram utilizados como instrumentos. Analisamos as informações com base na perspectiva construtivo-interpretativa e, em relação aos resultados, constatamos que os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito com síndrome de Asperger dão visibilidade a uma inclusão escolar na qual a aprendizagem é desconsiderada como uma das dimensões do processo inclusivo. Este estudo avança no campo da Educação Especial e Inclusiva, uma vez que não há muitas pesquisas investigando a inclusão do sujeito com síndrome de Asperger e as que existem se detêm na análise de outros aspectos diferentes da subjetividade.

**Palavras-chave:** Teoria da Subjetividade. Educação e Síndrome de Asperger. Sentido Subjetivo.







SOARES, Lucineide Maria dos S. **Controle social dos recursos de FUNDEF/FUNDEB do município de Teresina (2004 a 2009)**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

### Resumo

Este estudo analisa a atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF e FUNDEB (CACS) do Município de Teresina, correspondente ao período de 2004 a 2009. Nesta pesquisa, tratamos de aspectos ligados à dinâmica dos trabalhos realizados, levando em conta as atribuições do referido Conselho, ressaltando o histórico, especialmente a atuação dos Conselheiros, bem como retratando o contexto democrático em que as políticas de Fundos foram gestadas. Buscamos responder à seguinte questão: Até que ponto o CACS cumpriu seu papel, conforme funções legais atribuídas, no espaço de tempo de 2004 a 2009? Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa, analisando documentos oficiais, balancetes, pareceres e atas das reuniões, como também entrevistas estruturadas. Este estudo se torna importante devido à relevância do CACS na gestão dos recursos públicos para a Educação. Desse modo, torna-se imprescindível uma perfeita inter-relação entre gestão pública, Conselhos e sociedade. Os resultados apontaram que esse Conselho, em seus anos iniciais, teve muitos problemas em sua operacionalidade, chegando a 2009 com uma estrutura organizada, funcionando com documentação acessível, mas ainda com pouca visibilidade no meio educacional e na sociedade como um todo. Em relação à participação dos Conselheiros, é visível a carência de uma prática mais qualificada, principalmente por apresentarem dificuldades em entender as contas do FUNDEB. Isso coloca a necessidade do cumprimento pleno da função de controle social dos recursos da educação vinculados a uma qualificação constante dos Conselheiros e à efetiva representatividade de cada segmento, na fiscalização desses recursos.

**Palavras-chave:** Financiamento da Educação. Conselhos. Controle Social.







BARBOSA, Roldão Ribeiro. **Da Faculdade de Formação de Professores ao Centro de Estudos Superiores: uma história da instalação e consolidação do ensino superior em Caxias** (1968-1994). 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

### Resumo

Este estudo sobre o Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), compreendendo o recorte temporal de 1968 a 1994, diz respeito ao processo histórico de instalação e consolidação do Ensino Superior em Caxias, desde a criação da Faculdade de Formação de Professores, em 1968, pela Lei 2.821, enquanto autarquia com identidade jurídica própria, passando por sua incorporação à Federação das Escolas Superiores do Maranhão, à sua transformação em unidade de estudos de educação e centro de estudos superiores da Universidade Estadual do Maranhão, por força da Lei 5.921/94. A revisão bibliográfica e a construção do *corpus* documental possibilitaram a percepção de que a vida acadêmica do CESC teria relação com o fato de que, conforme as propriedades de um campo em Bourdieu, o CESC não tinha a configuração de um campo acadêmico. Daí o problema científico: Como o CESC se constituiu, se caracterizou e se situou como instituição do campo acadêmico maranhense e brasileiro no período de 1968 a 1994? A tentativa de resposta ao problema foi elaborada compreendendo os aspectos da institucionalização, da atuação dos agentes na interface com a realidade e da formação docente enquanto finalidade para a qual a instituição foi criada. O processo metodológico de construção histórica do objeto compreendeu pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica compreendeu revisão sobre: história do Ensino Superior no Brasil e no Maranhão; teorias da história; e o aporte teórico oferecido por Pierre Bourdieu, que serviu de pedra angular da construção da narrativa histórica do CESC. A pesquisa documental se consistiu de consulta a fontes documentais pertinentes à instituição, tais como leis, decretos, estatutos, portarias, resoluções, relatórios, projetos, atas, fotografias, placa e convite de





formatura, reportagens jornalísticas e entrevistas com trinta e três agentes que tiveram participação na vida do CESC ao longo do recorte temporal. E ao longo dos três capítulos da obra, construída sob os aspectos da institucionalização, da atuação dos agentes e da formação docente, perpassou uma reflexão tendo por base três conceitos centrais da obra de Bourdieu: campo, *habitus* e capital. A conclusão foi que, embora a instituição se configurasse em tudo como parte do campo acadêmico, de acordo com as propriedades elencadas por Bourdieu, os seus agentes, apesar de estarem preocupados com o cumprimento da finalidade para a qual fora criado o CESC, que era a de formar professores para a educação básica, ainda não estavam atentos ao seu caráter ou natureza de instituição universitária com a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, realizando entusiasticamente a função de ensino, esporadicamente a função de extensão e nunca a função de pesquisa, ainda devido à pouca internalização do *habitus* acadêmico.

**Palavras-chave:** História da Educação. Formação de Professor.  
Ensino Superior.





SILVA, Francilene Brito da. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**. Dissertação (Mestrado em Educação). 141 f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Teresina, 2011.

### Resumo

Esta investigação objetivou compreender, de forma crítica e reflexiva, discursos e práticas ligados à educação da cultura afrodescendente brasileira, especificamente no que chamo de arte afrodescendente, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para responder ao problema que versa sobre quais interpretações são feitas - vivenciadas, experienciadas - por três educadoras(es) sobre arte afrodescendente, em Teresina, sendo esses sujeitos partícipes ou não de movimentos negros e formados ou não em licenciaturas em Arte, tivemos de considerar três mulheres professoras porque são referências nessa cidade, nos espaços aqui delimitados como escola ou grupo cultural afro, ligado ao movimento social, especificamente Movimento Negro. Trabalhamos numa perspectiva de desvelar essas experiências como olhares que se desdobram em práticas educativas em arte, especialmente sobre arte afrodescendente em diferentes possibilidades. E, para isso, fizemos uso da entrevista semiestruturada, da observação livre, das anotações em campo e das descrições dessas experiências ditas e ou vivenciadas pelas partícipes. Nos sustentamos, teoricamente, em pensamentos como o da descolonialidade de poder e de saber contemporâneos, da pedagogia da diferença, da experiência estética e da identidade como fator de suma importância quando tratamos de culturas. Autores como Antonacci (2009), Barbosa (2005), Boakari (2006), Cunha Junior (2005), Freire (2005), Geertz (2008), Mignolo (2010), Morin (2003), Santos & Meneses (2010), fizeram parte desta plêiade literária. Tentamos fazer uma escuta sensível ao descrever as falas das partícipes da investigação, pontuando questões que consideramos urgentes nas discursões sobre a educação contemporânea em sua diversidade cultural, especialmente na cultura afrodescendente, que





evidenciamos, por exemplo, fenômenos como a resistência. Por fim, nos deparamos com a possibilidade de cruzar ou confrontar os dados - as experiências faladas e vividas - com a literatura estudada e a experiência da investigadora deste projeto. E, perceber que há ainda muitas lacunas sobre as experiências educativas escolares com relação à arte afrodescendente e que há uma profunda ligação dessa prática artística na educação social de crianças e jovens que vivenciam a dança afro em grupos culturais afros de Teresina, dentre outras questões que vieram à baila, pensamos a identidade e a formação profissional das educadoras.

**Palavras-chave:** Educação. Arte. Afrodescendência. Identidade.







# 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, key-words; 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, em três vias impressas e em CD (**sem identificação de autoria**), em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;





- 7 Na identificação do(s) autor(es), **em folha à parte**, deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail 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 colaborativa na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

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

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 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 ensino de didática. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, VIII, 1996, Florianópolis. Anais .... Florianópolis: 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 autores.
- 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.

**Endereço para envio de Textos:**

Linguagens, Educação e Sociedade  
Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação - sala 416  
ppged@ufpi.edu.br/ cl-cabral@bol.com.br  
Campus da Ininga  
Teresina – Piauí  
CEP: 64.049.550





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) - Mestrado em Educação - Sala 416  
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga  
TELEFAX: (86) 3237-1277  
64.049-550



## REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí  
 Centro de Ciências da Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEd  
 Mestrado em Educação - sala 416  
 Campus Min. Petrônio Portela - Ininga  
 64.049.550 Teresina – Piauí  
 Fone: (086) 3237-1214/3215-5820. Fone/Fax: 3237-1277  
 E-mail: [ppged@ufpi.edu.br](mailto: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 contacto por e-mail [ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br)**

