

LES

ISSN 1518-0743

UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 19 | n. 31 | jul./dez. | 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | Pedro Vilarinho Castelo Branco
Pró-Reitor de Pós-Graduação | Helder Nunes da Cunha

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Vice-Diretora | Ana Beatriz Sousa Gomes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria Vilani Cosme de Carvalho
Vice-Coordenadora | Bárbara Maria Macedo Mendes
Editora | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra – Portugal
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona – Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra – Portugal
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicholas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PARECERISTAS AD HOC – REVISTA LES N. 30

Alcebíades Costa Filho, Francis Musa Boakari, Jane Bezerra de Sousa,
Maria Teresa Santos Cunha, Marcelo de Sousa Netos, Marlúcia Menezes de Paiva,
Shara Jane Holanda Adad, Samara Mendes Araújo Silva, Zuleide Fernandes de Queiroz.

PARCERISTAS AD HOC | REVISTA LES N. 31

Ademir Damázio, Ana Valéria Marques Fortes, Antonia Edna Brito,
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Cleânia de Sales Silva, Dagmar de Mello e Silva,
Eliana de Sousa Alencar Marques, Francisco Laerte Juvêncio Magalhães,
Georgyanna Andréa Silva Morais, Ivana Maria Lopes Ibiapina, Iveuta de Abreu Lopes,
José Augusto Carvalho Mendes Sobrinho, Júlio Ribeiro Soares, Luiza Nakayama,
Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Maria Teresa Égler Mantoan, Milton Valençuela,
Milton Valençuela, Raimundo Nonato Moura Oliveira, Renata Cristina da Cunha,
Shara Jane Holanda Adad, Silvina Pimentel da Silva, Valdirene Gomes de Sousa,
Wellington Oliveira.

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 19 | n. 31 | jul./dez. | 2014

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 19, n. 31, jul./dez. 2014.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação semestral e temática. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

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

Editora Responsável	Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas	Maria da Glória Soares Barbosa Lima Ivana Maria Lopes Ibiapina
Projeto Gráfico/Capa/Diagramação	Carlos Alberto A. Dantas
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 19, n. 31 (2014) – Teresina: EDUFPI, 2014 – 364p.
Desde 1996

Periodicidade semestral
(jul./dez. 2014)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5. 1. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

Tiragem	500
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.
Endereço para contato	Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação
 Revista	<i>Linguagens, Educação e Sociedade</i>
Campus Min. Petrônio Portela	Ininga
 CEP	64.049-550
 Teresina	Piauí
 Fone	(86)3237-1214
 E-mail	revistales.ppged@ufpi.edu.br
 Web	< http://www.ufpi.br >
Versão eletrônica	< http://www.ufpi.br/ppged >

Artigos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM INTERFACE COM A
BIOALFABETIZAÇÃO

Patrícia da Cunha Gonzaga

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho | 15

AS CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
EMÍLIA FERREIRO E ALFABETIZAÇÃO

Geraldo Eustáquio Moreira | 48

DEFINIÇÕES DE PRÁTICA EDUCATIVA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS
SÓCIO-EDUCACIONAIS

Nilma Margarida de Castro Crusóe

Núbia Regina Moreira

Maria Cristina Dantas Pina | 68

O PODER DO OLHAR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Arnaldo Nogaro

Idanir Ecco

Ivania Nogaro | 90

O(S) SENTIDO(S) DA DIFERENÇA PRESENTE/AUSENTE NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGO: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Maria Teresa Égler Mantoan | 112

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E AS DIMENSÕES AFETIVAS NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM

Araci Asinelli-Luz

Adolfo Antonio Hickmann

Girlane Moura Hickmann | 138

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REFLEXÕES
A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Geovana Ferreira Melo

Marisa Lomônaco de Paula Naves | 168

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS BRASILEIRAS PARA A DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Edvonete Souza de Alencar | 196

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A LINGUAGEM COMO MEDIADORA DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Natanael Reis Bomfim

Thaís Souza dos Santos

Luciana Bispo Brasileiro Lima | 220

AULA DE GRAMÁTICA OU DE ANÁLISE LINGUÍSTICA? INVESTIGANDO OBJETOS DE ESTUDO E OBJETIVOS NORTEADORES

Jailton Jáder Nóbrega

Lívia Suassuna | 246

AVALIAÇÕES INFORMAIS E A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS PSICOLÓGICOS MEDIADOS: QUESTÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Tatiana Cristina dos Santos

Leandro Gaspareti Alves | 270

CONCEPÇÃO E PRÁTICA AVALIATIVA NO COTIDIANO DE ENSINO MULTISSERIADO: VOZ DE UMA PROFESSORA, NA ILHA DE PAQUETÁ – PARÁ

Luiza Nakayama

Mayra da Silva Corrêa | 293

O IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ NA EDUCAÇÃO

Antonia Dalva França-Carvalho | 320

Resenhas

THE MULTIPLAYER CLASSROOM: DESIGNING COURSEWORK AS A GAME

Marcelo Luis Fardo | 345

FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR: COMPETÊNCIAS, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO

Simone Maria de Sousa Silva | 351

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS | 359

NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 359

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 363

FICHA DE ASSINATURA | 364

Editorial

Representa para nós, que integramos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, ao construir este editorial, motivo de satisfação duplamente justificado: primeiro por trazer ao público leitor a edição de mais um número, o trigésimo primeiro, da Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES), deste programa; segundo, pelo conjunto interdisciplinar de textos que representam pesquisas realizadas, com temáticas diversificadas, que atendem os objetivos da revista, que na sua proposição busca divulgar a pesquisa, o programa e intercambiar a produção científica dos pesquisadores das diversas áreas da educação.

O exemplar em foco traduz em seu conjunto a reafirmação de sua política editorial, ao trazer em seus artigos discussões atuais sobre temáticas que tratam, em linhas gerais, acerca de formação de professores, alfabetização, prática educativa em diferentes perspectivas sócio educacionais, relação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento profissional de professores, didática, linguagem, relações interpessoais e dimensões afetivas, entre outras questões que envolvem o cenário educativo em sua multidimensionalidade. Desse modo, no interior desta perspectiva a Revista LES, nesta edição, socializa as seguintes produções:

As discussões desenvolvidas por Patrícia da Cunha Gonzaga, José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, no artigo intitulado “A formação de professores de Biologia em interface com a bioalfabetização”, focam a questão da alfabetização nos aspectos da formação de professores de Biologia e o processo de bioalfabetização no Ensino Médio. No artigo “As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização: Emília Ferreiro e alfabetização”, Geraldo Eustáquio Moreira empreende discussões em torno desta temáti-

ca, enfatizando contribuições da referida autora na estruturação da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização, bem como tece críticas sobre a proposta construtivista a partir da abordagem da psicogênese piagetiana.

Nilma Margarida de Castro Crusoé, Núbia Regina Moreira e Maria Cristina Dantas Pina, no artigo “Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais”, e Arnaldo Nogaró, Idanir Ecco e Ivania Nogaró, no artigo “O poder do olhar na relação pedagógica”, tomam como ponto de questionamento relações pedagógicas e educativas travadas no cotidiano dos espaços escolar e acadêmico, apontando concepções teóricas que as subsidiam, que as norteiam, visto que suscitam reflexões e expressam, especialmente pelo olhar, “[...] o entendimento de que [...] o professor aprova, incentiva, estimula ou reprova, desanima, desmotiva, inibe” o aluno no decorrer do processo ensino aprendizagem, situando-se nas relações sociais, políticas e culturais, desenvolvidas na Academia, no curso de formação de professores. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Maria Teresa Égler Mantoan questionam o entendimento de docentes e discentes em relação ao sentido de diferença das pessoas e seus reflexos nas propostas e nas práticas acadêmicas, a partir dos estudos de Nicholas Burbules (1997), discussão presente no artigo “O(s) sentido(s) da diferença presente/ausente na formação de pedagogo: estudos exploratórios”, apresentando como conclusão que os professores escutados perdem a oportunidade de aprender, na formação inicial, o significado da diferença, base de uma escola que acolhe indistintamente todos os alunos, que subsidiam preceitos inclusivos de educação. Araci Asinelli-Luz, Adolfo Antonio Hickmann e Gírlane Moura Hickmann propõem uma possível articulação entre o desenvolvimento humano e os processos de ensino e de aprendizagem, no artigo “As relações interpessoais e as dimensões afetivas no processo ensino-aprendizagem”, pondo em foco “As relações interpessoais e as dimensões afetivas”, subsidiadas pela perspectiva da complexidade

de Edgar Morin, pela teoria histórico-cultural de Vigotski e pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, confirmam, em suas conclusões, “[...] que o ambiente escolar constitui o espaço efetivo de construção de conhecimento que propicia o desenvolvimento humano [...]”.

Com a problematização do desenvolvimento profissional de professores, Geovana Ferreira Melo e Marisa Lomônaco de Paula Naves, no artigo intitulado “Desenvolvimento profissional de professores universitários: reflexões a partir de experiências formativas”, analisam o desenvolvimento profissional, a construção da identidade docente e as crenças e os saberes que os professores têm a respeito da formação e da profissão na docência universitária. Com base nos dados obtidos através de um questionário, as autoras inferem que as principais crenças dos professores pesquisados apontam para a área da formação, colocando em relevo aspectos relativos a saberes específicos e, no seu entorno, “[...] o antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor; a produção da identidade profissional do professor relacionada aos valores, crenças e competências, como elementos constitutivos de sua professoralidade e de seu desenvolvimento profissional.”. No artigo “Contribuições de pesquisas brasileiras para a didática nos anos iniciais”, Edvonete Souza de Alencar produz uma síntese de pesquisas sobre a formação contínua de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em que valida às propostas de formação analisadas por considerar fontes de subsídios para o desenvolvimento dos professores.

Natanael Reis Bomfim, Thaís Souza dos Santos e Luciana Bispo Brasileiro Lima apresentam um estudo focalizando a relação entre as representações sociais sobre a linguagem e as aprendizagens significativas a partir as proposições de Moscovici (2007) e Abric (2003), no artigo “As representações sociais sobre a linguagem como mediadora de aprendizagens significativas”, em que confirmam a necessidade de o professor considerar os conhecimentos

prévios dos alunos com o objetivo de superação das dificuldades dos processos de ensino e de aprendizagem. Jailton Jáder Nóbrega e Livia Suassuna, no artigo “Aula de gramática ou de análise linguística? Investigando objetos de estudo e objetivos norteadores”, questionam o modelo de ensino de gramática em duas escolas públicas, inferindo que o ensino da gramática oscila entre o estilo tradicional que se reduz à gramática normativa e um estilo de ensinar que se centra no letramento.

Com um estudo orientado pela teoria histórico-cultural sobre as avaliações informais e suas relações com a constituição dos processos psicológicos mediados, desenvolvido com duas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Tatiana Cristina dos Santos e Leandro Gaspareti Alves, no artigo “Avaliações informais e a constituição de processos psicológicos mediados: questões a partir da teoria histórico-cultural”, afirmam que as avaliações informais além das implicações constatadas e divulgadas pela literatura, também objetivam processos psicológicos, como: a memória, a atenção, o raciocínio e a criatividade. Luiza Nakayama e Mayra da Silva Corrêa apresentam estudo sobre a concepção e a prática da avaliação, tendo como espaço empírico uma turma do Ciclo da Infância 1, de uma escola rural multisseriada, com o artigo “Concepções e prática avaliativa no cotidiano de ensino multisseriado: voz de uma professora, a Ilha de Paquetá-Pará” afirmam que as práticas avaliativas nessa série e a modalidade de ensino revelam preocupação com “[...] os conhecimentos prévios dos alunos e se esforçam para desempenhar uma avaliação contínua, utilizando diferentes parâmetros como formas de conhecer o nível de aprendizagem individual e coletiva”. Antonia Dalva França-Carvalho, no artigo “O impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Piauí, na educação”, apresenta um estudo avaliativo do impacto desse Programa na UFPI, bem como acerca de sua implementação e constatações de mudanças, com a implantação de uma

nova epistemologia da prática profissional no ensino superior e na educação básica, com o melhoramento do ensino, possibilitando aprendizagens significativas, mudanças de conceitos e atitudes em alunos e professores.

Na modalidade de resenha, Marcelo Luis Fardo apresenta o livro *“The multiplayer classroom: designing Coursework as a Game”*, que relata a experiência de um professor norte-americano no ensino superior que adotou o modelo de jogos como metodologia de ensino em suas disciplina. Simone Maria de Sousa Silva comenta o livro *“Educação superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores”*, organizado em duas partes, compostas com situações como a *“indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão”*, *“os desafios da formação dos estudantes”*, *“a politicidade da aprendizagem”*, *“os novos hábitos da juventude e o domínio das novas tecnologias”*, cabendo ao professor criar estratégias para o desenvolvimento da prática educativa.

Como nota final, sublinhamos que os autores dos artigos e resenhistas se mostram preocupados com a qualidade e excelência da educação e que seus escritos, certamente, oportunizarão ao virtual leitor possibilidades e perspectivas de aprofundar e ampliar a temática, confrontando-a com a realidade circundante.

Seja muito bem vindo à leitura dos textos desta edição da revista LES, que convidam à reflexão...

Comitê Editorial



Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE





A formação de professores de Biologia em interface com a bioalfabetização

PATRÍCIA DA CUNHA GONZAGA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Membro do Núcleo de Pesquisa sobre Formação de Professores e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Formação de Professores de Ciências. patriciagonzaga18@hotmail.com

JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO

Doutor em educação: ensino de Ciências Naturais pela Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Ensino de Física pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Ciência e Tecnologia Nuclear pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Bolsista de produtividade do CNPq. jacms@uol.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre a formação dos professores de Biologia em interface com a bioalfabetização, no qual procuramos conhecer como se delineia a formação dos professores de Biologia das escolas públicas estaduais do município de José de Freitas – PI, buscando compreender como se constitui o processo de bioalfabetização no Ensino Médio, e as contribuições da formação inicial e continuada dos professores para a alfabetização biológica dos alunos. Este artigo representa um recorte de pesquisa empírica realizada no município mencionado, por nós desenvolvida, resultando em nossa Dissertação de Mestrado em Educação, denominada “A trajetória formativa do professor de Biologia e suas contribuições para o processo de alfabetização biológica”. No seu cerne, a pesquisa em referência tratou acerca da importância da *bioalfabetização* nas escolas contemporâneas, sendo esta denominação despontada a partir de estudos sobre o processo de *alfabetização biológica* no Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que utilizamos como método, o autobiográfico, tomando por base alguns teóricos, como: Krasilchik (2011), Marandino, Selles e Ferreira (2009), Imbernón (2010), Nóvoa (1992), Tardif (2002), dentre outros. A partir deste estudo, percebemos a importância de uma satisfatória formação inicial e continuada dos professores de Biologia, a fim de tornarem-se bioalfabetizadores, sendo capazes de proporcionar um ensino voltado à aquisição de competências que permitam ao aluno compreender as informações, refletir sobre o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos saberes adquiridos da ciência, da tecnologia e do mundo vivo.

Palavras chave: Educação. Formação de Professores. Bioalfabetização.

ABSTRACT

The aim of this study is to discuss the training of biology teachers interfaced with biological literacy, in which we seek to know how it outlines the training of biology teachers of public schools in the municipality of José de Freitas – PI, trying to understand how it is constituted the process of biological literacy in high school, and the contributions of initial and continuing training of teachers for biological literacy of students. This article is an excerpt of empirical research conducted in the city mentioned, developed by us, resulting in our Dissertation in Education, called “The formative trajectory teacher of biology and its contribution to the process of biological literacy.” At its core, the research addressed in reference about the importance of *biological literacy* in contemporary schools, and this designation emerged from studies on the process of *biological literacy* in high school. This is a qualitative research method in which we used as the autobiographical, based on some theoretical, as Krasilchik (2011), Marandino, Selles and Ferreira (2009), Imbernon (2010), Nóvoa (1992), Tardif (2002), among others. From this study, we realize the importance of a satisfactory initial and ongoing training of teachers of biology in order to become biological literacy teachers, being able to provide an education geared to the acquisition of skills that allow the student to understand the information, reflect on the world and him act autonomously, making use of the acquired knowledge of science, technology and the living world.

Keywords: Education. Teacher Training. Biological Literacy.

Introdução

Nos dias atuais, o profissional que atua no ensino de Biologia, bem como os docentes das demais áreas da educação, deve ter uma formação que proporcione uma aprendizagem voltada não apenas

ao acúmulo e reprodução de conhecimentos, mas à aquisição de competências e saberes, que permitam ao aluno compreender as informações, bem como refletir sobre o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos científicos, biológicos e tecnológicos adquiridos.

Diante deste contexto, evidenciamos a necessidade de uma satisfatória formação de professores de Biologia em face às crescentes mudanças biotecnológicas e ambientais que vem ocorrendo nos últimos anos, devendo o docente, portanto, estar preparado para desenvolver e contextualizar tais temas em sala de aula, para que o aluno compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos do mundo atual, estabelecendo a relação teoria-prática, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Por isso, apresentamos neste artigo um recorte de pesquisa empírica realizada no município de José de Freitas, no Estado do Piauí, por nós desenvolvida, resultando em nossa Dissertação de Mestrado (GONZAGA, 2013). No seu cerne, a pesquisa em referência tratou acerca da importância da “bioalfabetização” nas escolas contemporâneas, ou seja, o despertar de professores bioalfabetizadores em face da conjuntura atual, sendo esta denominação despontada a partir de estudos sobre a *alfabetização biológica*, um processo contínuo de construção de conhecimentos que oportunize ao aluno do Ensino Médio, segundo Krasilchik (2011), compreender os conceitos básicos da disciplina, pensar independentemente, adquirir e avaliar informações, aplicando seus conhecimentos na vida diária.

Nesse contexto, nosso artigo apresenta como problema central: como a formação de professores de Biologia contribui para a bioalfabetização dos alunos nas escolas atuais? Buscando responder a este questionamento, refletimos sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no ensino de Biologia, e as contribuições desse processo formativo para a alfabetização bioló-

gica dos alunos do Ensino Médio, sendo este um trabalho *inédito* no campo educacional das Ciências Naturais.

Desse modo, para o suporte desta pesquisa buscamos alicerce nos teóricos: Krasilchik (2011), Marandino, Selles e Ferreira (2009), que estudam a temática; os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), que direcionam os trabalhos na educação brasileira; e, quanto ao aspecto geral, nos embasamos nas ideias de Imbernón (2010), Nóvoa (1992), Tardif (2002), entre outros.

Nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo refletir sobre a formação dos professores de Biologia em interface com a bioalfabetização, no qual procuramos conhecer como se delinea a formação dos professores de Biologia das escolas públicas estaduais de José de Freitas (PI), buscando compreender como se constitui o processo de bioalfabetização no Ensino Médio, e as contribuições da formação inicial e continuada dos professores para a alfabetização biológica dos alunos. Assim, acreditamos que, orientados por uma perspectiva crítico-reflexiva, seja possível repensar a formação dos professores de Biologia, a fim de proporcionar aos nossos discentes a construção de um conhecimento biológico significativo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, em que utilizamos como método: o autobiográfico, e como instrumentos de registro de informações, o memorial de formação e a entrevista semiestruturada, em que realizamos neste trabalho, uma análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

Assim, na perspectiva de investigar como se constitui a formação dos professores de Biologia em interface com a bioalfabetização, estruturamos o presente texto em três seções, além de conter uma introdução e uma conclusão. Na introdução apresentamos o problema e o objetivo do estudo, como também a estrutura do texto. Na primeira seção realizamos uma discussão sobre a formação de professores no contexto atual, em especial os que

atuam no ensino de Biologia. Na segunda seção, buscamos compreender os significados da bioalfabetização; na terceira seção, fazemos referência ao delineamento metodológico da pesquisa, na qual descrevemos a natureza do estudo e o processo de produção de dados. Na quarta seção apresentamos os resultados da pesquisa empírica e, nas considerações finais, ratificamos a necessidade de uma formação inicial e continuada dos professores que os qualifique a fim de permitir aos alunos do Ensino Médio uma bioalfabetização.

A formação dos professores de Biologia: uma reflexão

Formar professores no contexto atual significa levar em conta seus anseios e valorizá-los enquanto agentes do processo emergencial de renovação escolar, pois a educação, enquanto instrumento de promoção social, só atingirá êxito mediante uma significativa transformação das escolas, que passa diretamente por uma formação inicial e continuada adequada.

Para Garcia (1999, p. 26) a Formação de Professores apresenta-se como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Diante desta afirmação, abordamos a estreita relação existente entre uma formação adequada do professor e a aplicação de uma prática eficiente, em que destacamos o pensamento de Im-

bernón (2010), ao afirmar que, a formação é o único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente, e consequentemente, o único meio de transformar a educação, através de práticas concretas, até porque a evolução do sistema educacional está atrelada a atuação dos professores, sendo os atores ativos neste contexto de mudanças.

Conforme Nóvoa (1992, p. 09), a partir de suas reflexões sobre a formação do professor enfatiza que “Não há um ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, em que incita a necessidade de pensar essa formação alicerçada numa reflexão fundamental sobre a profissão docente, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola), sendo tão importante investir a pessoa e valorizar o saber da experiência, dando uma atenção especial à vida dos professores, que será refletida no seu fazer profissional.

Em relação ao ensino de Biologia, evidenciamos a necessidade de uma formação profissional satisfatória, pois esses docentes estão diretamente envolvidos com as questões atuais da ciência, da tecnologia e da sociedade, do multiculturalismo e da melhoria da qualidade de vida do ser humano, e necessitam, portanto, de uma formação biológica advinda do seu processo formativo para proporcionarem aos seus alunos uma *bioalfabetização*, ou seja, torná-los alfabetizados biologicamente, para que sejam capazes de intervir com autonomia e propriedade nas diversas situações do dia a dia.

Carvalho e Guazzelli (2005) sugerem que seja viabilizada uma aproximação efetiva entre humanos e os demais integrantes do mundo vivo, representando um passo fundamental para que aconteçam transformações econômicas, sociais, culturais e políticas de grande profundidade, exigindo uma mudança de rumos para

o conjunto dos seres humanos nas suas relações entre si e com a natureza.

Para isso, a educação deverá colocar-se a serviço destas transformações profundas, favorecendo a construção de novas formas de subjetividade e de cidadania na escola, dotando os alunos dos atributos teóricos e práticos para que eles utilizem, compreendam e transformem o mundo da forma mais humilde e responsável possível. Dessa forma, é preciso que a formação dos professores de Biologia seja permeada de reflexões sobre a sobrevivência de nossa própria espécie, bem como das demais organizações vivas, proporcionando aos alunos uma alfabetização biológica, sendo capazes de aprender a valorizar o fenômeno vida, defendendo-a.

Portanto, faz-se emergente um investimento na formação de professores, em especial os que ministram a disciplina Biologia, para que a Educação cumpra, segundo Delors (2006), a missão de não apenas acumular conhecimentos no decorrer da vida, mas aproveitar e explorar todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer as informações, adaptando-se a um mundo em mudança.

Bioalfabetização: significados e compreensões

Um dos temas mais abordados na atualidade é a sobrevivência humana, onde a “vida” apresenta-se como preocupação primeira do mundo da ciência, diante do processo autodestrutivo que estamos passando nos últimos tempos. Por isso, atitudes inadiáveis devem ser tomadas, em todos os campos do conhecimento científico, em especial, na educação.

Assim, o termo *bioalfabetização* aparece como uma das panaceias para o colapso planetário que estamos vivenciando, surgindo em diversas pesquisas do campo educacional como um dos remédios para a crise ambiental, tecnológica e ética que o mundo atravessa que tem por finalidade permitir aos alunos construir conhecimentos necessários para conviverem e sobreviverem nas so-

ciudades atuais, tornando-se indispensável que, ao final do Ensino Médio, estejam *bioalfabetizados*, para enfrentarem situações reais e problemáticas.

Nesse sentido, a bioalfabetização, ou alfabetização biológica, deixa de ser apenas mais um conceito do campo educativo, para se tornar um indispensável processo que deve ser obrigatoriamente vivenciado pelos seres humanos, a fim de que se conscientizem sobre seu próprio contexto científico, tecnológico, social, econômico, político, histórico, cultural, moral e ético, sendo capazes de intervirem diretamente no ambiente em que vivem, por meio, principalmente, de uma mudança de atitudes e valores.

Ao partirmos para o entendimento do termo alfabetização, destacamos o pensamento de Soares (2011, p. 15), sendo este um “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, em que alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita, e de decodificar a língua escrita em língua oral. Porém, esse conceito vai além da simples apreensão do alfabeto, no qual o processo de alfabetização aparece como a capacidade de compreensão e expressão de significados, que se caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Por isso, devido esta perspectiva funcional da alfabetização, tem-se preferido utilizar o termo “letramento”, significando a aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico, como também o desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas em práticas sociais de escrita.

De acordo com Freire (1989, p. 09), a alfabetização é um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgotando na decodificação pura da palavra escrita, já que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Nesse sentido, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que evoca a necessária compreensão do que se encontra ao redor para se efetivar o processo ensino-aprendizagem, o qual é indispensável à compreensão de termos e fenômenos da Biologia.

Assim, transpomos a compreensão de alfabetização e letramento para as Ciências Naturais no Ensino Médio, no qual os alunos serão motivados, a partir dos conteúdos abordados e conhecimentos adquiridos, a ter um posicionamento crítico e atuante diante das necessidades que surgirão na comunidade, aplicando-os na resolução de problemas reais, desde uma simples consciência ecológica a execução de projetos científicos voltados a melhoria da qualidade de vida.

Destacamos, portanto, essa nova abordagem da alfabetização, chamada *alfabetização científica*, que se apresenta como um processo contínuo de construção de conhecimentos capaz de tornar as pessoas aptas a compreender e a transformar, para melhor, o mundo em que vivem. Vinculada ao conhecimento do mundo vivo, a alfabetização científica passa a ser denominada *alfabetização biológica* (KRASILCHIK, 2011), sendo compreendida como um recurso privilegiado para conscientizar as futuras gerações para a nossa condição de seres vivos, humanos, falíveis em nossas formas de utilizar, compreender e modificar o planeta em que vivemos.

Nessa perspectiva, a *alfabetização biológica* ganha destaque nas discussões dos educadores, referindo-se a um processo contínuo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades contemporâneas. Destacamos, assim, os quatro níveis de *alfabetização biológica*, apontados por Krasilchik (2011, p. 14):

1. Nominal: quando o estudante reconhece termos, mas não sabe seu significado biológico;
2. Funcional: quando os termos memorizados são definidos corretamente, sem que os estudantes compreendam seus significados;
3. Estrutural: quando os estudantes são capazes de explicar adequadamente, com suas próprias palavras e baseando-se em experiências pessoais, os conceitos biológicos;

4. Multidimensional: quando os estudantes aplicam o conhecimento e as habilidades adquiridas, relacionando-os com conhecimentos de outras áreas, para resolver problemas reais.

Estes níveis expressam a relevância do processo de alfabetização biológica no Ensino Médio brasileiro, no qual esperamos que, ao completar este nível de ensino, o aluno esteja alfabetizado e, desse modo, além de compreender os conceitos básicos da disciplina, possa pensar independentemente, adquirir e avaliar informações, aplicando seus conhecimentos no dia a dia. Destacamos, portanto, a importância dos professores neste processo de alfabetização, sendo indispensável que preparem os alunos para conseguirem tais habilidades, formando-os para a construção e reconstrução de um novo mundo, através de práticas pedagógicas apropriadas, em que chamamos a atenção para os níveis nominal e funcional, que se manifestam comumente nas escolas brasileiras, no qual os alunos apenas reconhecem e memorizam termos, porém não compreendem o seu significado biológico, caracterizando, assim, a forma inadequada que esta disciplina é assimilada pelos discentes.

Por isso, para que os alunos atinjam os níveis mais elevados do processo de *alfabetização biológica* é imprescindível que os professores sejam preparados adequadamente, nas universidades, sendo motivados e formados nos cursos para que alcancem tais objetivos, tornando-se *bioalfabetizadores*, devendo partir das academias o estímulo para a “bioalfabetização” nas escolas, com práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas, cumprindo, assim, o seu verdadeiro papel na formação de cidadãos.

Delineamento metodológico do estudo

A realização de pesquisa científica exige do pesquisador não apenas as escolhas teóricas, mas também as opções metodológi-

cas, pois são estas que norteiam e orientam a execução dos objetivos pretendidos. Dessa forma, é imperioso explicar a abordagem metodológica que fundamentou o planejamento e a concretização deste estudo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, na qual utilizamos o método autobiográfico, cujo nosso objeto de estudo é o indivíduo, na sua singularidade, em que, na visão de Moita (2000, p. 117), “[...] cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único.”, no qual levaremos em conta a individualidade de cada professor, analisando cada história relatada, discutindo e entrelaçando os conhecimentos a partir destas vivências, de suas experiências de vida e formação.

Como instrumentos de registro de informações, utilizamos o memorial de formação e a entrevista semiestruturada, instrumentos estes que propiciaram condições de dar voz aos professores, de valorizar a sua vida pessoal e profissional, permitindo ao docente falar de si, de sua trajetória formativa, de suas experiências, de suas vivências. Foram aplicados, portanto, a 04 (quatro) sujeitos de pesquisa advindos de duas escolas públicas estaduais do município de José de Freitas – PI, que ministram a disciplina Biologia no Ensino Médio Regular. Todos os professores deveriam ser formados em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e atuarem na docência há mais de 03 anos, sendo escolhidos a partir de um universo de 08 (oito) profissionais.

Destacamos, nesta perspectiva, que os dados desta pesquisa empírica foram analisados conforme Bardin (2011), na qual foi realizada uma análise de conteúdo das vozes e escritos dos interlocutores.

Resultados

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho empírico resultou em nossa Dissertação de Mestrado em Educação, no

qual, *a priori*, realizamos um estudo bibliográfico e documental. Entramos em contato com a Supervisão de Ensino, vinculada à 18ª Gerência Regional de Educação do Piauí, solicitando a autorização para executar a pesquisa. Concedido o recrutamento dos sujeitos, visitamos as instituições de ensino e delimitamos os interlocutores, com base nos critérios anteriormente mencionados, realizando o convite para adesão à pesquisa, ressaltando a importância da participação e colaboração nesse estudo como voluntários.

Apresentamos, assim, a proposta aos nossos interlocutores e passamos à aplicação dos instrumentos de registro de informações, aplicando primeiramente o memorial de formação e, em seguida, a entrevista semiestruturada, em que, nesta investigação, foi realizada uma análise descritiva e interpretativa dos conteúdos das autobiografias dos pesquisados, nos levando a compreender o sentido das palavras de Goodson (2000), ao acentuar a importância de se dar voz ao professor, escutando-o e percebendo-o como pessoa, acima de tudo, e não apenas como um profissional. Os instrumentos, portanto, foram analisados, concomitantemente, através de uma análise de conteúdo, conforme Bardin (2011).

Com base nos dados registrados no memorial de formação, pudemos traçar previamente o perfil dos nossos interlocutores, obtendo, assim, uma visão geral dos professores selecionados, conforme representado (QUADRO 01).

QUADRO 01 – Perfil dos interlocutores.

Codínome	Idade	Gênero	Formação Profissional	Tempo de Serviço como docente	Tempo de Docência em Biologia na Rede Estadual de Educação
Darwin	32	F	Licenciatura em Ciências Biológicas (UFPI) Especialização em PROEJA (Educação Profissional de Jovens e Adultos)	05 anos	05 anos
Lamarck	40	M	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UFPI) Especialização em PROEJA (Educação Profissional de Jovens e Adultos)	06 anos	04 anos

Mendel	28	F	Licenciatura em Ciências Biológicas (UESPI) e Gestão Ambiental (IFPI) Especialização em Gerenciamento de Recursos Ambientais	08 anos	06 anos
Oparin	31	M	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UFPI) Especialização em Educação Ambiental	08 anos	04 anos

Fonte: Dados coletados junto aos interlocutores (2013).

Os dados sintetizados no quadro 01 revelam que todos os interlocutores da pesquisa possuem uma formação acadêmica de nível superior, sendo pós-graduados em área educacional, exceto Mendel, que optou pela Especialização em Gerenciamento de Recursos Ambientais. Para Mendel, mesmo a pós-graduação não sendo voltada diretamente para a prática de ensino de Biologia, a considerou essencial para a sua formação biológica, bem como para o processo de alfabetização biológica dos seus alunos, pois, segundo a interlocutora, tal formação trata especificamente do meio ambiente e da sustentabilidade do nosso planeta, ajudando em sua prática *bioalfabetizadora*.

É importante considerar que todos os profissionais têm mais de 05 anos de experiência com o ensino, sendo caracterizados por Huberman (2000) como profissionais que se encontram em uma fase de estabilização, pertencendo a um corpo profissional. Nesse aspecto, de certa forma, são caracterizados por uma independência, sendo acentuado o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas e o seu modo próprio de funcionamento no sistema que estão inseridos.

Evidenciamos, ainda, que os professores de Biologia da rede estadual de ensino do município de José de Freitas (PI) estão inseridos em faixas etárias próximas: 25-30 anos, 30-35 anos e 35-40 anos, sendo detectados durante o estudo, sinais de otimismo e esperança diante das dificuldades que enfrentam enquanto docentes da rede pública estadual, manifestados nos escritos e vozes no decorrer da pesquisa.

Ao longo da vida escolar, principalmente no Ensino Médio, grande parte dos alunos tem um objetivo primordial: escolher uma

profissão. Muitos crescem determinados desde a infância, sabendo o que querem desde tenra idade, porém uma grande maioria não consegue definir que caminho deseja seguir, sendo influenciada por diversos aspectos de sua trajetória de vida.

Um dos pontos consideráveis em nossa pesquisa, ao analisarmos as trajetórias de vida dos nossos interlocutores, através de suas memórias, é o momento da escolha profissional, que se delineia como uma tarefa difícil em face de uma sociedade cada vez mais complexa e multifacetada. Por isso, buscamos compreender nas histórias de vida relatadas nesta pesquisa, a escolha da carreira docente, focalizando o ser e o estar na profissão professor.

Os memoriais de formação demonstraram, com clareza, a escolha da profissão por nossos interlocutores e a justificativa de sua permanência até os dias atuais, com cada um apresentando motivos significativos para estarem inseridos na profissão professor, em especial, no ensino de Biologia:

[...]. Eu tinha uma afinidade com essa disciplina, que me despertava o interesse de conhecer e aprender a matéria. Tive alguns professores bons, que sabiam transmitir o conhecimento da disciplina. Acho que esses professores tiveram uma importante participação na minha escolha de ser professora de Biologia, pelo fato de admirá-los, pelo fato deles saberem transmitir o conteúdo. Isso pode ter contribuído para a escolha da minha profissão. Sempre tive vontade de conhecer uma célula. Lembro que eu era fascinado por ela e a vontade de estudá-la e conhecê-la também foi um fator importante que contribuiu para que eu escolhesse essa profissão. A curiosidade, o fascínio e o interesse de saber e estudar a célula contribuiu para a minha escolha. (Darwin)

[...]. Meu primeiro encontro com o saber biológico (Ciências) deu-se no antigo primeiro grau, na quinta série, onde passei a admirar uma professora de Ciências que era muito paciente e comunicativa e sempre desafiava

seus alunos a fazer experiências em casa, e quase sempre eu fazia tais experiências. Mas minha escolha pelo curso de Biologia se deu através dos meus professores do Ensino Médio, que mostravam tanta paixão pela disciplina que realmente eu passei a gostar da área. (Lamarck)

Nos escritos, observamos que os professores pesquisados escolheram a profissão por influência dos seus próprios professores, de modo que a sua opção pelo curso de Biologia se liga ao contato com os docentes de Biologia e Ciências na Educação Básica. Foi, assim, determinante nessa escolha, o fato de as disciplinas científicas despertarem nos alunos o interesse e a curiosidade, por se tratar de uma área que valoriza a preservação ambiental e a melhoria da qualidade da vida humana e dos demais seres vivos. É relevante destacar que os professores pesquisados ainda se espelham nos seus professores do Ensino Fundamental e Médio, imitando suas práticas, sendo essa ação um termômetro para a avaliação do processo ensino-aprendizagem de seus alunos, nos dias atuais.

Brasil (2000) evidencia o potencial das Ciências Biológicas no ensino do nosso país, cuja aprendizagem permite a compreensão da natureza viva e dos limites dos diferentes sistemas aplicativos; a contraposição entre eles e a compreensão de que a ciência não tem respostas para tudo, sendo passível de questionamento e transformação, fato esse que provoca curiosidades e interesse por essa área na Educação.

Darwin é bem enfática ao declarar que escolheu a docência devido ao desejo de conhecer uma célula, sendo decisivos, em sua escolha, a curiosidade e o fascínio despertados pela disciplina, evidenciando, ainda, a participação de bons professores na transmissão do conhecimento no Ensino Médio.

Lamarck afirma que seu ingresso na docência, em especial na área das Ciências Naturais, deu-se pelo fato de admirar uma professora de Ciências, ainda no Ensino Fundamental, por suas aulas

significativas e criativas, sendo reforçados o interesse e paixão pela disciplina devido à presença de excelentes professores no Ensino Médio.

Constatamos, portanto, que os nossos interlocutores ingressaram na docência, em especial no curso de Biologia, por fatores semelhantes, como a admiração e a paixão pelos componentes das disciplinas, bem como por influência dos professores do Ensino Fundamental e Médio, não sendo mencionados aspectos como vocação e acaso na profissão. Em sua maioria, os docentes pesquisados se encontram na profissão porque a consideram interessante e pretendem continuar, especializando-se e contribuindo para um ensino de melhor qualidade no campo das Ciências Biológicas nas escolas públicas do município de José de Freitas – PI.

Quanto ao aspecto *Formação Inicial e Continuada dos professores*, abordamos as características marcantes da formação inicial dos docentes de Biologia atuantes no Ensino Médio, das escolas estaduais de José de Freitas-PI, bem como a formação continuada, processo este que não se limita a complementar ou suplantando lacunas advindas da formação inicial, mas oferecer a oportunidade ao professor de refletir sobre seu saber e seu saber fazer, produzindo novos conhecimentos e saberes.

A partir das narrativas escritas e das falas dos docentes, emergiram características que instigaram nossa discussão a respeito da formação inicial no tocante ao curso universitário em Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim, dispomos algumas memórias dos professores de Biologia de José de Freitas – PI, que caracterizam o seu processo formativo inicial:

[...]. Sou licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí. Concluí o curso em 2005, tendo iniciado o mesmo em 2002. Possuo graduação em Tecnólogo em Gestão Ambiental pelo IFPI. [...]. Eu tive a sorte de ter bons professores, que não faltavam muito, que não descarregavam seus problemas. Ter tido bons

professores na universidade. [...], mas a formação (graduação) em si não é suficiente, temos sempre que buscar aperfeiçoamento, mestrado, por exemplo. (Mendel)

[...]. Sou formado em Licenciatura Plena em Biologia, pela Universidade Federal do Piauí, de 2001 a 2005. [...]. Minha formação acadêmica partiu de mim mesmo, sempre admirei o curso e, como disse antes, me identifico com a vida animal, com o meio ambiente, por isso decidi especializar-me nisso. É claro que nunca aproveitamos como queremos, sempre há algo a mais para aprender, e sempre estou nesta busca. (Oparin)

Compreendemos, a partir das autobiografias, que a formação inicial desenvolvida nas universidades piauienses, federal e estadual, atendeu, em sua maioria, às expectativas dos interlocutores, enfatizadas através de suas opiniões a respeito de sua própria formação.

Mendel passou por duas graduações: Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnólogo em Gestão Ambiental, ambas estritamente relacionadas, contribuindo qualitativamente, segundo a interlocutora, para a sua formação biológica. Ela avalia o curso de Biologia, considerando-o adequado, por ser composto por bons professores e currículo satisfatório, porém não considera suficiente a formação inicial para desempenhar a docência, enfatizando a importância da formação continuada para um pleno desenvolvimento profissional.

Oparin corrobora o pensamento de Mendel, considerando que nunca aproveitamos o curso de formação inicial como queremos, acreditando sempre que há algo a mais para aprender, estando incessantemente nessa busca. Também enfatiza que o desejo por uma boa formação deve partir de nós mesmos, indo ao encontro do pensamento de Nóvoa (1992), quando menciona que a formação implica um investimento, acima de tudo, pessoal, sendo um trabalho livre e criativo que objetiva a construção de uma identidade, também, profissional.

A formação inicial delinea-se, portanto, como um processo de autodesenvolvimento, conforme aponta Pacheco e Flores (1999), permeado pela formação pedagógica, pelas ciências da especialidade, e pela prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

Caracterizamos, assim, a formação inicial dos nossos interlocutores, sendo todos graduados em Licenciatura em Ciências Biológicas, pelas universidades estaduais e federais do Piauí, nas quais destacamos, a partir dos relatos, que esta formação atendeu, em sua maioria, às expectativas dos interlocutores, porém consideram a necessidade de estar sempre em processo formativo, pois acreditam que somente a formação inicial não prepara por completo o docente, mostrando preocupação em continuar formando-se, a fim de superar lacunas da formação universitária.

Nesse sentido, procuramos investigar como se constitui o processo de formação continuada dos docentes pesquisados, processo este essencial para a ressignificação de saberes e práticas no cotidiano escolar. Em relação à formação continuada, evidenciamos alguns pontos de vista dos nossos interlocutores, através de suas falas:

[...]. As capacitações que participei no meu percurso foram somente encontros pedagógicos; e fora da escola, só o PROEJA, no município de União. A secretaria do estado oferece cursos, mas os cursos não chegam até aqui, ficam por lá, entre eles, e é muito difícil você ser selecionado quando colocam o edital. E acredito que, se os cursos de formação continuada fossem realmente pra melhorar, eu estaria de acordo, mas esses encontros bimestrais, que eu vou, não têm sentido. Mas a especialização em si, essa valeu a pena, e isso sim é muito interessante, pois são professores bem preparados, com mestrado e doutorado, e aprendi muito e ajudou bastante na minha prática. (Lamarck)

A contribuição desses cursos seria, na verdade, aumentar o conhecimento, especializar o profissional, ou, no caso, tentar preencher algumas lacunas que ficaram durante o processo de formação inicial. No meu caso, a minha especialização não foi voltada diretamente para o ensino de Biologia, foi uma área afim, Meio Ambiente, mas ajudou. [...], eles melhoram aquele conhecimento adquirido na formação inicial. Mas um ponto importante é que essa formação continuada, muitas vezes, objetiva somente a busca de um título a mais, não são levadas a sério. O professor não pensa assim: “eu não aprendi isso, então quero me especializar porque não tive uma boa formação, eu quero me especializar porque eu quero aprender mais, quando estiver em sala de aula, os alunos vão me perguntar, e eu quero saber mais”. No meu caso, eu buscava aprender mais, e contribui bastante para a minha prática em sala de aula. (Mendel)

De um modo geral, nossos interlocutores acreditam que a formação continuada fornece subsídios para sua atuação enquanto professores, principalmente por complementar a sua formação inicial, sistematizando o que pensa Imbernón (2010), quando aborda a formação continuada como uma construção de conhecimentos a partir do fazer dos professores, para melhorar a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, Lamarck declara que os encontros pedagógicos (considerados por ele como um tipo de capacitação) não atendem satisfatoriamente às suas necessidades formativas, acentuando a sua dispensabilidade. No entanto, demonstrou a relevância de sua pós-graduação em Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA), principalmente quanto à qualificação dos seus formadores.

Mendel também reconhece a importância da formação continuada para o professor e sua utilidade ao aumentar o conhecimento, atualizar o profissional, ou mesmo, tentar preencher algumas lacunas que ficaram durante o processo de formação inicial. Todavia, alega que muitos professores buscam uma formação continuada

ada somente por incentivos financeiros, não levando em conta os saberes que precisam adquirir para uma adequada prática docente.

Diante dos posicionamentos dos pesquisados, observamos que a formação continuada desses professores de José de Freitas (PI) se limita a apenas algumas especializações e encontros pedagógicos. Cursos de formação como capacitações e treinamentos, ou mesmo acompanhamentos profissionais, são inexistentes. Percebemos nas falas dos sujeitos uma carência quanto a uma formação continuada, enfatizada por eles como indispensável para a sua atuação em sala de aula, porém, na maioria das vezes, não oferecida pelas instituições públicas, mas partindo da busca individual de cada um.

Esse quadro repercute, significativamente, em sua prática docente e, conseqüentemente, no processo de alfabetização biológica dos alunos no Ensino Médio, afinal, como vem sendo destacado neste trabalho, a formação inicial e continuada busca fornecer os subsídios necessários para uma prática satisfatória, em que esta deve ser sustentada constantemente pela reflexão, a fim de que o educador possa reinventá-la, tendo como sujeito principal o discente e seus interesses, bem como ter sempre em vista a realidade na qual atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes a esse contexto.

Em relação às práticas docentes dos interlocutores, também consideramos importante ressaltar, afinal, através das práticas dos professores que a “bioalfabetização” pode ser alcançada nas escolas. Caracterizamos, portanto, essas práticas e identificamos suas principais dificuldades no fazer pedagógico, em correlação com o seu processo formativo.

Bem, eu acho que falta mais para a minha prática, porque a escola ou o governo deveria disponibilizar mais recursos para o laboratório, mais materiais, porque a escola tem um laboratório de Ciências, mas é precário, inclusive, o microscópio está com defeito. Deveria ter mais recursos, mais apoio, para que a gente pudesse desen-

volver os nossos trabalhos. Mas eu utilizo o livro didático e a lousa interativa, porque chama a atenção dos alunos. Eles veem a figura, veem as imagens, e é mais fácil de assimilar os assuntos pelos alunos. (Darwin)

[...]. Minha prática eu considero adequada, pois sempre procuro me atualizar, utilizar as novas tecnologias: Datashow, notebooks, aulas da *internet*, slides, músicas, vídeos, animações. [...], minha prática em sala de aula é muito animada, e percebo que, com aulas alegres, os alunos aprendem mais, pois na Biologia temos que fazer dinâmicas para uma melhor assimilação dos conteúdos, principalmente na Botânica, que possui nomes e termos bastante complicados, mas, com criatividade, tudo fica mais fácil. Então, eu levo plantas para a sala de aula, alimentos, quando vou falar de nutrição, eu levo materiais para a aula, e os alunos fixam melhor os conteúdos. (Oparin)

O relato de Darwin revela, a princípio, as suas dificuldades em sua prática docente, principalmente no tocante à falta de recursos didáticos, os quais os consideram indispensáveis para uma prática adequada. Assinala, no entanto, que a escola tenta contornar as carências, oferecendo, na medida do possível, os recursos básicos para o bom desempenho de suas atividades, como a disponibilização de *Datashow* e a lousa interativa, considerados pela interlocutora ideais para a compreensão da disciplina, pelo fato de serem exibidos imagens e gráficos.

O posicionamento de Darwin coaduna-se com o pensamento de Krasilchik (2011), quando nos informa sobre a utilização dos recursos didáticos no ensino de Biologia, em especial os recursos audiovisuais, através de ilustrações, que substituem a observação direta do objeto de estudo, dos organismos ou fenômenos (quando estes estão indisponíveis), esclarecendo os conteúdos e experiências, justificando o seu potencial em promover uma prática *bioalfabetizadora*.

Oparin, em seu discurso, mostra-se bastante otimista com sua prática docente, sendo notório o seu interesse em dinamizar suas aulas, o que apresentam permeadas de tecnologias e experimentações. Em sua fala, o interlocutor demonstrou empatia pela sala de aula, reafirmando o desejo de permanecer na profissão, atualizando-se permanentemente.

Evidenciamos, a partir das entrevistas, que os professores de Biologia de José de Freitas-PI mostram-se preocupados com suas práticas docentes, buscando oferecer um ensino qualificável, principalmente em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, em que acrescentamos a importância de incentivar os discentes a se posicionarem criticamente diante das necessidades que surgem no meio em que estão inseridos, levando-os da simples consciência ecológica à execução de projetos científicos voltados para a melhoria da qualidade de vida.

Concluimos, neste aspecto, como principais características das práticas docentes dos professores de Biologia, na visão dos interlocutores, a motivação em permitir aos alunos do Ensino Médio uma educação biológica, a partir da utilização de recursos didáticos, como o livro, o datashow, a lousa interativa, experimentações em sala de aula, porém permeadas por dificuldades, principalmente a ausência de um laboratório de Ciências, considerado pelos sujeitos indispensável para a promoção da alfabetização biológica dos alunos.

Em relação ao processo de *bioalfabetização*, evidenciamos o posicionamento dos interlocutores, bem como as contribuições da formação inicial e continuada para que esse processo aconteça satisfatoriamente no Ensino Médio:

[...]. Para que aconteça o processo de uma ideal alfabetização biológica, que os alunos compreendem e utilizam os conhecimentos da Biologia, acho pouco apenas o livro. Acho que, para o desenvolvimento dessa alfabetização, o contato com práticas seria fundamental para o processo

de ensino-aprendizagem dos alunos, esse contato considerável que faz muita diferença no final da educação básica de um aluno. (Darwin)

[...], ser professor de escola pública é muito difícil, pois tem que tentar ajudar quem está lá, a chegar a algum lugar, com muita dificuldade, e, no geral, esta alfabetização biológica acaba ficando comprometida, pois tem muito professor que não se importa, que simplesmente chegam e sentam na cadeira e pronto. E, se for avaliar, o processo de alfabetização biológica nas escolas públicas é muito ruim. Professores sem compromisso, sem interesse, a própria escola não ajuda, a parte pedagógica também, e os alunos se prejudicam, não compreendendo a ciência como deveria. (Lamarck)

[...]. A questão de utilizar o conhecimento do livro e saber aplicá-lo no dia a dia, significa que o aluno está alfabetizado biologicamente. Mas isso não acontece muitas vezes, principalmente na universidade, e nem nas especializações. Muitas disciplinas deixam muito a desejar, você tem mal a teoria e não aplica no seu dia a dia, na sua vida. Então, se você não se alfabetiza, como vai alfabetizar biologicamente seus alunos? (Mendel)

E acredito que, para os alunos conseguirem aprender e utilizar no dia a dia os conhecimentos, os saberes da Biologia, ficarem alfabetizados biologicamente, tem que ter o interesse do professor, mas muito mais o interesse do aluno também. (Oparin)

Para Darwin, o desenvolvimento do processo de alfabetização biológica está diretamente relacionado às aulas práticas, pois considera essencial, para a compreensão do mundo e de si próprio, a relação teoria-prática na abordagem da disciplina Biologia. A interlocutora considera o livro didático importante, porém não acredita que, somente através deste meio, possa alcançar a *bioalfabetização* dos seus alunos.

Lamarck defende que a alfabetização biológica nas escolas públicas fica comprometida pelo desinteresse do professor, já que muitos não se importam com o processo de ensino-aprendizagem e acabam não se esforçando para fazer a diferença. Ressalta também que a própria instituição não colabora, deixando de contribuir significativamente para a *bioalfabetização* dos discentes, a qual, para ele, limita-se à compreensão da ciência. Oparin corrobora o posicionamento de Lamarck, acreditando no interesse do professor para que a alfabetização biológica aconteça no Ensino Médio público.

Mendel aborda outra questão: a *bioalfabetização* nas universidades, sendo que a interlocutora chama a atenção para a necessidade de professores *bioalfabetizados*, que possam alfabetizar biologicamente seus alunos, devendo adquirir uma formação apropriada para que desenvolvam satisfatoriamente esse processo na escola. A professora caracteriza a alfabetização biológica fazendo referência ao livro didático, enfatizando a importância de os alunos compreenderem os conhecimentos do livro, para aplicá-los no dia a dia.

Nessa vertente, Mendes Sobrinho (2011) evoca a importância do livro didático como um dos veículos principais de propostas de ensino, porém insuficiente para uma efetiva mudança nas práticas de ensino dos professores que nele buscam referências. Conforme o autor, o seu uso deve estar presente em atividades de formação inicial e continuada, a fim de promover uma melhor compreensão dos conteúdos que trazem, bem como da sua articulação com a realidade dos alunos, possibilitando uma atuação mais consciente sobre a mesma.

Sabemos que a alfabetização biológica no Ensino Médio é uma necessidade emergente, levando em consideração as ideias e abordagens dos professores, os quais apresentaram, além de uma breve caracterização do termo, suas dificuldades em alcançar a multidimensionalidade do ensino de Biologia nas escolas públicas estaduais. De acordo com Krasilchik (2011) essa multidimen-

sionalidade diz respeito à capacidade de os estudantes aplicarem o conhecimento e as habilidades adquiridas, relacionando-os com conhecimentos de outras áreas, para resolverem problemas reais, mas isso somente se tornará possível com a participação efetiva dos profissionais da Educação, através de práticas transformadoras, construídas a partir de uma formação satisfatória.

Nesse sentido, consideramos que a disciplina Biologia, em suas diferentes especialidades e habilidades, contribui, juntamente com as demais áreas, na preparação para o trabalho e para o exercício de cidadania, quando assegura uma formação geral do estudante no Ensino Médio. Tal formação será garantida somente com uma formação satisfatória de professores, inicial e continuada, ambas de crucial importância para o desenvolvimento da educação biológica, científica e tecnológica dos alunos, sintetizada como “alfabetização biológica”.

Referente a esse processo, consideramos a opinião dos interlocutores, que colocam seus posicionamentos em relação às contribuições da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no ensino de Biologia para o processo de *bioalfabetização*:

O objetivo desses cursos tem que ser exatamente esse: deixar o aluno alfabetizado biologicamente, tanto na formação inicial quanto na continuada. Deve haver disciplinas voltadas para o professor, que estejam enriquecidas realmente, que possam dar suporte pra eles, que possam ter toda a desenvoltura, para essa bioalfabetização. (Darwin)

Se todo professor prestasse mais atenção na parte pedagógica do que na disciplina em si, seria muito mais fácil, porque muitas vezes o professor dá uma aula show, ele sabe tudo, mas dificilmente alguém entende o que ele está falando. Então, se você desenvolve uma pedagogia que faça com que, pelo menos, uma maior parte dos alunos consiga entender, seu trabalho será eficaz. [...]. Por isso, para o professor alfabetizar biologicamente, ele tem que fazer uma reciclagem na parte pedagógica,

pois, para mim, é a base da faculdade para o domínio em sala de aula, que é a parte que ajuda mais, que a gente mais precisa, para podermos conseguir passar o conteúdo. Não adianta você só saber o conteúdo, tem que saber repassar, fazer com que o aluno aprenda. Se você perceber que eles não estão compreendendo, diminua a velocidade e dê menos capítulos e com qualidade. É nisso que eu imagino. Defendo a necessidade de uma maior contribuição desses cursos para a parte pedagógica, para conseguirem se alfabetizar biologicamente. (Lamarck)

[...]. Os cursos de formação deveriam direcionar os alunos egressos a buscarem aplicar o conhecimento, fazendo o aluno ter uma análise crítica. Então, a formação da universidade tem que direcionar seus alunos, para que eles, como profissionais no futuro, possam passar isso aos seus alunos, alfabetizando-os biologicamente. (Mendel)

Eu acredito que os cursos preparam bastante, pois eu gosto de fazê-los pensar, aprendi a desafiar os alunos, deixando questões abertas, para aguçar a aprendizagem, e tem ajudado bastante. [...]. Então, eu trago coisas de fora, por exemplo, eu trago materiais de fora, plantas, alimentos, pra ver se eles aprendem, para assimilarem melhor o conteúdo, para conseguirem avançar. E acredito que minhas práticas advêm da minha formação e contribuem para os alunos serem alfabetizados biologicamente. (Oparin)

Darwin considera que as disciplinas curriculares dos cursos de formação inicial e continuada devem ser voltadas para as necessidades do professor, para a sua atuação em sala de aula, de modo a proporcionar uma alfabetização biológica aos seus alunos. Sua ideia vai ao encontro do que pensa Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 111), quando se refere à formação de professores de Biologia como um processo permanente,

[...] não só devido às carências mais que evidentes da formação inicial, mas porque muitos dos problemas a serem abordados não adquirem sentido até que o professor não os tenha enfrentado em sua prática pessoal e também porque uma formação docente realmente efetiva supõe a participação continuada em equipes docentes e em tarefas de pesquisa/ação.

Atendendo a essas necessidades formativas, Lamarck, em seu posicionamento, defende que, na formação dos professores, a parte pedagógica deve ser mais desenvolvida, pois não adianta o professor ser detentor dos saberes específicos da disciplina se ele não sabe trabalhar o conteúdo junto aos alunos. Então, o interlocutor acredita firmemente que a parte pedagógica nos currículos de formação docente é determinante para tornar os alunos *bioalfabetizados*, pois saberemos como transformar conteúdos em produção de conhecimentos. Sua ideia é subsidiada por Pacheco e Flores (1999) quando aponta a formação científica no domínio pedagógico-didático imprescindível na formação do professor.

Mendel aborda novamente a necessidade de formar professores *bioalfabetizadores* nas universidades, a fim de desenvolverem, nas salas de aula da Educação Básica, um ensino mais crítico e reflexivo, tornando seus alunos alfabetizados biologicamente, oportunizando-os, segundo Gianotto e Diniz (2010), reconhecer os processos que ocorrem na natureza, interpretando-os e relacionando-os com a vida diária, e não apenas obrigando-os a decorar nomes, conceitos, definições e esquemas, como comumente é visto nas escolas brasileiras.

Em relação às contribuições de uma formação adequada para a alfabetização biológica dos alunos, Oparin enfatiza que suas práticas docentes advêm de sua formação, afirmando que os cursos de formação de professores contribuem significativamente para uma prática eficiente, capaz de proporcionar a alfabetização biológica dos alunos, em que evidenciamos o grande desafio do professor em desenvolver essas habilidades necessárias para a compreensão

do homem na natureza, a fim de ser o mediador, ao apresentar problemas aos alunos que os desafiem a buscar soluções.

Portanto, destacamos como contribuições da formação de professores de Biologia para o processo de alfabetização biológica no Ensino Médio, o fato da necessidade dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada estar voltados às necessidades dos docentes, em sua atuação em sala de aula, a fim de proporcionar essa *bioalfabetização*, valorizando principalmente a parte pedagógica, apontada pelos interlocutores como uma das responsáveis por uma prática satisfatória, permitindo o desenvolvimento científico, tecnológico e biológico pleno dos seus alunos.

Assim, é válido ressaltar o valor que os sujeitos manifestam aos cursos de formação inicial e continuada para uma prática eficiente, acreditando que podem, sim, melhorar suas práticas em sala de aula a partir de uma formação que satisfaça a suas necessidades e anseios. Também é importante afirmar que, a partir de uma prática satisfatória direcionada pelos cursos formativos, os alunos poderão tornar-se alfabetizados biologicamente, se esses cursos forem capazes de tornarem seus egressos também *bioalfabetizados*.

Reflexões conclusivas

Esta investigação emergiu do contexto que vivenciamos enquanto professora de Biologia do município de José de Freitas – PI, quando sentimos necessidade de uma formação que proporcione um ensino voltado não apenas ao acúmulo e reprodução de conhecimentos, mas à aquisição de competências e saberes que permitam ao aluno compreender as informações, bem como refletir sobre o mundo e nele agir com autonomia. Tal processo pode se efetivar com base nos conhecimentos adquiridos da ciência e da tecnologia, sendo indispensável aos alunos do Ensino Médio, sintetizado no termo **alfabetização biológica**. Nesse aspecto, centramos nossa atenção e nosso pensamento no professor de Biologia

que atua no Ensino Médio da rede pública estadual do município mencionado, o que significa conhecermos a nós mesmos e a nossa profissão.

Constatamos, a partir dos dados obtidos com a pesquisa, que o professor de Biologia escolheu sua profissão por vários motivos: admiração, paixão, influência dos professores do Ensino Fundamental e Médio, não sendo mencionados aspectos como vocação e acaso na profissão. Em sua maioria, se encontram na profissão porque a consideram interessante, sendo que todos pretendem continuar na docência, especializando-se e contribuindo para um ensino de melhor qualidade no campo das Ciências Biológicas.

Quanto à formação, os professores pesquisados são todos graduados em Licenciatura em Ciências Biológicas, pelas universidades estadual e federal do Piauí, sendo pós-graduados em área educacional, exceto uma das interlocutoras, que optou pela Especialização em Gerenciamento de Recursos Ambientais (IFPI). Para esta professora, mesmo a pós-graduação não sendo voltada diretamente para a prática de ensino de Biologia, é essencial para a sua formação biológica, bem como para o processo de alfabetização biológica dos seus alunos, pois tal formação trata especificamente do meio ambiente e da sustentabilidade do nosso planeta, ajudando em sua prática *bioalfabetizadora*.

Ainda em relação à formação inicial dos pesquisados, compreendemos, a partir das autobiografias, que a formação inicial, realizada nas universidades piauienses, atendeu, em sua maioria, às expectativas dos interlocutores, porém consideram a necessidade de estar sempre em processo formativo, pois acreditam que somente a formação inicial não prepara por completo o docente, mostrando preocupação em continuar formando-se, a fim de superar lacunas da formação universitária.

Como informam os professores, a formação inicial deve ser seguida de formação continuada, a fim de se garantirem subsídios à atuação enquanto professor. Na visão dos interlocutores, muitas

são as necessidades formativas do professor na sua trajetória profissional, principalmente no tocante à complementação da formação inicial. Por isso, diante dos posicionamentos dos pesquisados, observamos que a formação continuada dos professores de José de Freitas – PI encontra-se limitada a apenas algumas especializações e encontros pedagógicos. Cursos de formação, como capacitações e treinamentos, ou mesmo acompanhamentos profissionais são inexistentes, impactando, significativamente, na prática docente e, conseqüentemente, no processo de alfabetização biológica dos alunos no Ensino Médio.

Outra evidência que desponta das memórias dos professores é estarem de acordo com o que apontam as pesquisas, acreditando que uma formação docente de qualidade é capaz de orientar e proporcionar práticas docentes que atendam às necessidades do aluno, da escola e da comunidade. Ressaltam, ainda, que os professores precisam vir preparados da universidade, devendo a formação ser completa, fornecendo conhecimentos básicos para uma prática transformadora. Também reforçam o papel das disciplinas pedagógicas na formação do professor, apresentando-as como soluções para superar as dificuldades no fazer profissional.

Para os sujeitos da pesquisa, a “alfabetização biológica” está diretamente relacionada às aulas práticas, desse modo, consideram essencial para a compreensão do mundo e de si próprio a relação teoria-prática na abordagem da disciplina Biologia. Acrescentam, ainda, a necessidade de professores *bioalfabetizados* nas escolas, que possam alfabetizar biologicamente seus alunos, através dos conhecimentos científicos, biológicos e tecnológicos que a disciplina aborda.

É válido ressaltar o valor que os sujeitos de nossa pesquisa direcionaram aos cursos de formação inicial e continuada para uma prática satisfatória, acreditando que podem, sim, melhorar suas práticas em sala de aula a partir de uma formação que atenda suas necessidades e anseios. Também se destaca a importância que os

interlocutores atribuíram à garantia de serem alfabetizados biologicamente nas universidades, a fim de proporcionar aos alunos do Ensino Médio uma educação biológica indispensável para a sobrevivência no mundo contemporâneo.

Esperamos, pois, que os conhecimentos produzidos nesta pesquisa contribuam para promover novas reflexões, envolvendo a formação dos professores de Biologia e o processo de alfabetização biológica (bioalfabetização) no Ensino Médio.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil: Brasília (DF), 23 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2000.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2008. v. 2.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL PEREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Wanderley; GUAZZELLI, Iara Regina Bocchese. **A educação biológica frente à cultura globalizada**, 2005. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp5edubio.txt>. Acesso em: jul. 2012.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Formação Inicial de Professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação**, UNESP, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a09.pdf>>. Acesso em: fev. 2013.

GONZAGA, Patricia da Cunha. **A trajetória formativa do professor de Biologia e suas contribuições para o processo de alfabetização biológica**, 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editorial, 2000. p. 63-78.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editorial, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Ed. USP, 2011.

MARANDINO, Martha. ; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: história e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A influência de uma proposta Didático-Pedagógica na Prática Docente de Ciências Naturais e sua articulação com a formação continuada. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **Formação, Prática Pedagógica e Pesquisa em Educação: retratos e relatos**. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 55-92.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. Lisboa (PT): Porto Editorial, 2000. p. 111-139.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa (PT): Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

Recebido em: 29.05.2014

Aceito em: 11.05.2015

As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização: Emília Ferreiro e alfabetização

GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA

Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Goiás. geust2007@gmail.com

RESUMO

O presente artigo integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Educação em geral e, em termos mais restritos, alicerça-se nas proposições da piagetiana Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi sobre o construtivismo e os processos de alfabetização. Teve como objetivo identificar as contribuições de Emília Ferreiro sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização. As diversas leituras realizadas, tendo como referencial teórico-metodológico as obras de Emília Ferreiro, evidenciaram, por um lado, a presença marcante das ideias ferreirianas, bem como suas contribuições, mas, também por outro lado, as manifestações de dúvidas e críticas acerca do pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora.

Palavras chave: Emília Ferreiro; construtivismo e alfabetização; psicogênese da língua escrita.

THE CONTRIBUTIONS OF EMILIA FERREIRO THE PROCESS OF LITERACY: EMÍLIA FERREIRO AND LITERACY

ABSTRACT

This paper integrates, epistemologically, in the context of general education, and stricter terms, is founded on the propositions of Piaget Beatriz Maria Emilia Ferreiro Schavi on constructivism and literacy processes. Aimed to identify the contributions of Emilia Ferreiro on the structural factors of the construction of oral and written language in the literacy process. The various readings made as a theoretical and methodological framework works of Emilia Ferreiro, showed, on the one hand, the strong presence of the author's ideas, as well as their contributions but also on the other hand, expressions of doubt and criticism about of constructivist thinking about literacy, resulting from research on the psychogenesis of written language developed by the researcher.

Keywords: Emilia Ferreiro. Constructivism and literacy. Psychogenesis of written language.

Introdução

Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.

Emília Ferreiro

Conhecendo Emília Ferreiro

Iniciamos este artigo com uma citação propositada da psicóloga e pesquisadora argentina Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi, uma vez que suas contribuições sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização serão discutidas e trabalhadas neste texto.

A pesquisadora nasceu no mesmo ano que o cronista e humorista brasileiro Luis Fernando Veríssimo, isto é, em 1936. Formou-se em Psicologia, pela Universidade de Buenos Aires. Atualmente, é professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México.

Chama-nos muitíssimo à atenção a década em que a pesquisadora doutorou-se em Psicologia, na Universidade de Genebra. Não por acaso, teve como orientador um dos mais importantes pensadores do recém-terminado século XX: o biólogo, psicólogo, epistemólogo e educador suíço Jean William Fritz Piaget, mundialmente conhecido como Jean Piaget (falecido em 1980), cujas ideias são seguidas por Emília Ferreiro até os dias de hoje (MELLO, 2007).

Não intencionamos, e também não é nosso objetivo, aprofundar nossa pesquisa nos fatos que aconteceram nas imediações da década de 70. Contudo, não podemos falar desse período em que Emília Ferreiro conclui seu doutoramento, sem mencionar o que aconteceu no mundo da Educação à época, principalmente porque, em meados da década seguinte, de 80, passa a dominar a Ten-

dência Construtivista de Educação, sendo “a principal referência teórica do discurso educacional relacionado com alfabetização”, influenciada pelo “pensamento construtivista de Emília Ferreiro” (MELLO, 2007, p. 85).

Era o final da Tendência Formalista Moderna, mundialmente difundida pelos estadunidenses, que tem ressonância na escola até hoje. O momento educacional foi marcado por retrocessos e esvaziamento, uma vez que era uma nova roupagem da Tendência Formalista Clássica (também conhecida como Escola Tradicional), que havia terminado por volta de 1930. De acordo com Fiorentini (1995), o ensino era caracterizado pela utilização de livros didáticos, centrado no professor e na sua função de transmissor e expositor do conteúdo no quadro. O aluno, novamente, passou a ser o sujeito passivo, que apenas memorizava e reproduzia os procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros.

Evidentemente que inúmeros pesquisadores, entre eles Paulo Freire, sempre combateram esta forma de “ensinar”. Freire (1982, p. 36) critica profundamente a ideia de “educação bancária”, na qual o aluno é apenas o ser passivo, o receptor desse processo, enquanto o docente é o grande conhecedor das coisas, o detentor do conhecimento a ser depositado no aluno:

Até quando a escola primária – mas não só ela; a média, a universitária também, vem insistindo, com seus rituais, com seus comportamentos, em estimular posições passivas nos educandos, através dos seus procedimentos autoritários? É o autoritarismo do discurso, por exemplo, e no discurso da professora e do professor. É o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse pacote que se estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e aprender a aprender. Em lugar disso, o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido.

Segundo Moreira (2012), a “docilização” das crianças, como sinalizado por Freire (1982), não é algo novo, tendo sido origina-

do nas primeiras discussões acerca do movimento da integração educacional.

No bojo dessas discussões, o livro *Psicogênese da língua escrita* (1985), escrito em coautoria com Ana Teberosky, acentua Emília Ferreiro como uma das precursoras do pensamento construtivista no Brasil.

Suas contribuições para a Educação são fartas, principalmente se considerarmos seu envolvimento com o processo de alfabetização e, mais ainda, devido à sua pesquisa, Mello (2007, p. 88) esclarece que Emília Ferreiro promoveu distintas discussões relacionadas à ideia de “que não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas são as crianças que (re)constroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam”.

A começar pelo título de sua tese, *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* (As relações temporais na linguagem infantil), publicada em 1971, e teve como prefaciador o referido epistemólogo Jean Piaget, Emília Ferreiro sinalizava os rumos e contribuições que daria ao Brasil e ao mundo: ela não só desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, como também levou os educadores a repensarem suas teorias e métodos, principalmente a partir dos idos anos 80, impactando, consentaneamente, nos últimos 30 anos, ao introduzir no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita.

Suas obras foram tão importantes que influenciaram, inclusive, projetos e propostas governamentais, uma vez que desvelaram os processos utilizados pelas crianças para a aprendizagem, influenciando, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, criados em 1997, cujos “objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 47).

Entre seus livros publicados, destacam-se: *A psicogênese da língua escrita* (1985), em coautoria com Ana Teberosky; *Alfabetização em processo* (1996); *Reflexões sobre alfabetização* (2000) e *Com todas as letras* (2001).

Objetivo do estudo

Por muito tempo e, principalmente, durante a década de 80, as discussões sobre o processo de alfabetização restringiam-se aos gabinetes e setores acadêmicos. Se por um lado nos anos 40 e 50 o termo alfabetização foi associado ao termo letramento, por outro lado, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – durante a primeira década do século XXI, cunha o termo letramento, intencionando compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas (SOARES, 2010).

Consoante a Goulart (2001, p. 7), a alfabetização está relacionada “a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler.”. Segundo a autora, tal visão está ligada “à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Ou, de outro modo, supõe que os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala” (2001, p. 7).

Embora entendamos que não exista ensinar sem aprender, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é dialético, uma via de mão dupla (FREIRE, 1993), percebemos que o processo de alfabetização pode ser uma oportunidade de recomeçar, de realizar um trabalho pedagógico voltado para a capacidade de ensinar aprendendo, mediante uma postura reflexiva (SCHON, 2000). Observamos, neste sentido, que muito se tem discutido acerca das dificuldades metodológicas encontradas pelos professores que atuam na alfabetização. No entanto, pouco tem sido explorado no sentido de colaborar com esses profissionais que lidam com esta importante fase da aprendizagem.

Diante da relevância de serem desenvolvidos artigos e pesquisas que abordam o processo de alfabetização e, tendo como cerne a Pedagogia, priorizamos o seguinte objetivo: identificar as contribuições de Emília Ferreiro sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização.

Para tanto, desenvolver este estudo significou contribuir para a nossa (re)organização didático-pedagógica em relação ao processo de alfabetização, uma vez que muitos dos atores pedagógicos envolvidos nesse processo carecem de esclarecimentos e ajuda para entenderem como se dá a alfabetização e, mais ainda, como a piagetiana Emilia Ferreiro contribui para ressignificar seu sentido e abrir o debate rumo ao construtivismo. É, também, uma oportunidade de refletir sobre a complexa temática da alfabetização, sobretudo frente às exigências do atual mundo globalizado.

Contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência.

Emília Ferreiro

Da escola tradicional ao construtivismo

A discípula de Jean Piaget, Emilia Ferreiro, a partir da década de 80, quando se tornou mundialmente conhecida, ao longo de sua carreira, vem tecendo inúmeras críticas às formas de ensinar “tarefeiras”. O sentido que a autora prega ao se referir ao termo “tarefeiro” é o mesmo utilizado por Fazenda (2006) ao discorrer sobre a formação dos professores nas últimas décadas.

Segundo Fazenda (2006, p. 2), ainda temos muitos professores “perdidos na função de professar, impedidos de revelarem seus talentos ocultos; anulados no desejo da pergunta, embo-

tados na criação; prisioneiros de um tempo tarefeiro, reféns da melancolia; induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo”.

Consentaneamente, Demo (1992) atribui ao professor transmissor de conteúdo (FREIRE, 1982), as mesmas responsabilidades do “tarefeiro”, nomeado por Fazenda (2006), e o chama de “ensinador”, conforme podemos ver no trecho abaixo:

O “professor” (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúscula), carece de investir-se da atitude do pesquisador e, para tanto, perseguir estratégias adequadas. Sobretudo, deve fazer parte da sua condição profissional sem mais, para desfazer o fardo do reles “ensinador” (DEMO, 1992, p. 85).

É exatamente este o sentido a que queremos chegar para falarmos de uma escola que deveria estar distante, que deveria existir apenas na História da Educação, que deveria ter ficado nas décadas que antecedem 1930.

Referimo-nos, pois, à Tendência Educacional Formalista Clássica ou, como é mais conhecida, a Escola Tradicional, que está no Brasil desde a época de domínio da ordem religiosa dos Jesuítas, aos comandados do missionário Inácio de Loyola, a partir de 1534. Certamente, havia grande desinteresse do aluno em aprender, causado, obviamente, pelo papel que era dado ao “ensinador” ou “tarefeiro” e ao receptor do conteúdo.

O papel desta escola formal era meramente o de transmitir os conteúdos. O professor era tido como o centro do processo ensino-aprendizagem e deveria expor seus conteúdos diretamente no quadro. Foi um ensino caracterizado pelo excessivo uso do livro didático, pela memorização e repetição dos conteúdos. Ao aluno, cabia a recepção do conteúdo, sem poder argumentar ou contrapor qualquer conteúdo apresentado pelo professor. Era tido como uma espécie de papel em branco, onde os professores apenas imprimiam o conteúdo (CAMPOS; NUNES, 2009).

Após o fim do movimento tradicionalista de ensino, se é que se pode afirmar que estão acabadas, outras tendências passaram a dominar em cada época, com seus estudiosos e pesquisadores e suas respectivas ideologias. Neste sentido, a partir de 1930, outras tendências passam a dominar os campos educacionais, como a Tendência Empírico-Ativista (Pedagogia Renovada), centralizada no aluno, considerando-o como um ser ativo e curioso; ou a Escola Nova, também chamada de Escola Ativa, que teve Anísio Teixeira como o grande pioneiro e signatário no Brasil. Também era centrada no aluno e o papel da escola era de formadora de atitudes, preocupando-se, principalmente, com a parte psicológica e menos com a social ou pedagógica.

Contudo, o retorno da escola Tradicional se deu a partir da década de 60, com uma nomenclatura diferenciada, Tendência Formalista Moderna, mas com as mesmas características daquela que dominou até a década de 30. Embora tenha afetado severamente o ensino de Matemática, trouxe consequências graves para as mais diversas áreas do conhecimento. Muitos pesquisadores, defensores da proposta de educação emancipadora, proposta por Paulo Freire, teceu severas críticas ao retorno do tradicionalismo, pregando a necessidade de um ensino voltado para a pesquisa, para a reflexão e para o papel libertário da Escola.

Para Piaget (1984, p. 17), não era possível que os professores ignorassem o fracasso da tentativa de ensino formal. Segundo ele, deveriam “falar à criança na sua linguagem antes de lhe impor outra já pronta e por demais abstratas, e, sobretudo levar a criança a reinventar aquilo que é capaz ao invés de se limitar a ouvir e repetir”.

No azo, devido às altas taxas de evasão e reprovação escolar, a Psicologia, a Pedagogia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a própria Linguística passaram a se preocupar ainda mais com a questão da alfabetização e, para, além disso, cresceram, significativamente, os estudos e pesquisas envolvendo a temática.

Paralelamente, Emília Ferreiro em parceria com Ana Teberosky publicam a obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Os sistemas da escrita no desenvolvimento da criança – 1979), que serviu de base teórica para diversos estudiosos e pesquisadores que lidavam com a temática. Seu pensamento construtivista influenciou fortemente diversos educadores brasileiro, dando destaque à alfabetização, com uma rica e vasta produção sobre a temática.

Evidentemente que não podemos deixar de destacar a disputa que aconteceu entre o construtivismo, de Piaget, e o interacionismo, de Vigostsky, embora não tenhamos a menor intenção em discutir a contenda acadêmica.

Os resultados das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro levaram a uma reviravolta nos processos de alfabetização, leitura e escrita, influenciando distintos programas estaduais de alfabetização e, mais tarde, em âmbito nacional, sobretudo nas décadas de 80 e 90, quando o denominado “construtivismo” foi tido como solução aos altos índices de reprovação. Influenciou os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que deram destaque às ideias de Emília Ferreiro:

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 21).

Como forma de criticar o ensino puramente mecanicista, conforme descrito anteriormente, e definindo a alfabetização segundo os pressupostos piagetianos, renegando a visão associacionista, a pesquisadora procura afastar-se do modelo tradicional de alfabetização:

[...] o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 21).

Mas com a mesma intensidade que se apregou o construtivismo, o mesmo foi descartado, pois se percebeu que não tinha a fórmula mágica para solucionar os problemas que tanto incomodavam professores à época, tão pouco a fundamentação teórica que o sustentava.

Acreditamos que não houve tempo para que os docentes percebessem que a piagetiana Emília Ferreiro não teria proposto uma teoria pedagógica, como todos esperavam. Na realidade, apresentou à sociedade uma teoria do desenvolvimento cognitivo do processo de aquisição da leitura e da escrita pelos miúdos, não subsidiando ao professor condições de solucionar o problema reinante do analfabetismo.

Imersos a uma enorme carga de trabalho, como vimos criticando e denunciando (MOREIRA, 2012), parte dos professores alfabetizadores da época entenderam que o construtivismo era uma tendência que os deixavam mais livres em relação ao processo de alfabetização. Talvez tal interpretação tenha tido respaldo na crença de que ao aluno cabia a aprendizagem do sistema grafemático, uma vez que “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 29).

Assim, o aluno ficou “abandonado”, sem uma direção e o método baseado na descoberta do aluno evidenciou o seu fracasso, principalmente por creditar no ritmo do aluno em alfabetização e aprendizagem. Infelizmente, muitos professores acreditaram que

deveriam tirar todos os conhecimentos do aluno, liberando-os da árdua tarefa de alfabetizar (CAGLIARI, 1989).

Embora tenha recebido inúmeras, e muitas vezes injustas, críticas, o construtivismo de Emília Ferreiro trouxe muitas contribuições para o entendimento do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que “deixa, assim, de ser considerada como dependente de estímulos externos para compreender e atuar ativamente no seu processo de aquisição da língua escrita, englobando suas experiências e vivência na sociedade letrada” (LEÃO, 2008).

O processo de alfabetização segundo Emília Ferreiro

Em muitos momentos da literatura, o termo letramento é confundido com a alfabetização. Para diversos professores que lidam com a alfabetização, o termo letramento é mais imponente e veio substituir a alfabetização, criando, assim, uma espécie de inovação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Há aqueles, ainda, que consideram alfabetização e letramento como sinônimos.

De acordo com Soares (2009), o termo é bastante recente e carece de divulgação para que se possam dirimir as dúvidas e confusões a seu respeito. Ainda de acordo com esta pesquisadora, o termo alfabetismo, que serviu para atender “novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita”, principalmente a partir dos anos 80, não deu conta de significar o que, de fato, a palavra deveria exprimir, uma vez que “uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra” (SOARES, 2010, p. 29). Essa nova palavra, o letramento, vem, então, substituindo o termo alfabetização, e é mais amplo e está além da alfabetização, desvelando o impacto social da escrita.

Mesmo assim, é difícil definir o que vem a ser, de fato, o termo letramento:

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p. 65).

Neste sentido, Soares (2009, p. 39) apresenta o entendimento que se tem da palavra letramento: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.”.

Voltando às contribuições de Emília Ferreiro sobre a alfabetização, encontramos na literatura ideias e fatos que defendem que sua concepção sobre a alfabetização também é tida como um processo indissociável do contexto do aluno, com severas críticas às práticas mecânicas e rotineiras, com a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização, que não faziam parte do contexto social das crianças, difundidos, principalmente, pela escola tradicional.

A partir da década de 80, os resultados de suas pesquisas trouxeram novas concepções sobre a aquisição do processo da escrita pela criança. Esse processo, chamado de construtivista, tornou-se a principal referência teórica relacionada à alfabetização para o período.

O pensamento construtivista no Brasil, fortemente ligado à alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, tem como marco o lançamento do livro *Psicogênese da língua escrita* (1985), de Emília Ferreiro e Ana Teberoski. A repercussão das ideias construtivistas de Emília Ferreiro foi tão intensa que a Secretaria de Educação de São Paulo, ao propor mudanças curriculares, adota como referencial teórico o construtivismo ao implantar o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Neste sentido, o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como

uma “revolução conceitual” capaz de rejeitar as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas ou livros abecedários.

Consoante à *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), toda criança em idade de alfabetização, passa por quatro fases distintas para completar o ciclo de alfabetização: Fase pré-silábica: é aquela em que a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; Fase silábica: ocorre quando o miúdo interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de uma sílaba a cada uma das letras; Fase silábico-alfabética: é aquela em que a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de algumas sílabas e, por fim, a fase alfabética: que é quando, então, o miúdo domina as letras e as sílabas e consegue realizar a leitura.

Parece-nos evidente que, “[...] no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24). Neste sentido, também é evidente para nós, que um miúdo inserido num meio social letrado (seja na escola, na família ou na comunidade em que vive), é uma criança colocada em contato com os conhecimentos sobre a língua e sobre suas funções sociais:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai re-encontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Se considerarmos que as proposições de Emília Ferreiro de que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, opondo-se à ideia que a língua escrita

é considerada como codificação e decodificação da linguagem, então a pesquisadora propõe uma mudança conceitual sobre alfabetização e destaca a não neutralidade desse processo, que considera dois elementos imprescindíveis em sua realização: o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer).

Para tanto, ser alfabetizado, em tempos hodiernos, significa, segundo Emília Ferreiro (2006):

[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária (s/p).

Pensamos que, ante ao cenário traçado, os “países pobres não superaram o analfabetismo, os ricos descobriram o *iletrismo*” (FERREIRO, 2002, p. 16, destaque da autora). O iletrismo, segundo Ferreiro (2002), é o novo nome dado àqueles que a escola básica não assegurou a prática cotidiana da leitura, o prazer de ler.

Para finalizar, concordando com Emília Ferreiro, entendemos que o processo de alfabetização deve proporcionar situações nas quais os alunos sejam colocados em contato com as práticas sociais de leitura e de escrita, onde o professor que lida com a alfabetização, prioritariamente, conheça a psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelos quais a criança se apropria do ler e do escrever.

Não é uma questão de partidarismo. Não é ser a favor ou contra o construtivismo ou ser a favor ou contra as ideias de Emília Ferreiro. Menos ainda, ser a favor ou contra a desmetodização des-

sa ou daquela teoria. Trata-se de conhecer cada uma das teorias e dos métodos para poder, se for o caso, reconhecer o velho travestido de novo, com a possibilidade de assegurar os direitos que todos têm, sobretudo as crianças, de participarem do mundo da cultura letrada, “embora há mais de um século prometido, vem sendo veiadamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever; [...] e não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos linguísticos” (MORTATTI, 2006, p. 15).

Considerações finais

Quando a escola foi criada, também havia muita diversidade. Mas foi uma diversidade negada. Todas as crianças deviam ter os mesmos direitos, aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e falar a mesma língua. Quando se estabelece isso, a missão da escola é formar esse cidadão ideal, que deve saber certas coisas e falar de certa maneira. Hoje, a comunicação entre as diversidades, as possibilidades de encontro se multiplicaram exponencialmente. Não havia tanto encontro de diversidades antes, exceto em alguns lugares. Então, historicamente, a escola não foi criada para respeitar a diferença.

(Emília Ferreiro)

Inicialmente, antes de quaisquer considerações, julgamos pertinente frisar algumas ideias e opiniões que amadureceram durante a feitura deste artigo e que, em vários momentos, nos incomodaram, fazendo-nos regressar ou buscar outras fontes para subsidiar nossas ideias.

A conclusão deste texto e, conseqüentemente, as diversas opiniões encontradas, não implicam responder as nossas inquietações sobre as ideias de Emília Ferreiro. Ao contrário! Nossas preocupações, agora, estão além do nosso universo profissional particular. Estão em outros níveis e espaços muito mais complexos, uma vez que, a partir das muitas leituras realizadas, temos

a responsabilidade de contribuir ainda mais para a efetivação do processo de alfabetização, pois, conforme tem sinalizado Moreira e Manrique (2012), a pertinência socioprofissional da investigação deve estar presente e aderir à prática mais do que à estética do formalismo.

Neste contexto, o presente artigo precisa ser entendido como um produto parcial e inacabado, cujo resultado final parece distante, uma vez que nossas angústias, como dissemos, aumentaram e transcendem nossa compreensão de quais tenham sido, de fato, as contribuições do construtivismo piagetiano à alfabetização.

Ao lançarmos o objetivo do estudo, *identificar as contribuições de Emília Ferreiro sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização*, encontramos diversos textos que puderam ancorar nossas ideias. Os processos emancipatórios e constitutivos da alfabetização da criança, bem como a legitimação dos atores sociais que lutam e buscam compreender as práticas sociais da leitura e da escrita, trouxeram elementos informacionais que foram desenhando o trabalho gradualmente.

Neste sentido, recorreremos às obras de Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi e elegemos diversos outros pesquisadores que têm se debruçado para divulgar ou debater a importância da psicóloga argentina, objetivando para extrair, interpretar e analisar as suas posições frente ao construtivismo e à alfabetização. A junção das ideias construtivistas, alicerçadas em Jean Piaget, aos processos emancipatórios que a alfabetização pode oportunizar, propiciaram a colheita generosa de informações referentes à temática.

De maneira consentânea, dialogamos com distintos autores, e com a própria Emília Ferreiro (1996, 2000, 2001, 2006), Ferreiro e Teberosky (1979, 1985), Goulart (2001), Piaget (1984) e Soares (2003, 2009, 2010), para construir um texto literário capaz de expressar as atuais opiniões dos investigadores que se debruçaram nos últimos anos sobre a temática e buscaram localizar a alfabetização nos nichos acadêmicos e escolares.

Como resultado geral, constatamos, mediante as várias leituras realizadas, que após a divulgação e repercussão da “revolução conceitual” dos trabalhos de Emília Ferreiro, consubstanciadas em Jean Piaget, por volta da década de 80, muitos questionamentos foram feitos acerca tanto do construtivismo quanto do processo de alfabetização propostos por Emília Ferreiro. Contudo, apoiada em teorias psicolinguísticas, é inegável sua existência e utilização até os dias de hoje, seja no discurso de muitos pesquisadores, seja nas práticas de alfabetização no âmbito das escolas brasileiras, objetivando superar o fardo que tem sido o analfabetismo, não importando se é pela desmetodização do processo de alfabetização ou pela valorização de métodos, enviezadamente, tradicionais.

Similarmente, nossas últimas considerações ressaltam que os resultados obtidos nesta revisão sugerem que as professoras e os professores alfabetizadores precisam estar mais bem preparados para lidarem com estas crianças que estão sendo alfabetizadas. Acreditamos que devem privilegiar a formação contínua como principal instrumento de acesso a todo tipo de informações que possam subsidiar seu trabalho em sala de aula. Todos os docentes têm o direito de buscar informações acerca da temática, realizar formação contínua e discutir com os pares diferentes experiências. Notadamente, isso se faz com políticas públicas de valorização do educador.

Destarte, terminamos este texto com uma frase do psicólogo e epistemólogo Jean Piaget, que tanto influenciou Emília Ferreiro, mostrando que seu pensamento atravessa a história e sua concepção tem contribuído em todos os sentidos para a afirmação de uma Educação que se propõe a buscar dias melhores, cuja principal meta da Educação deve ser “criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da Educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMPOS, Tânia M.; NUNES, Terezinha. Concepções pedagógicas da Educação Matemática e a postura do professor. In: ARAMAN, Eliane Maria de Oliveira. **Ensino da Matemática na Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em 14/10/2013.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Com todas as letras**. 10. ed. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Revista Nova Escola**, São Paulo, abr./out. 2006. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>>. Acesso em 15 de Outubro de 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

_____. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, n. 4, p. 1-37, nov. 1995.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Professor sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001.

LEÃO, Deusmaura Vieira. **Aquisição da linguagem escrita [manuscrito]: efeitos significantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. *Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambros.org>>. Publicado em: março de 2007. Acessado em 15/10/2013.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação em Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana Lúcia. O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário “**Alfabetização e letramento em debate**”, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensi-

no Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em 15/10/2013.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Recebido em: 17.06.2014
Aceito em: 05.03.2015

Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSÓÉ

Doutora em educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educacionais (GEPPE). nilcruso@uol.com.br

NÚBIA REGINA MOREIRA

Doutora em Sociologia e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educacionais (GEPPE). nrmoreira2@yahoo.com.br

MÁRIA CRISTINA DANTAS PINA

Doutora em Educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), líder do Grupo de Estudos e pesquisa em Ensino de História: historiografia, sujeitos, práticas e livro didático (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH)). mcristina.pina@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar definições de prática em diferentes perspectivas sócio-educacionais. O interesse nasce do fato de sermos professoras de prática de ensino na graduação, pesquisadoras e orientadoras no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e percebermos a necessidade de definição teórica para orientar as nossas atividades e dos nossos estudantes. Observamos que este movimento é fundamental para a qualificação teórico-metodológica das pesquisas que têm como temática as práticas educativas, entendendo-as tanto nos espaços formais e não formais de educação. Nossa tentativa, também, a partir desse texto, é arriscar “tipificar” a prática educativa para subsidiar os estudos que tenham como norte as práticas. **Palavras-chave:** Pesquisa em educação. Prática educativa. Metodologia.

DEFINITIONS OF EDUCATIONAL PRACTICE IN DIFFERENT SOCIO-EDUCATIONAL PERSPECTIVES

ABSTRACT

This article has aimed to present definitions of educational practice in different socio-educational perspectives. The interest has arisen from the fact that we are teaching practice's teachers in graduation, researchers and counselors on master's degree in education from the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia and we have realized the need for a theoretical definition in order to orientate our activities and our students' ones. We have observed that this movement is fundamental to theoretical and methodological qualifications surveys which it has as a theme the educational practices, understanding them both in formal and non-formal spaces of education. Our also attempt from this text is trying “to typify” the educational practice in order to support the studies which have as a guide the practices. **Key-words:** Research on education. Educational practice. Methodology.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar, definições da prática educativa como prática sociocultural. O interesse em discutir essa temática se deve ao fato de sermos professoras e pesquisadoras em cursos de graduação (História, Sociologia, Pedagogia) e Pós-Graduação *Lato Sensu* (Coordenação Pedagógica) e *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE – Linha de Currículos e Práticas Educacionais¹) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) bem como orientarmos monografias e dissertações no campo do ensino de História, de Sociologia e de Educação. Nestes termos, o foco dos nossos estudos e pesquisas são as práticas educacionais e entendemos ser de fundamental importância delinear as definições de prática, utilizado como aporte teórico-metodológico nas pesquisas e nas orientações, na Graduação, na Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*.

Inicialmente, apresentamos a definição marxista de educação e prática educativa, destacando sua utilização na pesquisa histórico-educacional. Em seguida, discutimos prática educativa na perspectiva de Weber, Geertz, Elias e Bourdieu, ressaltando a sua utilização nas pesquisas sócio-educacionais. A metodologia utilizada para a construção desse artigo tomou como referência leitura de autores clássicos que cunharam definições fundamentais para ler os processos educativos. A definição de prática educativa foi manipulada por dentro das nossas pesquisas e os objetos de estudo direcionaram a escolha das referenciais utilizadas, conforme apresentaremos no decorrer do texto.

Definição de prática educativa

Em relação, especificamente, à dimensão educacional, Marx e Engels pouco escreveram; no entanto, as formulações gerais ex-

¹ A Linha de Currículo e Práticas educacionais se propõe a estudar e pesquisar Teorias Curriculares e Práticas educacionais na educação básica.

postas neste artigo podem ajudar a entender a dimensão educacional no pensamento marxiano.

Recorrendo a um autor clássico que se debruçou sobre o conceito de práxis em Marx, Adolfo Sánchez Vásquez, na obra *Filosofia da Práxis* (1977), é possível visualizar como o conceito dá conta da dimensão pedagógica da prática social. Uma formulação apresentada por Sánchez Vásquez é sobre a própria atividade humana que, no marxismo, apresenta-se imbricada com uma finalidade anteriormente formulada. Diz o autor:

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade (VÁSQUEZ, 1977, p. 189).

Essa formulação vai fundamentar o conceito de práxis apresentado pelo autor a partir da sua leitura da obra de Marx e Engels. Tendo como referência a concepção materialista da história e da ação humana no processo de sua transformação, Vásquez (1977, p. 194) afirma:

Marx ressalta o caráter real, objetivo da práxis na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana.

A concepção de prática social ou práxis em Marx está diretamente vinculada às suas formulações sobre a necessidade histórica da mudança revolucionária da sociedade e do papel histórico assumido pelo proletariado nesse processo. Por isso, Vásquez (1977, p. 200) apresenta como a noção de práxis social em Marx é determinada por esta concepção mais geral.

Num sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política.

Sánchez Vásquez vai mais adiante e expõe a íntima relação entre esta concepção e a teoria da revolução de Marx na qual a práxis pode ser visualizada em seu sentido mais concreto.

Toda leitura de *O Capital* que não perceba, em última instância, uma teoria baseada não só na prática produtiva peculiar do capitalismo, como também determinada, por sua vez, pela necessidade da práxis revolucionária do proletariado, estabelece um divórcio entre teoria e prática, posto que deixa de ver o que era essencial para Marx: a teoria como fundamento científico da substituição revolucionária do capitalismo pelo socialismo, assim como fundamentação da missão histórica do agente dessa transformação – o proletariado (VÁSQUEZ, 1977, p. 227).

Apresenta, ainda, outro aspecto deste conceito que é a relação indissociável entre teoria e prática: “[...] a prática não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções” (VÁSQUEZ, 1977, p. 225).

[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la ao seu lado material (VÁSQUEZ, 1977, p. 241).

Nesse sentido, pensar em práxis é entender o processo de prática social fundamentada num teoria que se alimentam mutua-

mente. Não há uma relação hierárquica, embora a prática assuma em vários momentos uma autonomia relativa em relação à teoria, já que pauta e impõe um repensar constante daquela.

A teoria revolucionária não se desenvolve em prol da Teoria mesma, e sim em nome da práxis; é uma teoria baseada na prática que tende, por sua vez, a resolver – justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo – as contradições que se apresentam real e efetivamente (VÁSQUEZ, 1977, p. 230).

A prática como objeto da teoria exige um correlacionamento constante com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira (VÁSQUEZ, 1977, p. 232-233).

As questões destacadas por Vásquez nos ajudam a compreender a prática educativa enquanto práxis, portanto, marcada pela relação teoria e prática e tendo como objetivo maior a mudança revolucionária. Marx e Engels formularam um programa de instrução socialista no qual propuseram um ensino marcado pela formação integral do homem que envolvia uma educação intelectual, uma educação corporal e uma educação tecnológica (LOMBARDI, 2011). Assim, Marx entendia que o proletariado estaria preparado para a construção do socialismo. A prática educativa não pode ser compreendida, nessa concepção, isolada da história e das circunstâncias sociais vivenciadas pelos homens: compreender o sentido dessa prática é localizar as implicações políticas, teóricas e práticas das ações humanas em determinadas condições históricas.

Com base nesse pressuposto, Pina (2009) desenvolveu em tese de doutoramento investigação sobre os conteúdos veiculados nos livros de história do Brasil a respeito da escravidão, na perspectiva histórica educacional. A pesquisadora buscou entender o

livro didático e seu conteúdo sobre o negro numa perspectiva histórica, ao longo de um processo no qual tiveram papéis e funções específicas. A discussão sobre o negro veiculada pelo livro didático de História do Brasil atendeu a uma determinada ordem social e, conseqüentemente, a um determinado modelo educacional que compreende a história da educação “em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global da existência humana, enquanto prática social determinada socialmente” (SAVIANI, 2002, p. 15).

É necessário afirmar que Pina (2009) analisou o livro didático como portador de valores e visões de mundo, retomando a problemática da ideologia que atravessa o seu conteúdo, construindo implicações sociais específicas. Pensá-lo como mediador na construção histórica de uma determinada disciplina, no espaço escolar, não significa perder de vista suas inter-relações com um contexto socioeconômico e político que o produziu. Temos de considerar que seus autores são sujeitos históricos que viveram determinadas experiências históricas. A investigação do livro didático deve considerar, também, a instituição escolar que o utilizou, elucidando práticas e concepções instituídas por uma determinada instituição, para uma determinada sociedade.

Assim, o percurso metodológico desenvolvido por Marx nos ajuda a apreender o movimento real e contraditório de produção intelectual que passa pela escola, mas que, essencialmente, é fruto da sociedade, que é marcada por relações sociais conflituosas e de classes: compreender a conexão entre estrutura e processo, entre o dado e o construído, entre o econômico e o político.

Com base nesses pressupostos e nessa perspectiva metodológica, a análise sistemática do conteúdo do livro didático foi conduzida pela identificação do contexto em que o texto escrito foi elaborado. Devemos intentar perceber o particular – o conteúdo sobre escravidão no livro didático e as especificidades do espaço escolar –, em um contexto mais amplo, isto é, considerando a

totalidade histórica em que o objeto está inserido e, sobretudo, compreender os movimentos e a interação recíproca entre a parte (o conteúdo) e o todo (o contexto). Assim, consideraremos o movimento de mão dupla que ocorre entre a sociedade e a escola, mesmo levando em conta os aspectos socioeconômicos determinantes (PINA, 2009). Nesse sentido, torna-se oportuno reproduzir o testemunho de Pina (2014) sobre a questão nos dias de hoje:

Após o doutorado, retornando às atividades profissionais junto à graduação de história e o mestrado em Educação, temos desenvolvido pesquisas sobre o ensino de história, destacando as particularidades do seu currículo. Aqui também a prática de ensino é compreendida enquanto prática social, marcada pelo movimento contraditório da sociedade e da escola.

O processo de construção e reconstrução curricular implica em experiências individuais e coletivas, marcadas por visões de mundo e contextualizadas no tempo e espaço. Compreender o que se torna saber histórico escolar ou disciplina escolar história, significa entender a complexidade das práticas sociais conflituosas que constroem valores e definem lugares hierárquicos para aquilo que deve ser ensinado. Nesse sentido, a perspectiva marxista de práxis ou prática social continua nos ajudando a analisar o movimento de conformação de práticas de ensino diversas e seus significados em determinados contextos.

Entendemos, também, a prática educativa como categoria estruturante da escolha metodológica que utilizamos nas pesquisas e orientações, na área de educação, e continuamos, portanto, por conceituá-la como uma ação social dotada de sentidos construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes. (CRUSOÉ, 2010)². Ao basear-nos na Sociologia

²A discussão que se segue a essa compreensão de prática educativa, envolvendo Weber, Elias, Geertz, Bakhtin, Faraco, Boavida e Amado, Augé, é uma revisão ampliada da tese de doutorado de Crusóé (2010).

Compreensiva de Weber, a ação social é dotada de sentido, “[...] na qual o sentido sugerido pelo sujeito ou sujeitos refere-se ao comportamento de outros e se orienta nela no que diz respeito ao seu desenvolvimento.” (WEBER, 2001, p. 400).

Outro aspecto que a prática educativa pode reter da sociologia weberiana é a relação entre a ação social e a valoração. Para Weber, entre as razões que definem a ação social está a ação racional com referência a valores e, nesse sentido, os indivíduos se comportam de acordo com suas convicções e crenças (WEBER, 2001, p. 417-418). Assim, a ação social tem a ver com valores e que isso é um elemento fundamental para Weber.

Ao considerar a Sociologia como uma ciência interpretativa da ação social, Weber traz a ideia da ação social dotada de sentido e do comportamento dos indivíduos pautado em suas crenças e convicções. Para ele, a ação com sentido pode ser explicada³ compreensivamente porque na ação dos sujeitos existe uma racionalidade subjetivamente pensada que se direciona e se orienta pelo comportamento do outro.

A explicação compreensiva para Weber (2001, p. 404) significa a “apreensão interpretativa do sentido ou conexão de sentido” e apoia-se na Teoria dos Tipos Ideais⁴. Nos termos de Casal (*apud* BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 85), um tipo ideal de explicação compreensiva é “[...] uma representação da realidade que se constrói recolhendo e analisando na realidade histórica e cultural suficiente dados, relações e acontecimentos sobre um

³Explicar e compreender são dois verbos que, na tradição metodológica, nos colocam perante dois paradigmas diferenciados. De fato, nos termos utilizados por Dilthey (BOAVIDA; AMADO, 2008), explicar seria o propósito das ciências exatas, ao passo que compreender/interpretar seria o principal objetivo das ciências “do espírito”, ou ciências humanas. Contudo, Weber reposiciona essa questão a partir da Teoria dos tipos ideais.

⁴ A noção de tipo ideal supõe que você não conhece a substância da realidade, aquilo que “é”, mas apenas certo conceito aproximado, a partir de traços que podem ser considerados típicos, ou seja, singulares, distintos, de caráter unívoco. Trata-se de uma estratégia metodológica que não se pode deixar de referir-se quando tratamos da Sociologia Compreensiva em Weber. Contudo, esclarecemos que não produziremos, a partir do trabalho de investigação empírica no campo, noções ideal-típicas, por exemplo, na escola.

determinado problema ou fenômeno econômico, político, histórico, artístico etc.”.

Weber (2001) esclarece que nem toda aproximação entre os homens é de caráter social, somente uma ação dirigida para a ação dos outros, uma ação com fim ou meio imaginado pelos agentes da ação é social. Desse modo, o sentido da ação que tem importância para a Sociologia Compreensiva de Weber

[...] 1) está relacionado ao sentido subjetivo daquele que age com referência ao comportamento de outros; 2) está co-determinado no seu decurso por esta referência significativa e, portanto, 3) pode ser explicado pela compreensão a partir desse sentido mental (subjetivamente) (WEBER, 2001, p. 315).

A antropologia interpretativa de Geertz⁵ (1989), para quem o comportamento do homem é visto como uma “ação simbólica” preocupa-se com sua interpretação e tenta

[...] demonstrar que, se queremos entender seja o que for sobre a vida da mente, devemos primeiramente reconhecer a enorme diversidade do pensamento moderno na realidade que nos circunda, em todas as suas formas [...]; e estar certos de que este reconhecimento pode ser realizado sem prejuízo para a concepção de que o pensamento humano tem limitações e uniformidades próprias (GEERTZ, 1997, p. 26).

Nesse sentido, ao realizar nossos estudos e pesquisas sobre a prática educativa podemos buscar na antropologia geertziana (1989) a possibilidade de interpretar o discurso humano, buscando nele as conexões e regularidades sem, portanto, reduzir a sua particularidade. Numa abordagem semiótica da cultura, como propõe o autor, a preservação da particularidade do discurso somente é

⁵ A antropologia interpretativa de Geertz (1989) se propõe a estudar as diferentes culturas no quadro de suas próprias estruturas, pois “Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significações que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 1989, p. 4).

possível se dissolvermos sua opacidade e obscuridade no quadro de suas “próprias estruturas”, a partir do ponto de vista do autor social. Dessa forma, apoiamo-nos em Geertz para ter acesso ao que os sujeitos dizem sobre a sua ação com o objetivo de apreender e analisar seu comportamento.

Tomando a palavra como ato concreto do sujeito, como expressão da cultura e considerando-se que a escola é um espaço produtor de cultura, acreditamos que, por meio da palavra, os sujeitos expressam um modo particular de ser e de vivenciar suas experiências no cotidiano escolar. Nesses termos, buscamos em Bakhtin/Volochinov (1995, p. 37) a consideração de que a palavra é “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”.

A palavra vista desse ângulo traz a ideia de que ela é um signo atrelado à sua realidade de circulação, construído na e pela interação entre os sujeitos. Por ser construída nas interações sociais, a palavra é um signo ideológico e quando pronunciada “constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva.” (STELLA, 2005, p. 178). Assim, a palavra é criação a verificar-se nos momentos de interação com outras vozes, pois ao mesmo tempo em que reflete as estruturas sociais, também as refrata por conta das nossas interpretações e posições valorativas. Dessa forma, “as significações não estão dadas no signo em si [...] mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.” (FARACO, 2003, p. 50).

A ideia de valoração está presente tanto no sentido da ação social, como propõe Weber (2001), quanto na linguagem, como quer Bakhtin (1995). Em Weber, o indivíduo, em sua ação, acredita no valor de um determinado comportamento sem se preocupar com o êxito da ação. Os valores, de ordem ética, religiosa ou estética, fazem parte da natureza de todo comportamento. Em Bakhtin, a valoração também tem um peso sobre a ação social, atrelada à

estrutura de classe, e, por isso, afeta todo o conteúdo do signo e, nesse caso, tem uma dimensão ideológica, que não se restringe à questão de classe, pois a própria natureza do signo é ideológica.

Ao trabalhar com o campo semiótico da cultura, na tentativa de interpretá-la, Geertz (1989) vai preocupar-se com o campo da significação presente no comportamento dos sujeitos. Portanto, podemos pensar que o elemento unificador do pensamento de Weber, Geertz e Bakhtin é a noção de que as práticas são dotadas de sentidos, são representacionais e valorativas.

Desse modo, concebemos a prática educativa como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social. Consideramos o dizer dos educadores, de um modo geral, sobre a prática educativa que realizam, como um discurso, um enunciado com sentido demarcado pelo espaço/tempo em que se situam permitindo a criação de vínculos de sentido. Na condição de estudiosas e pesquisadoras de práticas educativas, estabelecemos uma relação dialógica com os educadores, pois a nossa interpretação sobre o seu dizer transforma-se num enunciado, num discurso, também, demarcado pelo lugar de onde falamos. O discurso é submetido a posições valorativas dos teóricos, das pesquisadoras, estabelecendo relações de sentido que originam significações responsivas gestadas pelo crivo avaliativo (FARACO, 2005).

Ao pensarmos dessa forma, remetemo-nos à ideia de Bakhtin de que os sujeitos, ao elaborarem seus discursos, dialogam internamente com vozes sociais. O fato de a produção desses discursos estar sempre orientada pelo outro, próximo ou distante, aponta para a compreensão de que as professoras, ao atribuírem sentidos, dialogam com autores e colegas e voltam ao seu discurso, fazendo antecipações ou não aos seus interlocutores. Somente dessa forma é possível “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la.” (FARACO, 2005, p. 64).

Tal modo de conceber e praticar a ciência reclama uma “reconfiguração do pensamento social” que considere: a) a existência de fenômenos diferentes e a possibilidade de buscar conexões entre eles; b) a existência de vários discursos, tornando difícil enquadrá-los e/ou qualificá-los; c) a explicação interpretativa dos significados que as ações têm para aqueles que as praticam (GEERTZ, 1997).

Partindo dessa perspectiva, afirmamos que os sentidos atribuídos pelas educadoras à prática educativa são definidos a partir do outro, da polifonia de vozes que se fazem presentes na escola e dos elementos sociais, culturais e históricos do contexto mais amplo. O conceito de alteridade aparece reafirmando que nos constituímos a partir do outro, mas sem nos tornarmos um duplo dele.

Enunciação com sentido, em Bakhtin/Volochinov (1995), é tema e significação ao mesmo tempo. Incorpora formas linguísticas que são invariáveis e elementos não verbais, que são o contexto histórico, social e ideológico que caracteriza, de forma concreta, a enunciação. Ao buscarmos o sentido do “outro” entendemos que esses são construídos em relações dialógicas, portanto, em relações de sentido que se estabelecem entre enunciados (FARACO, 2003).

Ao buscarmos o sentido que as educadoras atribuem à prática educativa, estamos, na verdade, procurando determinar o sentido do “outro”. Nesse caso, é necessário definirmos o que seria esse sentido, entendendo-o como um princípio metodológico. Situando-nos em Augé (1999, p. 9), percebemos o outro como o “sujeito do sentido”. Para ele, “[...] o sentido social, isto é, o conjunto das relações simbolizadas, instituídas e vividas entre uns e outros no seio de uma coletividade que esse conjunto permite identificar como tal”. Dessa forma, o sentido não é a soma dos sentidos individuais de cada sujeito, mas são as relações simbolizadas e efetivas entre humanos, entre pares diferentes da vida social. Na condição de pesquisadores, devemos perceber que nosso interlocutor – o

outro – “[...] é sozinho um mundo de relações imaginárias e simbólicas, tem oportunidade de chegar a pôr em evidência níveis de organização onde o senso individual não se deixa separar do senso social [...]” (AUGÉ, 1999, p. 41).

Logo, refletir sobre o sentido do “outro” passa pelo estudo do modo como os sujeitos atendem às suas necessidades a partir do seu lugar na estrutura de classe e pelo modo como eles lidam com a alteridade (o si-mesmo e o outro) e com a identidade (o indivíduo e a coletividade) (AUGÉ, 1999, p. 45). Esse caráter ambivalente na constituição do próprio ser exige do pesquisador, cuja pretensão consiste em compreender o sentido do outro, sensibilidade para perceber as regularidades, as conexões, “[...] as significações implícitas e a lógica virtual que está debaixo da diversidade dos fatos observados e das respostas obtidas [...]” (AUGÉ, 1999, p. 25). É, justamente, através da interpretação das regularidades das ações, das conexões e das significações implícitas nos sentidos atribuídos pelas educadoras à prática educativa que buscamos compreender o outro, a vida que se constrói interativamente, que é de onde emergem os sentidos.

Chamamos de regularidades das ações as uniformidades do processo de formação da prática educativa na escola. Partimos da perspectiva de que tanto a prática educativa, quer em espaços formais de educação quer em qualquer prática social, tem estrutura e regularidade própria por conta das relações que são estabelecidas em rede entre os agentes sociais, configurando-se em formas específicas de comportamento social. A estrutura e a regularidade das situações dependem do que Elias (1998) chama de circularidade da relação. Essa circularidade situa-se entre, de um lado, as pulsões, a afetividade, as emoções e, do outro, o processo social mais amplo numa relação de interdependência. Interpretar a estrutura do processo significa verificar de que forma as educadoras lidam com suas práticas educacionais, os tipos de dilemas que elas vivenciam para trabalhá-las na escola (ELIAS, 1998).

Seguindo o percurso “eliasiano” segundo o qual a sociedade e o indivíduo são interdependentes, os agentes carregam em si as estruturas das quais eles fazem parte, podemos trazer para a discussão sobre o conceito de prática uma perspectiva bourdieusiana.

Pensar a prática educativa a partir do arcabouço teórico de Boudieu, que desenvolveu pesquisas sobre as manifestações das práticas humanas inclusive sobre os efeitos desta prática na escolarização de diferentes grupos sociais, revela a atualidade e pertinência da temática, tanto do ponto de vista da ação pedagógica quanto da formação e trajetórias dos indivíduos. A aproximação com sociologia “bourdieusiana” comparece no percurso de nossas pesquisas sobre as trajetórias de formação das mulheres no campo da música popular brasileira, utilizando para tal fim os estudos empreendidos por Moreira (2013).

Ao investigar as formas como as mulheres construíram o espaço possível para expressar sua música ora como intérpretes ora como compositoras ficou evidente durante o estudo de Moreira (2013) a articulação entre o processo de escolarização e a profissionalização no campo musical. Se constituir como musicista exigiu por parte destas mulheres, em certa medida, um desempenho adequado a esta condição ao mesmo tempo em que elas forçaram o alargamento das regras instituídas pelo e no campo a partir da posição de gênero neste espaço (MOREIRA, 2013).

O campo como espaço relacional com dimensões vertical e horizontal se constitui como uma homologia às diferentes e desiguais posições ocupadas por grupos sociais no seio de qualquer sociedade. Todo e qualquer espaço social institui suas regras e códigos de funcionamento, exigindo dos seus membros e aspirantes a obrigatória conversão delas. Notamos, então, que a interação entre os estabelecidos e os neófitos no campo se mostra como um processo educativo, ou se quisermos, a uma socialização em que os estabelecidos são os responsáveis por repassar aos neófitos os códigos de organização, funcionamento e manutenção do campo.

Estaria inscrita nessa dinâmica, portanto, um exemplo da prática educativa.

A prática educativa na tradição bourdieusiana teve destaque nas pesquisas iniciais de Pierre Bourdieu, nos livros *A Reprodução* (2008) e *Os Herdeiros* (1985). Nas pesquisas do autor, a prática educativa não é uma atividade obrigatoriamente escolar; Bourdieu nos ensina que ela está presente em todo e qualquer espaço social, influenciando e determinando a formação dos gostos por meio dos processos de aprendizagens. Assim posto, existe prática educativa onde existem pessoas ou indivíduos em processo de aprendizagem; a escola, o sindicato, o museu, a associação do morador, os movimentos sociais e outros espaços são *loci* da prática educativa.

A tradição durkheimiana concebe a educação como um processo que implica a integração dos indivíduos às normas unificadoras da dimensão social, isto é, a socialização em todo e qualquer ordenamento social é o canal pelo qual a interiorização da realidade, se faz entendível e verdade para os mais diversos grupos sociais. Esse processo educativo denominado de socialização é o momento em que os sujeitos adquirem repertório comunicacional e simbólico da comunidade em que está inserido. Os indivíduos se instrumentalizam e reconhecem o terreno comum onde a realidade ganha sentido e eficácia *para* e *na* sua vida cotidiana.

A ideia da interiorização da realidade pelos agentes sociais durante o processo de socialização integra também o universo de preocupações do esquema de Pierre Bourdieu. Diferente de Durkheim (1975; 1990), Bourdieu (1996; 2009) se debruça sobre a dialética entre a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, ou seja, os agentes estão subordinados à estrutura social, mas respondem a ela de formas diferenciadas. Para apurar a ressignificação do movimento acima pontuado, o levantamento dos processos de aprendizagem pelos quais os agentes percorrem durante suas trajetórias permite ao pesquisador montar um cená-

rio das possíveis e improváveis teias de relações configuradas por estes agentes.

Graças às pesquisas realizadas na Argélia, nas comunidades cabilas de expressão berbere e nos estudos empíricos da juventude sobre Antropologia Econômica da mudança na sociedade camponesa da sua terra natal, Bourdieu elaborou o seu “Esquema de uma Teoria da Prática” e sua epistemologia da “objetivação do sujeito objetivante”, a autoconsciência, o autopoicionamento. Além disso, o autor buscava capturar a realidade, pois durante seu fecundo exercício de pesquisador estava preocupado em apresentar uma teoria do mundo real, “conhecer as estruturas, tanto no que elas determinam as relações internas a um segmento social tanto quanto estas estruturas são determinadas por estas relações, isto é, são estruturadas.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 41).

O autor entende que não se pode compreender a ação social a partir do testemunho dos indivíduos, dos sentimentos, das explicações ou reações pessoais do sujeito, mas que se deva procurar o que subjaz a esses fenômenos, a essas manifestações. Em quase todos os seus escritos, Bourdieu propõe que a prática não é nem o precipitado mecânico de ditames estruturais nem o resultado da perseguição intencional de objetivos, mas antes o produto de uma relação dialética entre o *habitus* e a situação, entendidos como um sistema de disposições durável e transponível que integrando todas as experiências passadas funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefa infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas adquiridos numa prática anterior.

A noção foi trabalhada por Bourdieu durante toda a sua vida com a intenção de construir uma economia das práticas generalizada capaz de subsumir a economia, historicizando e, por aí, pluralizando as categorias que esta última toma como invariantes (tais como interesse, capital, mercado e racionalidade), e especificando que as

condições sociais de emergência dos atores econômicos e sistemas de troca, quer o modo concreto como estes se encontram, se propulsionais, ou se contrariam uns aos outros.” (WACQUANT, 2007, p. 63).

O *habitus* deve ser compreendido como uma gramática gerativa de práticas conforme as estruturas objetivas de que ele é produto, mas também ele estrutura o mundo social: a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento explica, por um lado, a produção de regularidades objetivas de comportamento; por outro a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras. Juntando dois aspectos, um objetivo (estrutura) e outro subjetivo (percepção, classificação, avaliação), pode-se dizer que ele não só interioriza o exterior, mas também exterioriza o interior.

Espécie de ‘operador teórico’ que, ao conferir uma coerência formal a ações que são extremamente diferentes materialmente, estabelece a mediação entre o sistemas invisível de relações estruturadas (pelas quais as ações são modeladas) e as ações visíveis dos atores (que estruturam as relações)” (VANDENBERGHE, 2007, s/p).

As práticas sociais são impelidas e influenciadas pelo funcionamento do campo, sendo que esta é o produto da relação *habitus*-campo. *Habitus* e campo comparecerem na Sociologia de Bourdieu como as noções mais trabalhadas e refinadas do seu esquema, até porque elas estão imbricadas uma na outra. É difícil falar de *habitus* sem prever o campo a qual este ou aquele *habitus* se refere.

O campo funcionaria, segundo Thiry-Cherques (2006), como um microcosmo social, espaço de relações que, ao mesmo tempo, opera como um campo de forças, quando se apresenta em forma de estrutura ao constranger os agentes, e como um campo de lutas, quando os agentes atuam de acordo com suas posições relativas à estrutura (campo de forças) e assim conservam, reproduzem ou transformam a mesma.

A estrutura do campo, espaço de posições sociais, pode ser determinada pela estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital entre os grupos e classes. Aqui o espaço é definido com tudo aquilo que foi topologicamente construído com uma estrutura relacional de diferenças geradas por um princípio. Cada campo cria o seu próprio objeto ou bem de valor (educacional, jurídico, artístico, político, religioso) e para tal cria um repertório e gramática para compreensão.

As homologias que, por ventura, se configuram entre os campos não os destituem da sua autonomia mesmo que entre eles residam regras comuns não é possível igualá-los devido à conformação imposta aos agentes de cada campo, à adoção do seu respectivo *habitus*. Para Bourdieu, o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* estrutura o campo.

A noção de *habitus* é concebida como um sistema de disposições durável e transponível que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações. Portanto, o *habitus*

Engendram e são engendrados pela lógica do campo social, de modo que somos os vetores de uma estrutura estruturada que se transforma em uma estrutura estruturante. Aprendemos os códigos da linguagem, da escrita, da música, da ciência e etc. Dominamos saberes e estilos para podermos dizer, escrever, compor, inventar (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34).

A prática educativa como prática social sob a perspectiva bourdieusiana é entendida por meio da compreensão ou investigação capaz de capturar a relação histórico-dialética entre as trajetórias biográficas dos atores individuais e a reprodução/transformação histórica das estruturas coletivas no curso da existência humana, tal com essa relação é corporificada em práticas sociais (PETERS, 2006).

De acordo com Farias (2010) a teoria da prática ou a teoria da práxis ou a lógica da prática é desenvolvida para tentar articu-

lar os esquemas que desvencilham a relacionalidade subjetiva de toda e qualquer objetividade, frente ao viés estrutural-cognoscitivista com sua premissa de construtos *a priori* da inteligibilidade que se impõe às práticas na característica de atualizar as formas modelares, isto é, as estruturas estruturantes. Sua pauta de compreensão se foca na compreensão do “operador prático”, “para isso averigua quais as condições e os resultados das disposições duradouras que propiciam regularidade nos atos humanos” (p. 46).

Portanto, as pesquisas que se debruçam sobre a prática educativa devem levar em consideração o princípio de que a prática é uma atividade humana concreta e, ao se tentar compreendê-la do ponto de vista bourdieusiano a preocupação deve ser direcionada para entender as estruturas internas do campo ao mesmo tempo em que se interrogar sobre os motivos que impulsionam os agentes a atuarem de determinadas maneiras.

Considerações finais

Ao propormos apresentar a prática educativa nas perspectivas marxista e compreensiva, procuramos rastrear os modos de manipulação da prática educativa, na prática de pesquisa. Esse percurso se fez necessário a partir da nossa experiência, pois fomos impulsionadas a pensar como tratar teórico-metodologicamente a prática educativa.

Nossa intenção não foi construir um modelo teórico sobre prática educativa como guia para estudá-las, pois entendemos que os fenômenos direcionam o olhar do pesquisador. Sendo assim, a perspectiva compreensiva da prática educativa, em sua dimensão simbólico-prática, aciona uma postura de processualidade entre o agente a estrutura ou se quisermos considerar, quando se trata de pesquisa em que fenômeno vai se constituindo enquanto fenômeno estudável cientificamente.

Na perspectiva marxista, a investigação da prática educativa passa necessariamente por tomá-la como parte de um processo mais complexo, imbricado na dimensão social, econômica e política da sociedade. Entender os processos educacionais, sejam eles da escola sejam fora desta, pressupõe um raciocínio dialético que considere o movimento contraditório entre o todo e a parte. Além disso, a perspectiva marxista implica em considerar o concreto como ponto de partida e chegada na compreensão dos fatos sociais, entre esses a prática educativa.

Nesta perspectiva, este texto evidenciou as diferenças e especificidades conceituais de autores e paradigmas que subsidiam as pesquisas educacionais e nem sempre são explicitados. O objetivo foi contribuir na fundamentação teórico metodológica das investigações sobre práticas educativas. Fica a cargo do pesquisador a escolha do caminho a trilhar. Apesar de a prática se constituir como fenômeno do cotidiano social, ter uma existência “concreta”, a metodologia e o rigor da pesquisa exige uma desconstrução dessa realidade, como realidade imediata, passando a ser estudada a partir de quadros conceituais.

Referências

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Tradução de Francisco Rocha Filho. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

_____. **O senso prático**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

_____. **Lesl héritiers: lês étudiants et la cuture.** Paris (FR): Minuit, 1985.

_____. **Educação e sociologia.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras.** Natal (RN): s.ed., 2010.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** 14. ed. São Paulo: Nacional, 1990.

ELIAS, Nobert. Os pescadores e o turbilhão. In: ELIAS, Nobert. **Envolvimento e alienação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BETH, Brait (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves.** São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar edições, 2003.

FARIAS, Edson. O problema em torno dos *a priori sociais*. II parte. In: **Projeto de pesquisa Metrôpoles: “estratégias” e “táticas” – ícone modernista em meio aos usos do contexto urbano no Distrito Federal.** Brasília. Instituto de Ciências Sociais; Departamento de Sociologia, 2010.

GEERTZ, C. **O saber local.** 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. p. 33-107.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. p. 3-21.

LOMBARDI, José C. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels.** São Paulo: Alínea, 2011.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política.** Traduções de Edgar Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MOREIRA, Nubia Regina. **A presença das compositoras no samba**

carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Brasília, 2013.

PETERS, Gabriel. **Percursos na teoria das práticas sociais**: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Brasília, 2006.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no Livro Didático de História do Brasil**: três autores exemplares (1890-1930). Tese (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2009.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. (2002). Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SAFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas (SP): Autores Associados, Histedbr, 20002.

STELLA, Paulo Rogério. A palavra. In: BETH, Brait (Org.). **Bakhtin**: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

THIRY-CHERQUES, Roberto. Pierre Boudieu: a teoria na prática. In: **RAP**. Rio de Janeiro 40 (1): 25-55, jan./fev. 2006.

VANDENBERGHE, Frédéric. “O real é relacional”: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu. **CADERNOS Sociofilo**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos; Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2007.

WACQUANT. Löïc. Esclarecer o habitus. **Educação e linguagem**, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 399-429. parte 2.

WEBER, Max. Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 313-348. parte 2.

Recebido em: 2014

Aceito em: 22.05.2015

O poder do olhar na relação pedagógica

ARNALDO NOGARO

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grando do Norte. Professor da URI – Campus de Erechim e PPGEDU. Integrante do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. narnaldo2@uri.com.br

IDANIR ECCO

Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Integrante do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. idanir@uri.com.br

IVANIA NOGARO

Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia e licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora do Colégio São José – Erichim e da Rede Pública Estadual do RS. ivanianogaro@yahoo.com.br

RESUMO

O presente ensaio resulta de pesquisa teórica e tem o objetivo de refletir sobre o poder do olhar na relação pedagógica. Pouco se tem falado sobre isso. Há mais silenciamentos do que enunciação. No dia a dia da sala de aula a relação pedagógica acontece “entre olhares”, seja do professor, seja dos estudantes. Transcorre como produção de diferentes práticas, vivências e significados, muitos destes, velados ou não expressos, e o olhar do educador é responsável por um número expressivo deles. Para dar sustentação à nossa argumentação buscamos, na literatura, autores que pudessem nos socorrer com seus escritos e apontamentos, dentre eles Merleau-Ponty (1990, 1997, 2005), Fernández (2012), Mora (2004), Arendt (2010), Perissé (2011), Alves (2011, 2014), Freire (1997), dentre outros. O poder do olhar do professor aqui é compreendido em seu sentido metafórico, representando muito mais do que o ver físico. Carrega consigo a intensidade e a extensão da sua conduta “pedagógica”, ao mesmo tempo em que procura incluir o aluno que assume a postura de quem é “olhado”. Pretendemos suscitar reflexões e trazer à tona o entendimento de que o olhar do professor aprova, incentiva, estimula ou reprova, desanima, desmotiva, inibe. Levar o educador a desenvolver sensibilidade no olhar e aprimorar sua dimensão construtiva parece ser a intenção primeira deste texto, não sabemos se seremos suficientemente iluminados e competentes para tanto, o que nos encoraja a não desistir é a possibilidade grande que há de obtermos êxito.

Palavras-chave: Poder. Olhar. Relação pedagógica.

THE POWER OF THE LOOK IN TEACHING RESPECT

ABSTRACT

The present test results of theoretical research and aims to reflect about the power of the look in the pedagogical relationship. Little has been said about it. There are more silencing than enunciation. In daily classroom the pedagogical relationship happens “between glances”, from the teacher, from the students.

It has different production practices, experiences and meanings, many of these, veiled or not expressed, and the look of the educator is responsible for a significant number of them. To support our arguments, we seek in literature, authors who could help us with his writings and notes, including Merleau-Ponty (1990, 1997, 2005), Fernández (2012), Mora (2004), Arendt (2010), Perissé (2011), Alves (2011, 2014), Freire (1997), among others. The power of the teacher's look here is understood in its metaphorical sense, representing much more than the physical view. It carries the intensity and the extent of its "pedagogical" conduct, while it seeks to include the student who assumes the posture of someone who is "looked". We intend to raise reflections and bring out the understanding that the look of the teacher approves, encourages, stimulates or disapproves, discourages, inhibits. To lead the educator to develop a sensitivity look and enhance its constructive dimension seems to be the primary intention of this text. We do not know whether we will be sufficiently enlightened and competent to do so. What encourages us not to give up is the great possibility of obtaining's success.

Keywords: Power. Look. Pedagogical relationship.

*Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça sobre como
são as coisas.
Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia.*
ALBERTO CAEIRO

Introdução

O ser humano é dotado de cinco sentidos. Na vida cotidiana atual, qual deles deve ser considerado o mais importante? De qual necessitamos mais? Algum deles é mais estratégico? Vivemos em uma sociedade em que as imagens tomam conta do cenário e o visual inunda os sujeitos abarrotando seu cérebro de informação e de conteúdos mais diversos. Sofremos com a invasão de nossa vida privada por meio das redes sociais e dos meios de comunicação que trazem o mundo para dentro de nosso lar e de nossa mente. Cada vez mais somos sufocados e "empanturrados" de imagens, sem, contudo, conseguirmos reagir, refutarmos ou deci-

dirmos se desejamos ou não absorvê-las¹. Fernández (2012) situa bem o contexto vivido ao declarar que nas últimas décadas, a incidência do teletecnomidiático, privilegiando imagens visuais, exige e favorece cada vez mais a fluidez, a flutuação e a amplitude do olhar, para possibilitar prestar atenção e aprender. Elas não pedem licença, simplesmente nos invadem! Como se contrapor a tudo isso? Como reagir? Como desenvolver a capacidade de enfrentamento ou de seleção do que nos interessa, separando daquilo que não desejamos?

A sociedade do consumo apoderou-se deste mecanismo e o utiliza com finalidades definidas pela lógica do mercado. O olho serve agora também como porta de entrada para o cliente em potencial, para obter dividendos e lucro.

A espontaneidade e a criatividade não são pontos de partida, ao contrário do que pensa o senso comum. São feitos de uma educação que proporciona vários modelos de atividade, a serem adaptados, criticados, misturados, combinados, superados. O que faz um texto, um objeto ou um evento ser arte é o olhar que o constitui como tal. Aceitemos o princípio contemporâneo. Mas o olhar se educa (CHARLOT, 2013, p. 229).

Neste texto pretendemos abordar o olhar no processo educativo sob a perspectiva do educador e do educando também, não somente de quem olha, mas de quem é olhado, sobretudo. Não vamos restringir a abordagem à educação do olhar ou o olhar enquanto objeto da arte, mas pretendemos nos guiar por um enfoque mais amplo.

Sabemos que poderíamos falar do olhar dos pais, do enfermeiro, do médico, do artista, mas neste ensaio nos ateremos ao olhar no cenário educativo, nos “entre olhares” do educador e do educando. Uma das razões que nos fazem refletir sobre este tema

¹ Exemplo típico disso são os programas *reality show* como o *big brother* onde você é convidado permanentemente a dar uma “espiadinha”.

está relacionada à nossa tradição cartesiana que centraliza a razão e desconsidera ou secundariza outras dimensões como a emoção e os sentidos, dentre eles o olhar, perspectiva reforçada por Merleau-Ponty (1999) ao afirmar que só encontramos nos textos aquilo que nós colocamos ali, ou seja, nós produzimos os sentidos e orientamos a direção e a intensidade de nosso olhar. Tem se produzido ou escrito pouco sobre o olhar e seus interferentes na prática do professor e na vida do estudante. É sob este enfoque que queremos escrever.

Estruturamos o texto sob três enfoques basilares: caracterização de poder e de olhar; perspectivas de nosso olhar ou o que vemos quando vemos e, por último, abordamos o olhar do professor e do estudante. Desta forma acreditamos atingir nosso objetivo maior que é de demonstrar a importância do professor saber o significado das “linguagens” que utiliza e daquelas que o estudante lança mão, para com isso poder auxiliar no êxito do processo pedagógico.

Olhar ou visão?

O que entendemos por “poder do olhar” será esclarecido ao longo do texto, mas faz-se necessário explicitar o sentido dado a dois conceitos em particular: “poder” e “olhar”, para que o leitor tenha parâmetros mínimos de sentido para guiar sua leitura e clarear seu uso no texto.

Torna-se necessário então, antes de qualquer coisa, conhecer a etimologia da palavra poder, que vem do latim vulgar *potere*, substituído ao latim clássico posse, que vem a ser a contração de *potis esse*, “ser capaz”; “autoridade”. Para Ferreirinha (2010) na prática, a etimologia da palavra poder torna sempre uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação etc. De acordo com Blackburn (1997) em seu dicionário de filosofia, a palavra poder, na esfera social, seja pelo indivíduo ou instituição, se define como a

capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência. O poder é a capacidade de se mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado. Muito embora, de acordo com o autor, esse poder possa ser exercido de forma consciente ou não, e/ou, frequentemente, exercido de forma deliberada.

Visando precisar melhor nosso entendimento de “poder”, referenciamos a obra de Foucault (1979) e nela buscamos um sentido dado ao “poder” não personificado nas pessoas ou instituições, mas nas tecnologias de poder como produtoras da subjetividade, ou seja, atravessadas nas relações sociais, públicas, consequentemente nas pedagógicas. Portanto, não existe “o poder em si”, o que existe são relações de poder, isto é, formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

O espaço em que ocorre a relação pedagógica é um espaço público, do coletivo. É ele que torna possível a manifestação do poder. Para Arendt (2010), o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam. O poder é sempre resultante da coexistência humana, da ação de uns sobre os outros. Ele não se exerce no vazio. O espaço do convívio e da relação ancora o poder. “É o poder que mantém a existência do domínio público, o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam” (ARENDR, 2010, p. 250). Ele independe de fatores materiais, presentifica-se na convivência entre os homens, sendo exercido pela associação entre palavras e atos.

Poder é um verbo que carrega consigo a possibilidade de inúmeros sentidos de acordo com o contexto em que é empregado. Comumente associamos o sentido da palavra poder a imposição, domínio, cerceamento, redução de liberdade, porém, sem descartar este entendimento, interessa-nos vincular seu sentido a uma dimensão mais propositiva, de força de ânimo, construtiva. Nes-

ta situação específica utilizamo-lo como sinônimo de potência, transmitindo a ideia de uma faculdade a exercer, força de espírito, energia vital, protagonismo. Este sentido construtivo e positivo do poder é resgatado por Arendt (2010, p. 149-250) ao afirmar que o poder

[...] só é efetivo onde a palavra e o ato não se divorciam, onde as palavras não são vazias e aos atos não são brutais, onde as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para desvelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para estabelecer relações e criar novas realidades.

Assim, o “poder” do professor estará associado ao seu saber científico, às suas atitudes pedagógicas, à conduta humanizadora, ética e emancipadora do educando. Na sociedade contemporânea ele possui vínculos íntimos com o conhecimento que se entrelaça com outras questões que emergem para o homem. Mosé (2013), ao dissertar sobre os desafios contemporâneos da escola confia que na sociedade atual o poder ganha contornos diferenciados de outras etapas da história da humanidade.

Na nova sociedade, tem poder quem agrega pessoas e faz isso quem tem alguma coisa a dizer, quem tem algum tipo de conteúdo e quem compartilha. É em torno do saber que as pessoas se colocam, especialmente em torno das pessoas que produzem saber. E um saber é um olhar, um conceito, uma interpelação. Diante do turbilhão de informações, diante da crise de valores que vivemos, as pessoas estão em busca de um modo de ver, de uma perspectiva (MOSÉ, 2013, p. 26-27).

Para a autora citada, vivemos uma transformação que chegou muito rapidamente amparada em uma sociedade na qual a desigualdade não é mais dada pela condição econômica somente, mas também pela formação intelectual e cultural. Como consequência resulta instabilidade e incertezas, onde se instaura um novo cenário no qual o professor “[...] não é aquele que sabe tudo, mas

aquele que se interessa por tudo, que se dispõe a conhecer junto com os alunos” (MOSE, 2013, p. 55). Gadotti (*apud* MOSE, 2013) sintoniza sua fala ao exposto ao afirmar que se apossar, ter a informação hoje não é ter poder, o poder advém do saber pensar, elaborar, produzir a informação, assertiva com a qual concordamos e acrescentamos a ideia de transformar esta informação em conhecimento.

Olhar é um daqueles conceitos que muitos autores e escritores utilizam sem explicitar ou precisar o sentido que lhe dão. “Fala por si só”. Isto pode ser comprovado por títulos de artigos científicos, livros, eventos, congressos. Em muitas situações é adjetivado, como recurso para reforçar um sentido escolhido, dentre os possíveis pela polissemia da palavra: “olhar sensível”, “olhar de cuidado”, “olhar de aprovação”, “olhar clínico”, “olhar amoroso”.

Olhar constitui-se no modo pedagógico de ver e acompanhar o estudante e os diversos acontecimentos de sala de aula, vinculado a uma dimensão que ultrapassa a visão física, estando associada a alguns dos sentidos atribuídos por Ferreira (1999). Em seu dicionário aponta que olhar, etimologicamente, deriva da expressão latina *odoculare*, significando fitar os olhos ou a vista em, mirar, contemplar, olhar de cara, encarar, pesquisar, observar, sondar, examinar, estudar, tomar conta de, cuidar, velar por, dentre outros. Também em suas origens o termo olhar (mirar), do latim *mirari*, significa maravilhar-se, assombrar-se, ficar curioso, surpreender-se que com o passar do tempo ressignificou-se para ato de prestar atenção.

Como podemos verificar há uma gama de significado, optamos por apresentá-los, pois, no dia a dia da sala de aula é isso que o professor faz com seu aluno, seja com a finalidade de levá-lo a aprendizagem, incentivá-lo nas tarefas, seja para “discipliná-lo”, “controlá-lo”. “Grande parte do sucesso do que acontece em aula depende da visão que temos dos alunos” (BAZARRA, 2008, p. 92).

Chamamos atenção que concebemos o olhar como um atributo tanto do professor quanto do estudante, como cada um olha

e é olhado, o que exige uma atitude diferenciada segundo Bemfica e Azevedo (2012, p. 53), pois só

[...] podemos olhar o outro e sua história, se temos conosco uma abertura de aprendiz que se observa e se debruça sobre a própria história. Na ação de perguntar sobre o que vemos, rompemos com as lacunas desse saber, buscando a teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar. Então, a ação do olhar vem a ser um ato de estudar a si mesmo, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira.

O olhar tem sido abordado nas áreas das artes e da comunicação associado a imagens, mídias e outros artefatos. Embora não descartamos a dimensão imagética, nosso enfoque tem um sentido mais metafórico, simbólico, muito próximo do que Alves (2010, p. 1) expressa em um texto denominado “Educação do olhar”, do qual extraímos um excerto.

A primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que a nossa alegria aumente. As crianças não veem “a fim de”. O seu olhar não tem nenhum objetivo prático.

A importância dos sentidos no desenvolvimento das pessoas é uma preocupação de longa data. Poderíamos pensar que se trata de uma temática recente em função das pesquisas e estudos que esclarecem e explicam muitas questões, especialmente da psicologia do desenvolvimento e da neurociência nas duas últimas décadas. Rousseau (1992) preocupou-se com o desenvolvimento dos sentidos na infância, por volta de 1760, em sua obra *Emílio ou Da Educação*, faz alusão à importância da educação dos sentidos ou de permitir que a criança explore o máximo suas potencialidades e fortaleça seu corpo.

Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as

partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida (ROUSSEAU, 1992, p. 16).

Embora cada sentido tenha sua utilidade e função para a vida humana, de acordo com Bernardo (2013), a cultura ocidental supervaloriza a visão e a audição como intuições mais evoluídas. Portanto, o visar instaura-se como o momento elementar para o conhecimento. O visar é entendido como um processo seletivo do olhar, orientado por imagens internalizadas pelo sujeito. A visão é apresentada como um dos sentidos privilegiados, a tal ponto que quando alguém menciona que está desprovido dele passamos a imaginar ou relatar possíveis dificuldades em conduzir sua vida e sua rotina diária. Apesar de a visão ser distinguida com toda essa nobreza queremos pensar sob outro ponto de convergência que é o olhar, na direção de como Fernández (2012) compreende-o, ou seja, ver não é o mesmo que olhar, assim como o ouvir não é o mesmo que escutar, nem movimento é o mesmo que gesto e memória não são o mesmo que recordação, pois organismo não é o mesmo que corpo.

Para nós o olhar é mais profundo e carregado de significados do que a visão, ele não se limita a ela. De acordo com Fernández (2012), o organismo provê a visão, mas o corpo constrói o olhar. “Olhar é como fotografar, abre inúmeras possibilidades diante de tantas incertezas que nos amedrontam” (HADDAD, 2009, p. 44). Elegemos a cadeia de significados que o olhar carrega como nosso objeto de reflexão. Olhar vai além do “enxergar” físico, traz consigo elemento de diferentes naturezas e, mais especificamente, na relação pedagógica, possui poderes que estão além dos que conseguiremos elucidar. O que desejamos está muito próximo do que Fernández (2012, p. 26) externa: “Postulo a necessidade de resgatar a multiplicidade de sentidos que o termo *olhar* abre desde seu início, associando-o ao deixar-se surpreender, permitindo-se ver diferente, ativo, transformador e criador”.

Perissé (2011) ao reportar-se à etimologia da palavra ensinar e à sua matriz inglesa invoca um sentido pouco usual, mas de grande valor para desvelar um conteúdo intrínseco à relação pedagógica. Vamos ao que ele afirma.

O verbo inglês *see* (“ver”) está unido a essas considerações poético-etimológicas. Provém da mesma raiz *sekw*. Quem aprende segue com os olhos. O professor faz sinais para que o aluno veja e interprete. O aluno lê para ver, seguindo no ar as palavras do professor, ouvindo no texto a palavra que ensina (PERISSÉ, 2011, p. 21).

O trabalho do professor está repleto de nuances no que se refere ao “olhar” e seus sentidos correspondentes. Seguindo a linha de raciocínio de dissecar as palavras, Perissé (2011, p. 59) traz a palavra ideia associada ao ver em sua etimologia. “De fato, a razão vê por meio das ideias. Ou ainda: é nas ideias que a razão vê”. Portanto, quando um professor apresenta uma ideia, estimula o pensamento criador está provocando luz, ensinando a ver. “Esperamos dos professores palavras lúcidas, com as quais possamos acender outras tantas ideias” (PERISSÉ, 2011, p. 62). Para Bernardo (2013), se o conhecer está diretamente apoiado no visar, numa intencionalidade, então é necessário o entendimento deste olhar; é necessário compreendermos os limites e possibilidades desta percepção; é necessário o exercício deste olhar.

Como vemos o que vemos?

Aprender a ver é um processo complicado que envolve o desenvolvimento coordenado de dezenas de áreas cerebrais. A Neurociência não trata do olhar, mas do sentido da “visão” e de sua função de captar o mundo ao seu redor e conduzi-lo ao cérebro humano. Embora não faça referência ao significado do “olhar” que estamos explorando, pensamos ser oportuno discorrer a respeito do que esta ciência apresenta sobre a visão, pois há alguns aspec-

tos importantes, especialmente aqueles que se referem a como as informações são assimiladas por nós e como “lemos” o mundo e produzimos emoções por meio da visão. Em outras palavras, como nossos órgãos dos sentidos “[...] traduzem os eventos que ocorrem ‘lá fora’, em processos que acontecem ‘dentro’, no cérebro” (MORA, 2004, p. 54).

Os estudos da Neurociência nos apontam o conhecimento mais “físico”, importante na construção dos sentidos produzidos pelo cérebro com interferência no que denominamos “olhar do aluno e do professor”, isto é, são os receptores da “visão” que conduzem os sinais que se transformam em conteúdo emocional, afetivo, comportamental.

Quando olho, me detenho e permaneço diante de um objeto, procuro os seus aspectos, faço associações, sínteses. O meu olhar tem uma intencionalidade, visa conhecer imediatamente algo. O ocidente afirma a primazia do ver, do olhar como constituinte da linguagem e do sentido da realidade. Segundo Chauí (1998, p. 33) “a primazia do olhar molda a linguagem e nossa forma de pensar o mundo, nessa lógica, conhecer é clarear a vista” (BERNARDO, 2013, p. 3).

Mora (2004) esclarece afirmando que as informações procedentes dos sentidos adquirem um “colorido emocional” que não existe na natureza, mas permite ao indivíduo viver nela. É dessa maneira que nossos sentimentos impõem significados inexistentes ao mundo. “Na realidade, esses sistemas emocionais do cérebro ‘criam’ percepções em uma combinação que vai desde a predisposição genética dos indivíduos até as modificações plásticas induzidas pelo meio ambiente” (MORA, 2004, p. 64-65). O mesmo autor ainda reforça.

Hoje sabemos que a complexa maquinaria de receptores complexos, como é a retina dos olhos, funcionam não só para “traduzir”, mas também para “analisar” e esmiuçar em pequenos fragmentos aquilo que imediatamente o

cérebro reconstrói em um longo e laborioso processo de síntese (MORA, 2004, p. 54).

Para os pesquisadores que investigam a respeito de como o cérebro processa informações recebidas dos sentidos, há muito para se descobrir a esse respeito, somente algumas páginas deste livro foram decifradas. Um dos maiores enigmas está relacionado a esclarecer se nosso conhecimento de tudo o que nos cerca é “real”, isto é, se existe tal qual “lá fora” ou é um mundo construído, inteiramente ou em parte, por nosso cérebro e diferente, portanto, de outros mundos possíveis. Como cada um cria seus significados particulares e interpreta o que recebe pelos sentidos?

De acordo com Fiori (2008) chegam até nossos órgãos sensoriais inúmeras estimulações, porém nem todas se tornam informações significantes. Filtragens são operadas em diversos níveis nos quais os processos de atenção representam um papel essencial. Assim, tudo que enxergamos resulta da interpretação de mensagens que são inicialmente apenas energia eletromagnética. “Essa energia, chegando ao olho, estimula as células da retina, o que resultará no nascimento da mensagem nos nervos traduzindo esse estímulo visual” (FIORI, 2008, p. 74).

Sabemos que determinadas espécies de animais não veem cores e que pessoas com lesões cerebrais específicas desenvolvem uma síndrome conhecida como acromatopsia, que faz com que vejam tudo em matizes do cinza, o que interfere significativamente na sua forma de ver e interpretar o mundo. A visão também pode ficar comprometida quando a pessoa agnosia visual, isto é, uma incapacidade de perceber ou decodificar as informações visuais.

Em meio a muitas interrogações há algumas convicções e uma delas é de quando vemos um objeto não basta ele existir somente, mas o fundo sobre o qual se vê esse objeto interfere sobremaneira. A visão é um sentido extraordinário, pois nossa natureza nos dotou da capacidade de reunir formas, cores e outras características, permitindo uma visão unificada. Mora (2004, p. 62) utiliza o exemplo

de uma orquestra para representar o que ocorre no nosso cérebro pelo trabalho dos neurônios na construção da consciência visual. Esse sistema é capaz, então, “[...] de fazer interpretações entre as diferentes visões e abstrair uma visão do objeto que permite, posteriormente, seu reconhecimento, quando esse for mostrado em uma posição, orientação ou forma completamente nova, jamais apresentada antes”.

O que a natureza nos deu precisa ser aprimorado, ou seja, o olhar, de acordo com Benfica e Azevedo (2012) requer cuidado consigo e com o grupo, e presença em dose significativa. O ver e o escutar pertencem ao processo da construção desse olhar. Também, não fomos educados para a escuta. Um olhar e uma escuta dessintonizados é uma forma de alienação da realidade do grupo.

O olhar do educador e do estudante

A preocupação com o olhar do estudante deve estar relacionada, dentre outros fatores, também com os processos atencionais, uma vez que quando não há atenção não há entrada de informação na memória de trabalho e conseqüentemente aprendizagem. O professor precisa estar vigilante ao que ocorre na sala de aula no que tange ao que e como o aluno observa, com que grau de atenção e com que se envolve. “Um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades em que eles assumem um papel ativo e não sejam meros expectadores” (COSENSA; GUERRA, 2011, p. 48).

Cabe ao professor inteirar-se a respeito das emoções, de sua importância e função no agir humano. Cosensa e Guerra (2011) destacam o papel das emoções no ser humano e não consideram, por si mesmas, boas ou más, como muitas vezes nos querem fazer acreditar, mas a forma como lidamos com elas pode fazer diferença em nossas relações sociais. Elas envolvem respostas periféricas (que podem ser percebidas por um observador externo) como sudorese,

alteração da expressão facial, dilatação da pupila, dentre outros movimentos corporais; e respostas fisiológicas internas acompanhadas por um sentimento emocional (euforia, desânimo...) que são mais difíceis de identificar e precisar. No entanto, há algo em comum entre as duas respostas: têm origem no cérebro e cada uma delas é processada em distintos circuitos e sistemas.

Jerusalinsky (2011) ao falar do sentido do olhar afirma que o olhar do bebê para sua mãe e vice-versa é um dos retratos mais significativos de vínculo primordial. Mesmo sem enxergar com nitidez até os seis meses de idade, as crianças preferem o rosto humano a outros objetos. Se essa preferência não ocorre no tempo inicial de seu desenvolvimento, pode levar a posterior evitação ativa do olhar, sintoma de falha estrutural na constituição psíquica.

O professor preocupado com a tarefa de aprender do estudante procura criar um ambiente e definir estratégias que o auxiliem a chegar ao melhor resultado. Para Hargreaves (2002) a maneira como o ambiente profissional do ensino é organizado afeta de forma significativa o modo como o trabalho intelectual e emocional do ensino é concretizado.

A postura do professor serve de bússola, sinaliza e transmite mensagens expressas e subliminares que orientam a direção que o estudante deve tomar. “[...] nada é menos neutro que a maneira de se movimentar na sala de aula, de olhar cada um e cada uma, de parar ao lado da carteira deste ou daquele, de dar a palavra àquele em vez de a este, de começar pedindo o caderno de fulano” (MEIRIEU, 2005, p. 134). Ser muito rígido ou permissivo resulta em conduta correspondente por parte do estudante conforme a leitura que ele faz desse comportamento docente. Fica subentendido para o aluno que ele pode algumas coisas e outras não ou pode tudo de acordo com a interpretação que faz da postura do professor.

Na visão de Russell e Airasian (2014) as percepções também são comunicadas indiretamente, como quando um professor espera pacientemente que um aluno pense a respeito de um problema,

mas só dá alguns segundos quando se trata de outro aluno; quando ele expressa palavras de encorajamento e segurança a um aluno, mas diz “só tente” para outro; ou encoraja um a “pensar”, mas outro a “chutar”. “O temo de voz, a proximidade física, os gestos, o local onde os alunos são colocados e outros sinais revelam aos alunos como eles são percebidos na aula” (RUSSELL e AIRASIAN, 2014, p. 44). Daí a relevância deste saber que existem outras “leitururas” que são feitas pelos discentes, além do que é expresso pelas palavras e pelas regras definidas e acordadas com o grupo.

A presença do professor no espaço da sala de aula, seus atos, gestos, acenos, movimentos do corpo servem de referência ao estudante.

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo, e no som singular da voz. Essa revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exibir ou ocultar-, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz (ARENDDT, 2010, p. 224).

Segundo Bzuneck (2010), ao lado das verbalizações do professor, um importante fator de conhecimento do valor ou importância de uma disciplina por parte dos alunos consiste em o próprio professor mostrar que acredita nessa importância e assim atuar como modelo para seus alunos. Russell e Airasian (2014), partilham desta concepção ao firmar que o aluno observa o modo como o professor interage com ele e começa a se comportar do jeito ou no nível que o professor espera, quer a expectativa original seja ou não correta.

No “olhar” do professor está oculta uma estratégia pedagógica que revela aos poucos pelas suas palavras, pelos movimentos do corpo, pelos recursos metodológicos que utiliza. “O professor, na sua condição de sujeito, elabora representações do espaço escolar pela quais organiza sua ação, toma decisões, resolve conflitos

e exerce intencionalmente sua ação educativa” (MARTÍNEZ, 2008, p. 77). No entanto, nem tudo é revelado e nesse silenciamento há “muitas falas” que circulam entre professores e alunos e que vão sendo decodificadas em cada contexto específico e que se tornam responsáveis por aproximações ou hiatos e distanciamentos. Garland (2011) explicita o que diversos estudos mostram: quanto mais um aluno percebe as relações professores/alunos como de boa qualidade, mais ele procura por objetivos de proficiência e mais se interessa pela sua jornada escolar. “Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho” (FREIRE, 1997, p. 110).

Valéry (1998) afirma que o pintor oferece o seu corpo à arte, parafraseando-o afirmamos que o professor oferece seu corpo para ensinar, ou seja, transforma-o num instrumento de comunicação, de aprendizagem, pelo qual o estudante vai resgatando a cartografia necessária que o conduza ao aprendizado. Mas há outro corpo “em jogo” na aprendizagem: o corpo do educando. Fernández (1990) enfatiza que em todo processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo, inteligências, desejo), e não se poderia falar em aprendizagem excluindo algum deles. Todo conhecimento tem um nível figurativo que se inscreve no corpo. Assim, ao educador não deveria bastar-lhe que seu aluno faça bem as multiplicações e divisões, ou respondo a uma avaliação. Existe um sinal inconfundível para diferenciar a ortopedia da aprendizagem: o prazer do aluno quando consegue uma resposta.

O corpo forma parte da maioria das aprendizagens, não só como *enseñas* mas como instrumento de apropriação do conhecimento. O corpo é *enseña*, pois através dele realizam-se as demonstrações da voz e a veemência do gesto, canalizam-se o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro (PAÍN *apud* FERNÁNDEZ, 1990, p. 59).

Alves (2011) afirma que o olhar é um sentido extraordinário e ao mesmo tempo possessivo, pois tudo que vê deseja trazer para dentro do corpo, ideia compartilhada por Bernardo (2013) ao expressar que a visão conduz o corpo no espaço e no tempo. Quando o olhar seleciona um objeto, ele desloca o corpo no espaço, põe o corpo diante do objeto para que o sujeito se aproprie deste objeto. Merleau-Ponty (1997, p. 20) fala do movimento do corpo, de como o olho o acompanha e de como o visível passa a ser parte de nosso ser. “Tudo o que vejo está, por princípio, no meu alcance, pelo menos ao alcance do meu olhar, edificado sobre o plano do ‘eu posso’”. Não se trata de uma apropriação física, material, mas um reconhecer-se e compreender-se no outro. Os objetos passam a ser nossos prolongamentos.

O lugar pedagógico que o professor vai ocupar está muito relacionado à sua concepção de autoridade e de como ele a exerce na prática. A docência como exercício democrático e de diálogo vincula-se aos movimentos que estudantes e professores farão e ao grau de liberdade que cada um possuirá no cotidiano da sala de aula. A maior ou menor segurança do professor está relacionada à sua competência profissional técnica, pedagógica e de gestão do grupo. Para Freire (1997), a segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional.

Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica o professor (FREIRE, 1997, p. 103).

Os escritos sobre educação se referem muito à sala de aula como espaço da fala do professor e escuta dos alunos e da necessidade de revermos tais posturas, redirecionando os papéis docen-

tes e discentes. É aqui que se situa o protagonismo como alguém capaz de maior escuta do que fala. Escuta esta entendida além da possibilidade auditiva. Freire (1997, p. 135) nos auxilia, de maneira precisa, na definição deste comportamento docente. Para ele, escutar, no sentido, aqui discutido, “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala”.

Colocar-se em estado de escuta demanda do professor humildade pedagógica, não como mero formalismo burocrático, mas como atitude de grandeza de espírito de quem reconhece seus limites, as diferenças em relação aos outros e a vocação humana como identidade em relação aos demais. Segundo Freire (1997), exige afirmar-se na convicção de que ninguém é superior à ninguém e o rompimento com a falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra.

Considerações finais

Arroyo (2011) considera que o repensar da educação nasce de um olhar atento, próximo às formas de viver dos educandos e educadores-docentes, dele poderá vir um repensar radical da educação e de suas teorias e práticas. Os significantes que permeiam o trabalho do professor requerem dele sensibilidade para monitorar e avaliar seu trabalho de forma contínua. Existe muito de expresso e de subentendido na postura e na linguagem do professor. Não basta que ele tenha intenção, desejo ou pense sobre determinado assunto, situação ou fato, faz-se necessário traduzir tudo isso em ações e em linguagem que sejam compreensíveis aos estudantes. “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo” (FREIRE, 1997, p. 109).

Do professor exige-se lucidez e exemplaridade ética, uma vez que sua autenticidade transparece por meio de suas práticas e palavras. Acreditar que o estudante não tem percepção de sua conduta e que, portanto, torna-se possível dissimular ou agir de forma incoerente, é um ledor engano. Rancière (2013), ao referir-se a despeito do princípio da veracidade sustenta que os homens se unem porque são homens, seres distantes e que possuem a capacidade de suspeitar e identificar quando há ou não autenticidade em seu agir. Segundo ele, o homem é um ser que sabe muito bem quando aquele que fala não saber o que diz.

O professor deve estar atento às “leituras” que os estudantes fazem a seu respeito. Neste sentido, quanto maior abertura e diálogo houver entre educador e educandos e dos educandos entre si, maiores serão as possibilidades de compreensões mútuas e de entendimento da “linguagem” com que cada um se comunica. “Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (FREIRE, 1997, p. 109).

Referências

ALVES, R. Educação do olhar. **Revista Pais e Filhos**. São Paulo: Manchete, 2010. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniaio/rubem-alves/2324-educacao-do-olhar>> Acesso em: 07 de março 2014.

_____. **Aprender a aprender**. São Bernardo do Campo: ATTA Mídia e Educação, 2011. DVD.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, M. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAZARRA, L. *et al.* **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança.** São Paulo: Paulina, 2008.

BEMFICA, V.; AZEVEDO, C. A educação estética ambiental do olhar e do escutar: do estranhamento à criação. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rio Grande, 7, 2012.

BERNARDO, M. J. *et al.* **Percepção e educação do olhar.** Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_titulos/PERCEPCAO_E_EDUCACAO_DO_OLHAR.pdf Acessado em 07 de maio de 2013.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BZUNEK, J. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BUROCHOVITCH, Evely **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **A atenção aprisionada: Psicopedagogia da capacidade atencional.** Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRA, A. B. **Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. RAs relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **RAP**, Rio de Janeiro, ano 44, n. 2, mar./abr. 2010.

FIORI, N. **As neurociências cognitivas.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALAND, B. Práticas de ensino e adaptação dos alunos à escola. In: GALAND, Benoit e BOURGEOIS, E. (Org.). **Motivar-se para aprender**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, H. J. **O que quer a escola?** Novos olhares possibilitam outras práticas. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

HERGREAVES, A. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JERUSALINSKY, J. Um olhar que faz diferença. **Mente e Cérebro**. A mente do bebê: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo: Dueto Editorial, 2011. v. 3.

MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C (Org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas (SP): Alínea, 2008.

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

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

_____. **O olho e espírito**. Lisboa (PT): Gallimard, 1997.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MORA, F. **Continuum:** como funciona o cérebro? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PERISSÉ, G. **O valor do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, 2013.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.

RUSSELL, M.; AIRASIAN, P. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Porto Alegre: Penso, 2014.

VALÉRY, P. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci (1894)**. São Paulo: 34, 1998.

Recebido em: 19.04.2014

Aceito em: 06.07.2015

O(s) sentido(s) da diferença presente/ausente na formação de pedagogo: estudos exploratórios¹

CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL

Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora da Universidade Federal do Piauí. Participa do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia – NUPPED. carmen.cabral@pq.cnpq.br

MARIA TERESA ÉGLER MANTOAN

Doutora em Educação, Professora da Universidade Estadual de Campinas (SP). Professora da Universidade Estadual de Campinas (UNCAMP). Participa do Laboratório De Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças – LEPED e Grupo de Políticas Públicas, Educação e Inclusão Social – GPPEIS. tmantuan@unicamp.br

RESUMO

Este artigo discute, por meio de um estudo de natureza qualitativa com perspectiva analítica, como os docentes e discentes de um curso de formação de professores entendem a diferença das pessoas e quais os reflexos desse entendimento nas propostas e nas práticas acadêmicas referentes a essa formação. Os sujeitos da pesquisa concentravam-se no 7º e no 8º blocos do curso, nos quais se presumia que o discurso pedagógico propagado na formação já teria sido assimilado com certo nível de consciência e crítica. Verificou-se por meio da análise das entrevistas realizadas o predomínio do sentido da diferença “entre” nas respostas obtidas. Esse sentido corresponde a um dos entendimentos da diferença, citados por Nicholas Burbules (1997), autor que é a referência teórica maior deste estudo. Essa concepção de diferença nada acrescenta ao que já se conhece e faz retroceder a compreensão da inclusão escolar, como proposta de uma escola para todos, sem quaisquer discriminações. Os futuros professores perdem a oportunidade de aprender, na formação inicial, o significado da diferença que está na base de uma escola que acolhe indistintamente todos os alunos e de conhecer práticas pedagógicas alinhadas aos preceitos inclusivos de educação.

Palavras-chaves: Formação inicial de professor. Diferença das pessoas. Inclusão escolar.

¹ Este artigo apresenta de forma sucinta os resultados de estudos realizados no Estágio Pós-Doutoral financiado pela CAPES, através do Procad n. 01/2007.

ABSTRACT

This article discusses, through a qualitative study with analytical perspective, how teachers and students of a teacher training course understand the difference of the people and what the consequences of this understanding in proposals and academic practices relating to such training. The research subjects were concentrated on the 7th and 8th blocks of the course, in which it was assumed that the pedagogical discourse propagated in training would have been assimilated with a certain level of awareness and criticism. It was found through analysis of interviews the predominance of the sense of difference “between” in the responses. This sense corresponds to a difference of understanding, quoted by Nicholas Burbules (1997), an author who is the greatest theoretical framework of this study. This conception of difference adds nothing to what is already known and is backward understanding of school inclusion, as a proposal for a school for all, without discrimination. Future teachers lose the opportunity to learn, in basic training, the meaning of the difference that is the basis for a school that welcomes all students alike and to meet pedagogical practices aligned to inclusive principles of education.

Keywords: Initial teacher training. Difference of the people. School inclusion.

Introdução

Pesquisar como as propostas e as práticas de formação de professor significam a diferença levanta um conjunto de situações-problema vivenciadas nas diversas modalidades da educação formal. Nas instituições formadoras, é comum encontramos o foco em aspectos pontuais do corpo humano ou em traços e marcas dos contextos culturais. Uma discussão mais aprofundada que contemple uma compreensão ontológica, que enxergue a pessoa em seu modo de ser singular e diverso se faz aí pouco presente. Isso se reflete na prática dos profissionais da educação que, ao se depararem com as mais diversas condições e situações de ser dos alunos, demonstram não ter competências e habilidades para conduzir o trabalho pedagógico em seus momentos de planejamento e na condução dos processos de ensino e de aprendizagem. O professor

que recebeu uma formação mais tradicional é orientado a ver os seus alunos como um grupo homogêneo, sem se deter na singularidade de cada um. Imerso em uma trajetória formativa que ignora a diferença quase como um princípio pedagógico, esse professor passa a ter uma visão de escola uniformizada, modelada, segundo padrões previamente estabelecidos.

Em um estudo sobre as maneiras pelas quais as pessoas se relacionam umas com as outras nos espaços escolares, Garcia (2007), refletindo sobre o sentido da diferença, argumenta que ela é vista segundo uma formalização que agrupa tipos diversos de pessoas em relação à “normalidade reguladora” de aceitação ou negação social, requerendo do professor atitudes éticas para um educar ético. Nessa perspectiva, as diferenças são vistas pelo autor podem ser vistas:

[...] **seja de uma forma social**, os despossuídos de bens (bens que um sentido distributivo prévio deveria suprir), os sem acesso aos meios de produção (acesso que uma sociedade que conjugasse diferença com igualdade deveria efetuar), o pobre, enfim; **seja sob a forma de gênero**, a mulher (coisificada pelo hedonismo cultural, vítima da violência não consensual da Lei, ela mesma vítima de si, centrada na essência fálica da virilidade), o gay (sem estatuto legal, personagem forçado do enredo cotidiano do chiste e da generalização) e o transgressor (catalogado pela medicina de Estado, encerrado o no seu pequeno sujo segredo, mantido secreto de si, incapaz de uma tradução feliz e pacífica da fantasia na vida); e **mesmo a forma do corpo**, os com necessidades especiais (esquecidos pelas políticas educacionais, pelos currículos e pela escola), o obeso e o anorético (sinalizados pela marca do menos valor), o anão, o feio (descartados nas seleções, esquecidos numa solidão marginalizante e involuntária), o doente crônico (alienado na sua estranha oscilação entre a morte e vida). (GARCIA, 2007, p. 15, grifo nosso).

Por esses indicativos formais, a diferença está localizada no exterior das pessoas, situada em condições acidentais. Para além

dessas expressividades formais, a diferença envolve o imaginário; as manifestações do corpo; as codificações estéticas do olhar, do sentir, do pensar e do interagir, demarcando posições de submissão, de poder e de alheamento de si, do outro e das situações vivenciadas ou possíveis de ser vivenciadas.

Garcia (2007, p. 17), em consideração às distintas formas com que experienciamos a diferença nos espaços educativos, que deve se situar para além do instituído nos campos do pensamento e da política, observa que:

Um pensar a diferença [...] leva-nos a reconceitualizar certos termos [...] aprisionados pela ordem orgânica de uma *doxa* unificadora e molar que funda a instituição escolar: lógica, pedagogia, diferença, repetição, política currículo, saber, conhecimento, matéria, sujeito, educador, multiplicidade, pluralidade. [...]. Todos estes termos, postos em movimento, numa cadeia de nomes que não cessam de se modificar [...] (contrapostos de forma suplementar, não dialética, aos sentidos molares, viciados e absolutos que adquiriram).

O que entendemos como diferença entre as pessoas nos ambientes humanos extrapola a questão da aparência, da oralidade e das imposições sociais. Como enfatiza Deleuze (2009, p. 16) “queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo”. Para além dos traços fisionômicos, culturais, socioeconômicos, corporais, passionais entre outros, que tornam as pessoas diferentes, aparentemente delineados de forma natural, damos à diferença uma condição constitutiva do modo de ser humano, uma condição ontológica que expressa o ser naquilo que lhe é inerente.

Essa condição define aproximações ou distanciamentos do outro, devido a um olhar estático, a um entendimento imediatista, preso a modelos com os quais percebemos o outro e a nós mesmos. A partir dessas impressões, delineamos uma compreensão sistemá-

tica do sentido de diferença presente nos discursos formativos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, partindo da questão: que sentido os docentes e os discentes atribuem à diferença, considerando que o discurso de inclusão veiculado na sociedade em geral e, mais especificamente, nos espaços educativos, propõe a desmarginalização de todas as pessoas?

Para entender como as pessoas significam a diferença, elaboramos um projeto, cujo objetivo geral era: investigar o(s) sentido(s) da diferença elaborado(s) e reelaborado(s) pelos docentes e pelos discentes em formação inicial de professores, e as consequentes repercussões desse olhar no entendimento da inclusão proposta nos discursos e nas práticas vivenciadas em um Curso de Pedagogia. Como objetivos específicos, demarcamos: discutir o(s) sentido(s) historicamente dado(s) à diferença; identificar os sentidos da diferença nos discursos sobre inclusão veiculados no Curso de Pedagogia; explicitar os sentidos dados à diferença pelos discentes em formação inicial de professor e pelos docentes do Curso de Pedagogia.

Por esse norteamento, elencamos outras questões menores que sustentaram a investigação e visaram expor com detalhes a problemática da diferença como uma realidade presente nos ambientes educativos, mais especificamente, no curso de Pedagogia da UFPI: de que maneira a diferença é trabalhada no discurso pedagógico do curso? Como se caracteriza o discurso de inclusão propagado no curso? O discurso de inclusão propalado no curso se centra na questão da diversidade, da igualdade e/ou da diferença? Qual o sentido da diferença que se faz presente nas salas de aula do curso? O sentido da diferença presente no discurso de inclusão do curso foca a diferença como algo “*entre*” os seres humanos ou algo intrínseco a eles? Que sentido da diferença os docentes e os discentes elaboram a partir do discurso formativo vivenciado no curso?

Esses questionamentos configuraram a perspectiva da discussão, objeto deste estudo, que se centra no(s) sentido(s) com que a diferença se faz presente nos discursos de inclusão propalados na

prática educativa dos docentes e dos discentes em formação inicial de professor no curso de Pedagogia, considerando os diversos focos discutidos por autores como Bhabha (2010), Deleuze (2010, 2009, 1998), Derrida (1972, 1975, 2011), Lyotard (1999), Santos (1999, 2010), Silva (2002).

Metodologia

A partir das falas dos docentes e discentes do curso de Pedagogia buscamos entender como eles significam a diferença e as consequentes implicações desse entendimento na realidade em que vivem e atuam. Isso porque, de acordo como a diferença é percebida, podem ocorrer limitações – quando não entraves – nas mudanças de atitudes e de posturas dos educadores, e a inclusão pode não acontecer de modo satisfatório e abrangente no trabalho pedagógico, envolvendo a comunidade escolar, a escola e o ambiente sociocultural em que se sedia.

Com essa intenção, optamos por um estudo qualitativo descritivo. Segundo Lankshear e Knobel (2008), essa é a maneira mais apropriada de conhecer a realidade estudada, pois possibilita abarcar os diversos fatores que a constituem, em suas diversas possibilidades de acontecimento.

Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI, a matriz disciplinar se organiza em 09 blocos, com uma carga horária de 3.200 h, e uma duração mínima de 04 anos e 06 meses. Para realizar o nosso estudo, entramos em contato com os discentes em formação inicial de Pedagogia que cursavam o 7º e 8º blocos, nos três turnos. Segundo dados da Coordenação do curso, no segundo semestre letivo de 2012, estavam matriculados nos blocos indicados 212 (duzentos e doze) alunos, com frequência confirmada de 197 (cento e noventa e sete) deles.

Diante da estruturação oferecida pelo curso, escolhemos para o estudo essa faixa escolar, pois esperávamos que os discen-

tes selecionados apresentassem um nível de formação e de maturidade intelectual para elaborar/sistematizar com consistência e autonomia conceitos de realidade, de ser humano, de sociedade, de educação, entre outros. Ancorados nos referenciais teóricos estudados e discutidos até então na sua formação acadêmica, eles teriam mais condições de fazer as suas escolhas e de se posicionar com mais autonomia nas entrevistas.

Para a utilização dos procedimentos narrativos e de análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, escolhemos trabalhar com uma amostragem considerada razoável de 19% (dezenove por cento), o que totaliza, aproximadamente, 38 (trinta e oito) discentes, que se dispuseram participar, voluntariamente, movidos por seus interesses a respeito do assunto.

Desses 38 (trinta e oito) interlocutores da pesquisa, somente quatro eram do gênero masculino. Dentre os alunos, 30 (trinta) tiveram formação básica realizada em escola pública. A maioria provinha da zona urbana, sendo apenas cinco, da zona rural. Predominava a faixa etária entre 24 a 29 anos, seguida da faixa entre 18 a 23 anos, o que demonstra uma população jovem.

Um traço significativo que expressa desempenho desse conjunto de sujeitos é a participação de todos nas Atividades Acadêmicas Complementares, o que demonstra um interesse em estudos e em pesquisas para além das disciplinas básicas do curso. Considerando as quatro dimensões – ensino, pesquisa, extensão e eventos – somando os dois blocos e com base na presença repetitiva dos alunos, as informações apontavam que a participação dos alunos se concentrava na Monitoria, no Projeto de Iniciação Científica (PI-BIC), no trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e nos eventos acadêmicos locais.

Com exceção das Monitorias, que necessariamente se fixam nas disciplinas do curso, é interessante observar que as discussões dos estudos, as pesquisas e as produções acadêmicas focaram pro-

blemáticas sociais mais amplas que as habitualmente tidas como do campo da educação, entre as quais citamos: os brasileiros afro-descendentes, o corpo, a juventude, o gênero, a inclusão. Entretanto, houve também aquelas pertinentes ao âmbito da educação escolar, tais como os problemas de aprendizagem, as dificuldades de leituras e escrita, a postura do professor, a participação da família na escola e outras.

Em relação aos docentes, articulamos a participação de 19 (dezenove) deles, considerando que ministraram alguma disciplina para esse conjunto de alunos. Inicialmente foi lhes solicitado para responder a um questionário a fim de que pudéssemos levantar o perfil de cada um. A seguir realizamos uma entrevista que nos forneceu informações sobre cada um entende a diferença das pessoas e como o sentido da diferença que eles concebem se faz presente nas práticas de inclusão no curso e, de forma mais ampla, na sociedade.

De acordo com as informações obtidas por meio do questionário de perfil, foi possível constatar que a formação dos docentes na graduação é diversificada. Eles têm formação em Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia. Dentre eles, quatro cursaram duas graduações: Pedagogia e Ciências Econômicas, Pedagogia e História, Pedagogia e Serviço Social e Pedagogia e Filosofia. Dos 19 (dezenove) docentes, dois são pós-doutores; nove doutores; três estão cursando o doutorado e cinco têm Mestrado. Quanto à participação na graduação e na pós-graduação, encontramos nove como docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Educação é a área dominante dos doutorados, sendo que dois são doutores – um na área da Filosofia e o outro, na de Psicologia.

A partir dos relatos dos sujeitos (docentes e discentes) elaboramos uma síntese interpretativa, com o objetivo de entender como esses sujeitos dão sentido à diferença e como esta se articula ao discurso pedagógico de inclusão.

Utilizamos para a análise dos dados os descritores performáticos propostos por Nicholas Burbules (1997), que agrupam os sentidos dados à diferença a partir dos termos “entre”, “para além”, “dentro” e “contra”, caracterizando-os com as aportes teóricos de: Boaventura de Sousa Santos, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard.

Além dos descritores mencionados anteriormente, observamos, também, como parâmetro interpretativo dos relatos dos interlocutores, oito dos 14 (catorze) aforismos propostos por Silva (2002, p. 1-2), em seu texto: “Identidade e Diferença: impertinências”, em que enfatiza o sentido da diferença presente na filosofia da diferença de Gilles Deleuze. Os oito aforismos selecionados concentram o enunciado na diferença, apontando marcas e registros que a expressam em sua especificidade, dinamicidade e possibilidade de singularização. São eles:

- A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade.
- A multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou com a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar.
- A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro.
- A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela.
- A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei.
- Quando falamos de diferença, não estamos perguntando sobre uma relação entre x e y , mas, antes, sobre como x devém outra coisa.

- A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere.
- A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y.

Ao discutir a diferença, Burbules a expõe diante de uma multiplicidade de ângulos, que podem sinalizar de que maneira os sujeitos da pesquisa a elaboram e, a partir daí, a consideram um elemento motivador ou desmotivador das relações de ensino e de aprendizagens.

Observamos que os recortes feitos dos relatos contidos nas entrevistas, mesmo não exaurindo todas as possibilidades, expressaram os aspectos mais significativos sobre o entendimento da diferença das pessoas e sobre os discursos e práticas de inclusão no ambiente do curso de Pedagogia. Os trechos selecionados, que serão apresentados neste artigo, focam também os conceitos de diversidade, igualdade e multiplicidade por considerar que contribuem para esclarecer o sentido dado à diferença e como ela é vivenciada pelos interlocutores em suas interações sociais no curso e em ambientes sociais mais amplos.

Os sentidos da diferença: discutindo posições

Na discussão dos descritores propostos, que situam a diferença em diversas posições e geram diferentes sentidos, Burbules (1997) refere que os modos mais tradicionais, hegemônicos e comuns de se fazer menção à diferença focam os aspectos mais externos das relações “entre pessoas”, “entre cultura”, “entre saberes”, “entre raças”, ou seja, focam relações que não afetam o ser das pessoas, mas sim as diferenciam ao não levar em conta a identidade de cada um. Para o autor, esse modo de entender a diferença não capta nem expressa a especificidade de cada um, sendo apenas um elemento constitutivo dos diversos modos de ser pessoa. Esses

sentidos se reduzem à diversidade de modos de ser, de acontecer e de a pessoa ser percebida.

O autor sugere que as posições “para além”, “dentro” e “contra” oferecem sentidos, intuições e juízos diferentes de se compreender a diferença, pois possibilitam uma visibilidade analítica e interpretativa interna, constituída nas relações e inter-relações humanas, que acontecem nos ambientes educativos formais e não formais. Esses descritores facilitam as discussões sobre a compreensão da diferença, diante de posicionamentos outros, próprios de certas posições do multiculturalismo; das políticas de bem-estar; da tolerância liberal; do pluralismo.

Ao pensarmos a diferença com a intenção de delinear o que ela é em si mesma, questionamos o que a constitui como tal. Ela é absoluta ou relativa? Outras questões também cabem para melhor entendê-la, tais como: só percebemos a diferença em confronto com algo ou ela seria algo que acontece em si mesma? Seria possível extingui-la, ou ela seria intrínseca ao acontecimento e às pessoas? Além desses aspectos ainda podemos questionar se a diferença seria materializável, com uma configuração definida, sólida ou ela seria insólida, sem forma, moldável conforme as circunstâncias?

Com a intenção de abstrair o(s) sentido(s) da diferença em uma perspectiva essencialista, imprimindo-lhe as propriedades de maleabilidade, de versatilidade, não solidez, de plasticidade em seu modo de ser e expor-se, encontramos entre os autores que tratam do assunto aqueles que estudam a diferença, dotando-a de diversas configurações, conforme seus planos teóricos de análise. Nesses estudos há pensamentos inaugurais, inéditos, com abordagens no âmbito filosófico, linguístico, político, sociológico, artístico, antropológico entre outros, que propõem, de forma diferenciada, derivações do termo diferença, como: o “diferendo” em Jean-François Lyotard, a “diferança” em Jacques Derrida, e a “diferenç(i)a(ção)” em Gilles Deleuze.

Na perspectiva do “diferendo”, apresentada por Lyotard (1999), a diferença acontece nos encontros entre as pessoas, no confronto de valores, de regras; na condução do discurso, nas falas, nos encontros entre as pessoas, Por exemplo, quando em uma conversação é utilizado um argumento, esse envolve, necessariamente, um conjunto de referenciais cognoscíveis, axiológicos, políticos, históricos, que definem a posição dos participantes fazendo com que não exista um consenso, mas sim, que cause sempre estranheza.

Para Burbules (1997, p. 8), “essa idéia da diferença como excesso, como algo intrinsecamente além de um modo particular de pensar ou falar, é, em certo sentido, uma dimensão presente em todos os encontros sociais [...]” Isso porque nas relações humanas não há um pacto de harmonia, com a anulação da posição de um ou mais participantes de um encontro. Todos se expressam mesmo havendo conflito, em razão de não serem indiferentes à presença do outro.

O descritivo “dentro”, para o mesmo autor, se aproxima das noções de “diferença” e de “diferenç(i)a(ção)” discutidas por Derrida e Deleuze, respectivamente. Esse descritivo expressa a condição de indefinição do que é o ser em si mesmo. Esse modo de entender a diferença a torna geradora de significações em movimento, produzindo novas possibilidades de sentido no constante surgimento de novas diferenças. A diferença “dentro”, aproxima-se da “diferenç(i)ação”, termo ou temática que descreve a condição de multiplicidade com que a “diferença” se expressa constantemente, fazendo da pessoa um ser mutante, que não é, mas devém. Esse modo de concebermos a diferença, como movimento gerador de significação do acontecimento, que sempre se diferencia, é tido por Deleuze (ALLIEZ, 1996, p. 47) como um entrelaçamento entre o virtual e o atual, contrastando com o discurso e conceito de identidade, enquanto uma referência de constância, permanência do ser. Tal sentido da diferença é também discutido por Silva (2002,

p. 1-2), ao sistematizar as 14 “impertinências” em que confronta o conceito de diferença com o conceito de identidade, entre elas:

[...]

4. A identidade é predicativa, propositiva: X é isso. A diferença é experimental: o que fazer com X.

5. A identidade é da ordem da representação e da reconhecimento: x representa y, x é y. A diferença é da ordem da proliferação; ela repete, ela replica: x e y e z...

[...]

11. A identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma.

[...]

13. A identidade joga pelas pontas; a diferença, pelo meio.

14. A identidade é. A diferença devém.

Ao tratar dos processos de exclusão e desigualdade dissimulados nas sociedades capitalistas, Boaventura de Sousa Santos (1999, 2010) elabora uma análise dos mecanismos de controle e regulação social, situando-os como sendo de natureza socioeconômica e cultural. O autor afirma que o princípio de negação das diferenças provém de uma orientação das práticas homogeneizadoras dos estilos culturais, políticos, educacionais, produtivos e de consumo, presente nas sociedades capitalistas.

Alguns autores, embasados nas diferentes maneiras de significar a diferença, utilizam essas configurações para sustentar estrategicamente, os estudos políticos e educacionais, explorando as dimensões antropológicas, culturais, comportamentais, corporais, étnicas, raciais, sexuais, de gêneros entre outras.

De uma forma materializada, vivemos a diferença nas manifestações de potência e/ou impotência de agirmos e sermos uma pessoa com possibilidades dentro dos contextos socioculturais e políticos instituídos na sociedade, o que nos expõe a coabitação e/ou a convivência com o outro. Situação que confirma positiva ou negati-

vamente as singularidades de cada um, às vezes, uma manifestação sutil de personalidade, de humor, de conceitos, valores; outras vezes, expostas nas condições físicas especiais, psicológicas ou materiais de existências. Em qualquer dessas condições, os preconceitos, as discriminações e as intolerâncias à diferença podem criar dificuldades de realização pessoal, até mesmo inibir as possibilidades.

As políticas culturais, que vêm se instituindo historicamente, resultantes das intervenções neoliberais e globalizantes, regulam as manifestações sociais, impondo uma racionalidade técnico-científica em detrimento dos próprios princípios democráticos de participação popular, com uma linguagem codificada, diferenciada da experiência local e existencial das pessoas. Distanciam-se de uma pedagogia crítica, que entende a diferença e as possibilidades de ser das pessoas como fim, dentro de uma perspectiva de multiplicidade performática, que caracteriza a condição humana.

Os sentidos da diferença e da inclusão nos espaços educativos: o que dizem os docentes e os discentes no processo de formação de professor

A sala de aula é um ambiente mesclado de fatores diversos, aparentemente harmoniosos. Nela experienciamos a elaboração e a reelaboração do sentido de diferença de pessoas com uma tendência maior para o descritor diferença “entre”. É comum uma compreensão da diferença como uma “fuga a um padrão” definido socialmente, em que todos devem seguir um modelo e se identificar com um determinado contexto sociocultural, visto como normal, bom, correto, legitimado.

Esse sentido dado à diferença pode ser observado nos relatos dos seguintes interlocutores:

O que foge do padrão, porque a gente sabe que a sociedade cria um padrão, para tudo tem padrão. Para cor tem um padrão, para o comportamento tem um padrão. (Lira)

Diferença é o que foge do que é o padrão da sociedade. (Paty)

É um termo muito complexo. Diferença algo que foge ao padrão, ou eu estaria trabalhando no termo bem tradicional, não sei. Acho o que me veio à memória foi isso, que foge do padrão [...]. (Turquesa)

Bom, eu chamaria de diferença tanto em gênero como em cor, como na questão da raça. Eu posso dizer [...] ser diferente do padrão [...]. (Pequeno)

A diferença para mim é algo assim, uma pessoa que não se enquadra no padrão que é determinado pela sociedade. Bom, eu acho que é a questão de comportamentos, de deficiência física. Eu acho que é isso. (Drica)

Eu acho que diferença são pessoas que fogem do padrão, digamos assim, da sociedade, padrão que é colocado, pessoas ditas normais que não sofrem ou sem nenhum tipo de deficiência e diferença. (Joaquim)

Diferença, eu acredito que seja quando a gente fala de diferença como algo que foge do padrão [...]. (Liana Lima)

O que foge ao padrão, ao modelo. O modelo estabelecido pela sociedade. O padrão é o desejado, o ideal. (Val)

[...] eu chamaria de diferença acredito que é aquilo que esta fora do padrão porque a sociedade tem um padrão de beleza tem um padrão de pessoas normal, tem um padrão de cor normal, que cor de pele [...]. (Lana)

A diferença é tudo aquilo que foge do padrão, tudo que causa estranheza, tudo que de alguma forma foge do olhar, que me faz pensar: a diferença é aquilo que é estranho para mim, que é diferente da regra padrão, que é diferente do padrão. (Dri)

Nesses posicionamentos estão refletidos os conflitos e as complicações originados e experienciados na sociedade, referentes à condição humana em sua multiplicidade de aspectos e situações nos quais a diferença se expõe.

Nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa se fizeram presentes, com ênfase, as diferenças “entre” pessoas, os traços exteriorizados e fixos tomados como definidores de modos de ser, das aparências que distinguem as pessoas. As argumentações enunciadas evidenciaram a fuga do padrão, o critério de hierarquia. A diferença é situada como um fator constitutivo da diversidade.

Entre os relatos dos discentes e docentes entrevistados sobressairam aqueles que expressam o sentido da diversidade, da diferença e da igualdade, aproximando-se do descritor que considera a diferença como um fator de confronto, de luta “contra” às imposições políticas, culturais e econômicas. Primeiro, na perspectiva dos estudos de Santos (1999), ao discutir as questões de desigualdade/exclusão e identidade/inclusão na sociedade capitalista; em seguida, na perspectiva de Bhabha (2010) na discussão do hibridismo cultural, ao focar a assimilação dos traços e das marcas dos modos de ser de culturas imperialistas por culturas em posições de defesa e resistência desfavoráveis nos momentos de encontros, que resultam no deslocamento hierárquico da mais vulnerável.

Venho tentando em sala de aula problematizar um pouco essa questão [da diferença, da diversidade e da inclusão], demonstrar o que está no discurso acerca da diferença e acerca da inclusão. Mostrar também que estas questões geram algumas incompreensões, como aquela história de querer transformar os diferentes em iguais, achando que isso é incluir e isso na verdade é negar a própria diferença do outro ou negar o próprio outro como diferente, [...]. É certo que a lógica que passa por traz da inclusão é no fundo a negação da diferença, é aquela coisa que você precisa ser incluído e para você ser incluído você tem que se tornar igual. (Baiano)

Há tendência, por exemplo, de juntar diversidade e diferente, que tem múltiplas culturas, é essa diversidade de culturas e de encontro entre as culturas é a mesma coisa, mas há também tendências que a diferenciam. Acho que

a diversidade não é tão política no sentido de promover encontro entre as culturas. Na verdade a diversidade, ela se configura com a pluralidade de culturas, acabam se encontrando. Então, a diversidade que eu estou pensando ela se diferencia da diferença nesse tipo porque a diversidade acaba, assim, uma proposta de respeito às culturas, mas não é carente de encontro entre as culturas, no sentido de misturar as culturas. [...] Isso para mim é uma tendência, uma maneira de pensar a diversidade, essa multicultural, esse multiculturalismo. Há uma troca entre elas muito conflituosa e muita negação do outro que é sempre menor no sentido de menos preparado. Já a diferença que eu venho estudando há algum tempo, o que se configura muito mais difícil o entendimento com os preconceitos, que pressuponha essa mistura. Então, por exemplo, o hibridismo, o hibridismo das línguas, o hibridismo das frases uma mistura que vai gerar, por exemplo, os comportamentos ou inclusive outras formas de eficiências [...], por exemplo, da diferença poder existir e de não ser ruim ser diferente e a possibilidade de encontro entre as pessoas. Isso não significa igualdade, ao contrário, significa a possibilidade da diferença existir e da possibilidade que eu tenho de criar, de criação e não só de reflexão das coisas. (Marieta)

No espaço acadêmico, em sala de aula e em momentos e espaços outros, é a diferença que distingue as pessoas, que gera empatias e antipatias, aproximações e distanciamentos, tanto entre os discentes quanto entre os docentes e discentes. Ela pode ser responsável pelas relações de coleguismo, de competitividade e de aprendizagens, que fazem surgir, em graus diversos, a aceitação e a rejeição da diversidade tipológica, como as culturais, as emocionais, as cognitivas, as afetivas, as corporais entre outras, bem como as múltiplas possibilidades de ser que cada um expõe.

Na perspectiva da diferença e da diversidade interferindo nas relações e interações humanas, em especial as que caracterizamos como educativas, os sujeitos da pesquisa expuseram nos depoi-

mentos que seguem: questionamentos, denúncias e sugestões de como promover a inclusão nos espaços educativos.

Uma palestra sobre inclusão colocava a questão dos meninos de rua serem vulneráveis, a escola os aceitavam por obediência à lei, não por estar preparada para a inclusão. Outros tópicos vistos em sala de aula referentes à inclusão foram: a criança surda, a criança com deficiência visual e da própria criança de rua, das crianças drogadas, dos pais que estão presos. Para que haja inclusão não basta estar num local tido como diferente, é preciso ter todo um trabalho voltado para que aquela pessoa se sinta realmente parte daquele contexto [...]. Falta muito para as práticas de inclusão se efetivarem na formação. Nada é visto com profundidade, são discussões em sala de aula baseadas em textos ou relatos de experiências, não se vivencia a inclusão. (Marlene)

Em relação à inclusão participei de discussões sobre questões da homossexualidade, questões do negro, de pessoas com deficiência física, destacando as temáticas de acessibilidade do deficiente físico e a política de cotas direcionadas para os afrodescendentes. Para mim, a inclusão é todo mundo igual em relação aos direitos, você não deixa de ter os mesmo direitos que eu por ser homem, por ser hétero, por ser negro, por ser pobre. [...]. Então, eu acho que ainda é pouco, não é falha no currículo da Universidade, mas [...] a Universidade deveria esta mais atenta nesse sentido. (Maria Lua)

A inclusão no ambiente escolar ainda está superficial, as pessoas especiais ficam soltas, sem apresentar nenhum desenvolvimento. Considero que para incluir é necessário reconhecer as limitações da pessoa, [...] buscar melhoras para aquela deficiência, é ter uma estrutura física uma estrutura pedagógica, é ter todo um aparato que desenvolva fisicamente aquela condição especial. Há muito preconceito, tanto em relação às pessoas especiais, quanto aos homossexuais e às pessoas negras,

situação que é trabalhada pelos professores, enfatizando o respeito às diferenças. [...], considerando que [...] a diferença deve ser trabalhada não como um problema em sala de aula, mas, por exemplo, o diferente deve ser tratado como igual. Você tem que saber respeitar, saber direcionar, se relacionar com o diferente e não excluir ou taxar ou fingir que aquela diferença não existe, porque realmente não existe ninguém igual. (Mari)

A inclusão como é respeito às formas de ser do outro, que envolve as pessoas com dificuldades de aprendizagens, como a Síndrome de Down, pessoas autistas, crianças com paralisia cerebral, cadeirantes. A igualdade o elemento condutor das práticas de inclusão com a perspectiva de proporcionar um bem estar às pessoas, mas a diferença dever ser respeitada. (Maria Maria)

Em relação à inclusão, após participação em fóruns que discutiam a inclusão dos surdos em sala de aula, acho que há muito discurso, mas as ações efetivas são poucas. Penso que a inclusão é buscar, é chegar a um ponto de neutralidade, buscar o espaço que seja neutro e amplo suficiente para receber todo e qualquer problema diverso. [...]. Incluir é tentar dar condições suficientes para integrar as pessoas independentes de suas dificuldades, de sua pluralidade, da sua diversidade dentro de um mesmo espaço, respeitando a todos da mesma maneira. [...]. (Ametista)

Particpei de discussões em sala de aula que abordavam a diferença e a questão da inclusão, fiz pesquisa nas escolas [...] para perceber se realmente havia essa inclusão, se a permanência do aluno é inclusão, se o aluno que está em sala de aula, ele está incluído. Considero que a acessibilidade física, de espaço não é suficiente, que precisa também de adaptações pedagógicas, mudança no sistema de qualificação do professor e fornecimento de subsídios materiais de várias formas para a promoção da inclusão, [...]. A inclusão nessas circunstâncias ocorreria

pela aceitação do outro, não apresentando atitudes de preconceito ou sentimento de pena, procurando poupar a pessoa. (Joana)

As práticas de inclusão se norteiam pelas identidades aceitas socialmente, visto que, todo mundo olha ávido o outro, todo mundo usa o outro como um referencial. A igualdade é o elemento norteador da inclusão, para a aceitação. [...]. Situo as práticas de inclusão para além do espaço escolar, que buscam a igualdade. Em relação à deficiência física, há a intenção de favorecer a igualdade de acesso. Você tenta a igualdade na condição de viver. Não vejo a mesma aceitação e intenção quando a inclusão envolve a orientação sexual, a qual é sempre criticada como fora do padrão. Você vê que tem essa questão de homogeneizar, de tentar homogeneizar, de tentar reprimir, de tentar deixar no quadrado bem direitinho e bonitinho, mas ninguém fica dentro de uma caixa. (Lira)

Pelos relatos das entrevistadas, a inclusão é um tema presente nas discussões em sala de aula no curso de Pedagogia, destacando a situação das pessoas com alguma deficiência física, mental; dos afrodescendentes; dos homoafetivos; dos meninos de rua, entre outros. As práticas de inclusão para os sujeitos da pesquisa devem se nortear pelo princípio de igualdade: tratar a todos como iguais em relação aos direitos, fazer com que se sintam bem, inseridos no ambiente. Os entrevistados argumentam que o curso não lhes oferece uma formação sólida, que os façam sentir seguros para experimentar a inclusão, principalmente quando se trata de pessoas com alguma deficiência. Defendem a necessidade de que seja feito um acompanhamento efetivo dessas pessoas e de que é preciso conhecê-las melhor, para que haja de fato a inclusão, caracterizada como aceitação, respeito ao outro, sentimento de pertencer ao ambiente.

Entre os depoimentos destacam-se os que focam a inclusão como uma atitude de integração de todas as pessoas, independente da sua condição de cada um. Há ainda os que expressam a in-

clusão como uma ação estendida a todas as pessoas, desde que se preservem as diferenças.

Retomando aos descritores de Burbules (1997), percebemos, pelas falas das entrevistadas, que o sentido de diferença está no que acontece “entre” as pessoas, ressaltando o surgimento de situações conflitantes de rejeição, negação, *bullying*, entre outras manifestações de desrespeito, de discriminação.

Conclusões

O(s) sentido(s) da diferença elaborado pelos docentes e discentes em formação inicial de professor e sua articulação ao discurso de inclusão veiculado no Curso de Pedagogia, extraídos dos sujeitos entrevistados e confrontados com o discurso dos teóricos que pensam a diferença, oportunizam o conhecimento de uma realidade repleta de situações, de acontecimentos que definem rastos e marcas nos modos de ser dos entrevistados, nos seus interesses, valores e nos conceitos que elaboram a partir do plano de referências em que se situam, sejam mais elaborados ou seguindo as vivências e experiências do cotidiano.

Neste artigo apresentamos uma primeira varredura dos dados coletados, a qual representa um esforço no sentido de expor a necessidade de se conhecer como os professores estão sendo formados, de modo que compreendam e saibam como atender aos alunos, na sua singularidade e que sentido atribuem à diferença, que é o eixo de compreensão e de realização de um ensino escolar verdadeiramente inclusivo.

Não se teve aqui a pretensão de fazer uma análise mais aprofundada dos dados, pelas dificuldades de se entrelaçar todas as falas, depoimentos, afirmações com referenciais teóricos tão complexos e exigentes. O estudo que ora sintetizamos não se reconhece como parcial, porque se completa nas suas linhas gerais e geradoras. Ele abre caminhos para tantos mais que possam ser pro-

duzidos a partir do que seus dados comportam e pela criatividade de seu autor e/ou outros pesquisadores interessados em tema tão inovador e pertinente à melhoria da qualidade do ensino no Brasil e em todo o mundo.

Conclui-se pelo que foi marcante nos relatos que as suas análises, ao longo do relatório, evidenciaram que o sentido de diferença se concentra no estilo discutido no descritor “entre”, com ênfase na concepção de fuga ao padrão, aos modelos físicos, comportamentais, linguísticos, tidos como normais, corretos ou incorretos, socialmente impostos e preservados.

Por outro lado, encontramos o sentido da diferença na fala dos entrevistados, como sendo a especificidade que cada pessoa intrinsecamente possui, investidos de uma subjetividade que a torna única, mesmo que pertença a ambientes socioculturais iguais.

Outra característica presente nos sentidos dados à diferença se expressa dissolvida nas categorias que concentram as aforias de Silva (2002) em relação à diferença, à diversidade, à multiplicidade. A diferença de “entre”, que entende a diferença de forma relacional, não atinge o que Silva (2002) refere ao se articular com o conceito de diferença discutido por Deleuze (2009), o qual imprime a diferença no movimento de virtual e atual do ser, e que expressa a diferença na multiplicidade da repetição.

Os aspectos discursivos, conceituais, envolvendo o(s) sentido(s) que o termo diferença possa ter ou vir a ter destacados pelos discentes e docentes entrevistados confundem, de certa forma, a diferença com o diferente. Tal confusão, conforme os aforismos de Silva (2002), aponta para um traço definidor da identidade, descharacterizando a diferença em sua condição de mutável, de devir constante, que é própria da perspectiva deleuziana; de litígio ou “diferendo”, que está presente na posição de Lyotard; ou de sentido indefinido, defendido por Derrida. Os entrevistados concebem a diferença como um fator definidor da diversidade presente na sociedade.

Nos depoimentos dos docentes e discentes, aparece também em menor escala, o sentido de diferença como fator instigante de conflito social, político, cultural, econômico, aproximando-se do sentido dado à diferença por Bhabha (2010) e por Santos (1999, 2003).

Para Bhabha (*idem*) as relações sociais, o encontro entre referenciais simbólicos diferentes que constituem o modo de ser das pessoas, das nações, gera novos modos de ser, vivenciados de forma expressiva na linguagem reelaborada e no estilo de se expor destas pessoas, confrontando com o contexto sociocultural dominante; o hibridismo deixa à mostra as práticas de exclusão, de discriminação e de dominação, que, segundo os entrevistados da pesquisa, são marcantes nas relações sociais.

Para Santos (1999, 2003), a diferença está presente nas relações sociais como uma marca pessoal, que, conforme o sentido dado no ambiente social pode ser um elemento articulador ou um elemento conflitante e questionador. Nos depoimentos dos nossos entrevistados, eles pontuam a diferença como uma característica própria do ser humano, que, ao expressar seus múltiplos modos de ser, deveria ter garantida a liberdade de manifestar a sua diversidade e ter assegurada a igualdade de seus direitos (sociais, culturais, políticos, econômicos), supervisionados, juridicamente, pelo Estado.

De acordo com suas vivências e suas experiências no curso de Pedagogia, os discentes e docentes descrevem de forma anunciativa e, às vezes, denunciante, as práticas de inclusão em diversos espaços sociais e, em especial, nos espaços educativos, como a Universidade. Embora se norteiem por sentidos diferentes de inclusão, expressam um sentimento comum de insatisfação diante das políticas e das práticas de inclusão, considerando-as inadequadas, insuficientes, ineficazes, para promovê-la, tanto nos espaços escolares, como nos demais espaços sociais.

Quando enfatizam a inclusão de pessoas com deficiência, os sujeitos frisam a ausência de recursos estruturais para atender às necessidades destas pessoas nos espaços educativos, bem como a

ausência de profissionais com formação para assisti-las. Ressaltam que os cursos de formação de professores, como o curso de Pedagogia estudado, não estão estruturados para oferecer uma base teórico-prática relacionada especialmente à inclusão escolar desses alunos. Mesmo quando fazem referência às questões étnicas raciais, homoafetivas e de gênero, não destacam a insuficiência da formação com a intensidade com que colocam as necessidades e condições de atendimento para se ensinar e para o aprendizado dos alunos com deficiência.

Nas questões relativas à inclusão, os entrevistados fazem referência às políticas públicas, colocando os limites e o alcance das propostas implementadas como as cotas para as pessoas afrodescentes e para os alunos oriundos da escola pública. Olham essa medida com certo ar de desconfiança e criticaram seu caráter político, nomeando-as como “políticas reparadoras de danos históricos” ou “medidas discriminatórias positivas”. Afirmam que, embora elas procurem atingir uma igualdade de direitos, ainda há uma preocupação em preservar a diferença, pois, desse modo, provocam a diversidade, a pluralidade social.

Entre os entrevistados predominou uma visão centrada no senso comum, em situações vivenciadas na sociedade mais ampla ou no cotidiano da universidade, sem a orientação dos teóricos que pesquisam e produzem no campo de estudo da diferença e da inclusão. Esse quadro situacional demonstra uma lacuna relevante na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia da UFPI. Evidencia a ausência dessa discussão atual de forma sistemática, como conteúdo obrigatório de toda e qualquer disciplina. Confirma, também, a necessidade de que essa problemática seja assumida por todos os campos de conhecimento, tornando-se assunto de investigação, de discussão e de produção nos diversos núcleos, a fim de que sejam discutidos, revistos e ampliados o(s) os referenciais teóricos que são necessários para que se analisem e se interpretem a inclusão e seu eixo – a diferença.

O estudo que originou este artigo, em todos os seus momentos, pautou-se pelo compromisso de olhar para as temáticas da diferença e da inclusão de forma aberta, ciente de que a diferença é, ontologicamente, a marca de ser de cada pessoa, um ser singular que se transforma e se diferencia, transformando o meio em que vive. Outros deverão seguir os caminhos desta primeira abordagem dos dados e fornecer aos interessados pelo tema conclusões e recomendações capazes de tornar a inclusão cada vez mais esclarecida e necessária para imprimir à nossa escola a qualidade de ensino que tanto almejamos para todos os alunos, indistintamente.

Referências

ALLIEZ, Éric. **Deleuze Filosofia Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BURBULES, Nicholas C.; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 173-204.

_____. **A grammar of difference: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics**. Disponível em: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/difference.html>. Acesso em: 25 jul.2011.

_____. **A gramática da diferença: algumas maneiras de diferença e diversidade repensadas como temas educativos**. (Tradução livre)

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução revista Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Diálogos**: Gilles Deleuze e Claire Parnet. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa, Antônio M. Magalhães. Porto: Minui, 1972(?).

_____. **Posições: semiologia e materialismo**. Tradução de Maria Margarida Correia Calvante Barahona. Lisboa, PT: Plátano, 1975.

GARCIA, Wladimir. Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 11-24, 2007. Disponível em: www.periodicos.ufsa.br/index.php/pontodevista/article/.../18653. Acesso em: 10 nov.2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LYOTARD, Jean-François. **La diferencia**. 3. reimp. Traducción Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa, 1999.

SILVA, Tomaz T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p.1, ago. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, n. 135, jan. 1999. Disponível em: <www.ces.uc.pt/publicacoes/135/135.pdf>. Acesso em: 29 nov.2012.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. Disponível em: www.osdemethodology.org.uk/texts/lynnbhabha.pdf. Acesso em: 18 nov. 2012.

Recebido em: 07.11.2014

Aceito em: 22.10.2015

As relações interpessoais e as dimensões afetivas no processo ensino-aprendizagem

ARACI ASINELLI-LUZ

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional), Setor de Educação da UFPR, Brasil. Vice-coordenadora do NEPS – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social NEPS/UFPR.

araciasinelli@hotmail.com

ADOLFO ANTONIO HICKMANN

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da UFPR, Brasil. Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Membros do NEPS – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social NEPS/UFPR. girlanehickmann@gmail.com; hickmannadolfo@gmail.com

GIRLANE MOURA HICKMANN

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da UFPR, Brasil. Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Membros do NEPS – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social NEPS/UFPR. hickmannadolfo@gmail.com

RESUMO

O presente estudo aborda os fatores do desenvolvimento humano envolvidos na passagem dos Ciclos de Aprendizagem e as possíveis relações com o processo de ensino-aprendizagem, sob a ótica das relações interpessoais e das dimensões afetivas. O referencial teórico baseia-se na perspectiva da Complexidade, de Edgar Morin, na teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e na teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner. Essa escolha justifica-se pela necessidade de uma releitura do processo de vivência do modelo dos ciclos educacionais, na transição ecológica experienciada pelos educandos. O interesse pelo estudo surgiu a partir de recorrentes dificuldades vivenciadas pelos autores em encontrar ações concretas que amparem professores, pais e alunos a minimizar os impactos negativos na passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Índices nacionais do IBGE/Pnad, SAEB/INEP e MEC, apontam para resultados de desempenho escolar baixo especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A aprovação e reprovação, assim como o desempenho escolar ainda são assuntos recorrentes na Educação Brasileira. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi pesquisa bibliográfica realizada através da análise de artigos acadêmicos e de obras de referência sobre o assunto proposto. Os achados evidenciam que o ambiente escolar constitui o espaço efetivo de construção do conhecimento que propicia o desenvolvimento humano e deve levar em consideração a idade maturacional dos educandos. O aprofundamento dos estudos teóricos das relações interpessoais é também um caminho para se alcançar respostas às necessidades educacionais atuais.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Transição dos Ciclos de Aprendizagem. Interação. Mediação.

ABSTRACT

This study deals with the factors of human development involved in the passage of the Learning Cycles and possible relationships with the teaching and learning process from the interpersonal relationships and affective dimensions angle. The theoretical background is based on the perspective of Complexity, Edgar Morin, Vygotsky's, Cultural Historical Theory and Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. This choice is justified by the need of a re-reading of the experience process of the educational cycle model in the ecological transition experienced by students. The Interest in this topic appeared from the recurring difficulties experienced by the authors in finding concrete actions that could support teachers, parents and students to minimize negative impacts on the passage from 5th to 6th grade of elementary school. National indices from IBGE / Pnad, SAEB / INEP and MEC, point to results of poor school performance, especially in Portuguese Language and Mathematics subjects. Approval, disapproval and school performance are still recurrent issues in Brazilian Education. The methodology used for data collection was the literature search performed by analyzing academic articles and reference works on the proposed subject. The findings show that the school environment is the effective space for construction of knowledge which fosters human development and should take into account the students' maturational age. The deepening of theoretical studies of interpersonal relationships is also a way to get answers to current educational needs.

Keywords: Cultural Historical Theory. Bioecological Theory of Human Development. Transition of Learning Cycles. Interaction. Mediation.

Introdução

O governo brasileiro, em suas diversas esferas, nos últimos anos, tem possibilitado as discussões para equacionar os problemas inerentes ao Ensino Fundamental brasileiro e buscar práticas inovadoras para o desenvolvimento humano. Apesar disso, observa-se que ainda há lacunas nesse complexo processo. Uma delas tem causado impacto negativo nos resultados dos alunos: ocorre uma significativa queda no desempenho de boa parte dos alunos percebida na mudança do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Dados recentes, publicados em 14/08/2012, na Gazeta do Povo,

confirmam que esses resultados têm ocorrido também no Paraná (SIMAS, 2012). Há, nesse momento importantíssimo de transição, fatores relevantes que precisam ser levados em conta por meio de pesquisa e investigação educacional.

Na busca por respostas, verificou-se que existem autores (ARROYO, 1999; BARRETTO; MITRULIS, 2001; ALAVARSE, 2009; STASIAK, 2010; STREMEL, 2012) que abordam a temática do objeto de pesquisa proposto, mas não há trabalhos específicos suficientes que demonstrem as causas desse insucesso escolar e que apontem para soluções efetivas. O conhecimento de tais causas poderia auxiliar os educadores das séries posteriores (6º ano em diante) que recebem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem a lidar melhor com essa situação. Ademais, os pais, muitas vezes de forma tardia (após os primeiros resultados das avaliações), questionam-se a respeito das origens das dificuldades na aprendizagem dos filhos, indagando a falta de interesse, a desmotivação, o baixo rendimento escolar e as possíveis reprovações, em muitos casos, sem obter respostas satisfatórias.

Agrega-se a esse quadro a sensação de incompletude dos esforços educativos, empreendidos pelos professores que, sem tempo para se aprofundar nas análises das origens desses resultados negativos, acabam compelidos a transferir para as séries seguintes alunos ainda com dificuldades, ocasionando uma prática educacional de lacunas aparentemente insolúveis. Esse processo acaba levando os alunos ao que indica Bertagna (2010):

Entretanto, no interior das salas de aulas, os professores “empurram” os alunos a um ensino e a uma avaliação que, aos poucos, colocam-nos em seus lugares, obedecendo a predisposições anteriores à escola que, no interior desta, tendem a ser intensificadas pelas políticas educativas atuais.

A perspectiva da pesquisa considera ainda as ideias de Arroio (2000), segundo as quais o fracasso escolar não é apenas uma ques-

tão de quantificação, mas muito mais uma necessidade se se olhar para os problemas sob a ótica da construção histórica de nosso sistema educacional.

Diálogo entre as teorias e a práxis educacional

A adolescência é uma etapa importante da vida, porque ela tem como marca forte a definição da construção da identidade do ser humano, que envolve a identidade sexual, a orientação profissional, as referências familiares e a formação de valores. Essas questões estão intimamente ligadas às relações interpessoais que se dão na família, na escola, nos ambientes sociais e no mundo do trabalho, onde os adolescentes estão inseridos.

É geralmente na família que acontecem o começo e o fim das relações socioculturais existentes, assim como ali se iniciam os núcleos significativos das diversas transições ecológicas que os seres humanos experimentam ao longo de suas vidas. Apesar disso, observa-se que as relações interpessoais recebem contribuições de ações paralelas, tanto na escola, quanto na sociedade. Ademais, gradualmente, o conceito de família vem sendo substituído por “arranjos familiares” (IBGE, 2013). Dados do mesmo instituto evidenciam a crescente tendência, no Brasil, de pessoas que optam pela vida solitária, abrindo mão dos tradicionais laços afetivos familiares.

A sociedade vive o impasse entre o ser e o ter, na avalanche competitiva e consumista que destrói corpos e mentes. O choque entre os valores societários basilares e o impulso individualista apresentam desafios instigantes aos educadores preocupados em fortalecer os laços que parecem fragilizados por ditas tensões. O intuito de entender, prevenir e agir contra esse distanciamento é baseado na concepção de Asinelli-Luz, segundo a qual para prevenir é preciso gostar de gente (2014, informação verbal) ¹. Entende-

¹ ASINELLI-LUZ, A. **A prevenção das drogas: desafios e estratégias**. Palestra proferida na Secretaria Municipal de Educação, em 14 mai. 2014. Curitiba, 2014.

se que as relações interpessoais devem ser analisadas nos diversos ambientes em que ocorrem: família, escola e sociedade.

Pesquisadores das relações humanas (BRONFENBRENNER, 2011; MORIN, 2005; VIGOTSKI, 2012) defendem que a qualidade das relações e a construção de ambientes que potencializem essas relações podem tornar-se fatores significativos de desenvolvimento humano. Para isso, é preciso ter referência que, no caso dos adolescentes, é representada por um grupo de adultos, que este estudo entende ser, depois dos pais, os professores. Segundo Hickmann (2015, p. 28): “Depois dos pais, outro grupo de adultos com forte impacto no desenvolvimento integral das crianças são os professores.”. Atentos à dinâmica dos estudantes, com quem eles interagem e medeiam situações, conflitos e interesses, esses profissionais contribuem na construção de relações interpessoais que ocorrem em diferentes contextos e ambientes.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 1º, estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Para dar conta desse desafio, buscou-se: identificar fatores do desenvolvimento humano envolvidos na passagem dos Ciclos de Aprendizagem; analisar alguns dos dados estatísticos disponíveis (IBGE/Pnad, SAEB/INEP e MEC) e correlacioná-los ao objeto de pesquisa: as transições ecológicas na mudança de ciclos. Bruner (2001) apresenta sua abordagem sobre a Cultura da Educação: “[...] a cultura molda a mente [...] ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades” (BRUNER, 2001, p. viii, Prefácio).

Há um conjunto, um universo que circunda o indivíduo em construção intelectual que precisa ser considerado inevitavelmen-

te. É impossível isolar o aluno do seu contexto, das suas origens, dos costumes oriundos da família a que ele pertence. Uma complexa teia de relacionamentos envolve a formação da cultura do aluno: as relações familiares, sua inserção na escola, o modo como ele vive em sociedade e a maneira como ela é vista por ele. Esse é um processo complexo e sistêmico que forma um todo dentro de um contexto ainda maior que engloba questões psicológicas, econômicas, históricas, biológicas que impactam no desenvolvimento cognitivo desse ser em fase de formação do seu caráter, de sua personalidade, do seu eu em relação ao outro – sistema bioecológico do desenvolvimento humano.

Nos estudos da complexidade, verifica-se que o ato da transformação – o transformar pela educação – traz em si a questão das relações interpessoais como algo que está no cerne de todo o processo, levando em consideração que a qualidade da mediação poderá ser tão eficiente quanto for genuíno o estabelecimento da relação interpessoal.

Concordamos com Morin (2005, p. 190), de que formamos a sociedade e somos formados por ela:

De certo modo, a totalidade da nossa informação genética está em cada uma de nossas células, e a sociedade, enquanto ‘todo’, está presente na nossa mente *via* a cultura que nos formou e informou. Ainda de outro modo, podemos dizer que ‘o mundo está na nossa mente, a qual está no nosso mundo’. Nosso cérebro-mente ‘produz’ o mundo que produziu o cérebro-mente. Nós produzimos a sociedade que nos produz.

Na perspectiva da formação dos autores, como sujeitos sociais, não há como desvincular o profissional do eu, esquecendo-nos do passado e de tudo o que nos compôs e nos compõe. Os estudos, na perspectiva da complexidade, abrem horizontes para nos percebermos como sujeitos em transformação e transformadores. Morin (2005, p. 8) afirma:

É por isso que se trata agora de reconhecer os traços constitutivos do complexo, que não contém apenas diversidade, desordem, aleatoriedade, mas comporta, evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização. Trata-se, enfim e, sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade.

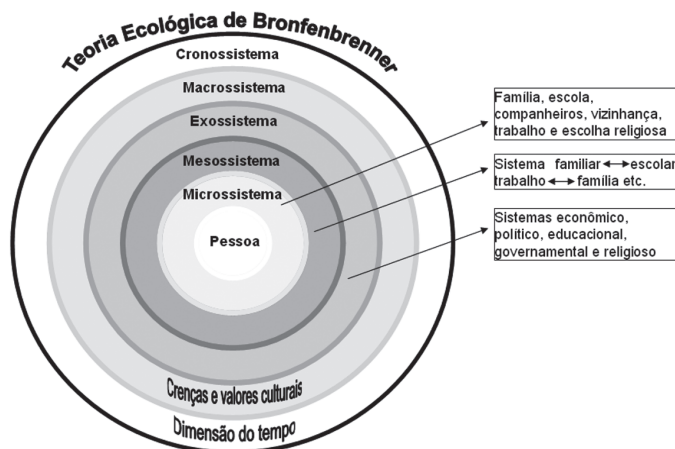
No campo da complexidade, o pesquisador da educação necessita do suporte de uma perspectiva transdisciplinar para lidar com as incertezas que norteiam as possíveis causas do comportamento observado nos alunos.

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano

O aporte teórico do trabalho apoia-se no autor que tem contribuído para elucidar questões no contexto da Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Bronfenbrenner (2011, p. 37). Segundo ele,

[...] o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento.

FIGURA 1 – Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2009).



Fonte: STASIAK (2010).

Nesse sentido, é importante lembrar o pensamento de Kurt Lewin², apropriado por Bronfenbrenner (2002, p. xiii), segundo o qual: “[...] se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar o ambiente.”.

A integração entre sistemas, seu entrelaçamento, suas nuances de transição ecológica³ são pontos cruciais para se entender como verdadeiramente se dão as mudanças significativas na vida dos educandos. Com a teoria, revelam-se pontos condutores e pontes entre os ambientes ecológicos, no entrelaçamento do complexo emaranhado chamado Desenvolvimento Humano. A tese de Bronfenbrenner (2000, p. X) é de que “[...] as capacidades humanas e sua realização dependem em grau significativo do contexto social e institucional mais amplo da atividade individual.”.

Percebemos a importância da pesquisa transdisciplinar, apoiada em visões diversificadas que se completam e convergem na busca por soluções educacionais eficientes. Lidar com o ser humano e com o seu desenvolvimento é desafiador e magnífico, pois reside aí um complexo entrelaçamento de informações e de análises. Atitudes podem ser sinais de desenvolvimento que precisam ser observados, identificados e acolhidos pelos educadores. Como considera Ibiapina (2007), podemos (e devemos) ser pesquisadores de nossas próprias práticas.

A vinculação do professor à pesquisa constitui uma via que poderá ajudá-lo a compreender os fundamentos de suas ações, deixando emergir a compreensão de que a pesquisa e a reflexão são imprescindíveis ao desenvolvimento profissional dos professores, considerando-se que, por intermédio dessas atividades, amplia-se o nível de consciência sobre a prática e seus meandros (IBIAPINA, 2007, p. 13).

² Autor da Teoria de Campo Psicológico. Seus estudos se voltaram para a perspectiva da Gestalt (princípio da integridade). Preocupava-se com a revalorização do sujeito ativo e as interações do sujeito com o mundo.

³ Mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem em toda a vida (BRONFENBRENNER, 2002, p. 7).

A compreensão da complexa construção composta de numerosos elementos interligados leva em conta também a análise do espaço onde as relações sociais e educativas ocorrem. Como diz Enguita (1989, p. 163):

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechaduras nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam às crianças e aos jovens que o território da escola não é, de forma alguma, o seu território, que não podem dispor dela, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites.

Transitam, e não se encontram no mundo da educação. Esse universo escolar, aparentemente alheio às vontades e aos anseios dos meninos e meninas que agora mudam seus corpos e são bombardeados por hormônios e informações de um mundo cada vez mais cibernético e veloz, parece invadir seu universo em construção. A velocidade e o frenesi das informações se multiplicam em suas mentes que se confundem na busca de uma identidade própria: um ser alguém ou não ser nada.

Para Morin (2010), “[...] o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.” (p. 15). É preciso atitude de constante melhoria contextualizada do conhecimento e da capacidade de englobar não só teorias, mas práticas efetivas que trazem em si repostas aos anseios dos educadores. Há um mundo novo em formação constante, há uma gama de educandos que carecem de bons educadores, de pesquisas comprometidas com a educação e que apresentem resultados concretos para a realidade desafiadora e dinâmica em que estão inseridos os jovens talentos do futuro.

O desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos na idade adolescente

Nas obras escolhidas de Vigotski (2012)⁴, as bases investigativas do autor partem da etapa transitória em relação aos conceitos da idade de transição e uma nova concepção sobre a “*maturación*” (amadurecimento), entendido por Vigotski não como biológico, mas no sentido geral do aparecimento de novas peculiaridades qualitativas. Esses novos conceitos baseiam-se nas ideias teóricas sobre a natureza psicológica da linguagem e do pensamento, o desenvolvimento e suas inter-relações.

A *paidologia* (pedologia)⁵ superava, segundo o autor, [...] “o erro de que no pensamento do adolescente não existe nada essencialmente novo em comparação com o pensamento da criança em idade mais nova. [...] o desenvolvimento do pensamento não é o principal processo entre os processos de amadurecimento.” (p. 47). Segundo o autor, a Psicologia tradicional “contrapõe o desenvolvimento da vida emocional do adolescente ao desenvolvimento intelectual do escolar.”⁶ (p. 49). Essa visão é justamente oposta à realidade observada pelo autor: o adolescente é um ser pensante.

Fazendo uma análise dos achados de Rubinshtein⁷, Vigotski observa que apenas na adolescência os juízos são completados com indícios essenciais: uma estabilidade bem maior na orientação dos pensamentos, maior flexibilidade, amplitude, mobilidade do pensamento. Dessa forma, Vigotski (2000) conclui: “[...] é preciso buscar os indícios típicos do crescente desenvolvimento mental, não somente nos interesses e demandas novas, mas também no

⁴ Essa obra compõe as obras escolhidas de Vigotski, na versão espanhola mais atual, em cuja análise temos nos debruçado. As citações referentes aos Tomos II (2014) e IV (2012) são traduções nossas. Tomamos o cuidado de referenciá-las de maneira mais ampla nas referências bibliográficas.

⁵ Estudo natural e integral da criança, sob os aspectos biológico, antropológico e psicológico (AURÉLIO, dicionário, Séc. XXI, p. 201).

⁶ Entendido por Vigotski como aluno da escola primária.

⁷ Rubinshtein, Moiséi Matvéievich (1878 – 1953). Pedagogo e psicólogo soviético.

aprofundamento e na ampliação dos velhos, em sua gama e em toda a extensão dos interesses vitais.” (p. 51).

Outro ponto importante abordado pelo autor diz respeito às funções psíquicas superiores, já na ontogênese⁸. O autor alerta para que se tomem em consideração as peculiaridades que regem a formação dos tipos superiores do comportamento, produto do desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 54). As investigações científicas evidenciaram que, ao longo do desenvolvimento cultural do comportamento, não se modifica apenas o conteúdo do pensamento, mas também suas formas: surgem e se configuram mecanismos novos, funções novas, novas operações, novos modos de atividade, desconhecidos em etapas mais recentes do desenvolvimento histórico.

O processo de desenvolvimento cultural não significa apenas o enraizamento da criança em uma ou outra esfera cultural, mas também, junto ao desenvolvimento gradual do conteúdo, ocorre o desenvolvimento das formas de pensamento, configuram-se aquelas formas e modos de atividade superior, historicamente surgidos cujo desenvolvimento precisamente vem a ser a condição imprescindível para o enraizamento na cultura.

Nesse sentido, o autor comenta que toda investigação realmente profunda pressupõe o reconhecimento da unidade e da indissolubilidade da forma e do conteúdo, da estrutura e da função. Há uma inseparabilidade entre cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento e na aquisição de novos mecanismos de comportamento, para se alçar a uma etapa superior das operações intelectuais. As formas e nexos lógicos estão indissolivelmente associados, de forma que um determinado conteúdo pode ser representado tão somente por meio de formas determinadas. Assim, define que “A unidade dialética da forma e conteúdo na evolução do pensamento é o princípio e o fim da teo-

⁸ Desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução.

ria científica moderna da linguagem e do pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 54).

Os testes de Binet-Simon⁹ (modificados por S. Bert e P. P. Blonski)¹⁰ são citados para ilustrar a evolução das funções elementares e superiores do pensamento. Neles, uma criança de doze anos descreve e explica um quadro; uma de treze resolve os problemas cotidianos; um adolescente de quatorze define termos abstratos; um de quinze estabelece a diferença entre os termos abstratos e um de dezesseis compreende o sentido de um raciocínio científico. Esses fatos corroboram para evidenciar um nível qualitativamente novo do desenvolvimento intelectual do adolescente.

Apesar da certeza do autor quanto ao fato de que na idade de transição serem originadas novas funções elementares, evidenciadas também pelos estudos do incremento do peso do cérebro (EDINGER, 1911), ele ressalta que tais fatos são válidos somente em relação às funções e capacidades elementares, produtos da evolução biológica comportamental. Além disso, o desenvolvimento histórico do comportamento consiste em que apareçam novas atitudes **não** relacionadas com a formação de novas partes do cérebro ou com o crescimento das existentes. (VIGOTSKI, 2000, p. 55, grifo nosso).

Os dados de Pfister, citados pelo autor, indicam que o cérebro duplica seu peso inicial nos primeiros $\frac{3}{4}$ de ano; triplica ao final do terceiro ano e, no total, aumenta quatro vezes seu peso no processo de desenvolvimento. Segundo Blonski, na etapa dos dentes de leite, não se desenvolve intensamente nem o pensamento nem a linguagem: são desenvolvidos os hábitos motores, as coordenações e as emoções. Esse desenvolvimento, de acordo com Blonski, está relacionado ao crescimento da medula espinhal e do cerebelo. Suas observações sobre a puberdade o levam a supor

⁹ Sistemas baseados em testes para determinar o desenvolvimento mental, inicialmente criado na França. Posteriormente, o psicólogo inglês, S. Bert introduziu uma nova redação e P. Blonski o adotou para as crianças russas.

¹⁰ Blonski, Pavel Petrovich (1884 – 1941). Relevante pedagogo e psicólogo soviético.

que na idade escolar há uma prevalência no desenvolvimento do córtex frontal. Vigotski comenta que, apesar de o próprio Blonski qualificar os dados em que se apoia de frágeis, pode-se concluir que o cérebro se desenvolve intensamente somente na idade da pré-puberdade, ou seja, na primeira idade escolar (educação infantil) (VIGOTSKI, 2012).

Retornando à questão genético-funcional e estrutural da natureza do pensamento, Vigotski demonstra que o movimento do pensamento no período de transição é caracterizado pela “[...] aparição de uma forma completamente nova de relação entre os momentos abstratos e concretos do pensamento, pela sua nova forma de fusão ou síntese.” (2012, p. 57). Na análise de Vigotski (2012, p. 57):

[...] no pensamento do adolescente não só aparecem formas sintéticas complexas, totalmente novas – desconhecidas pela criança de três anos – como também as formas elementares, primitivas que a criança adquire já aos três anos de idade se reestruturam sobre novas bases na idade de transição. No período do amadurecimento sexual não somente surgem formas novas, com também, graças a elas e devido a sua aparição, se reestruturam as velhas sobre bases totalmente novas.

Ao comentar que “O histórico e o biológico aparecem separados [...]” (2012, p. 57) e sobre uma necessidade de uma ponte entre eles que ajudem a relacionar os dados à dinâmica das formas, Vigotski faz referência provável a outro trabalho seu¹¹, apresentado como doutrina do desenvolvimento cultural da criança. Segundo ele, “O adolescente, na idade de transição assimila, pela primeira vez, o processo de **formação de conceitos**, seu caminho para uma forma nova e superior de atividade intelectual – ao pensamento conceitual – é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento” (p. 58 – grifo nosso).

¹¹Referência provável à obra “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (1930-1931), publicada no TOMO III – Obras Escolhidas.

Mais abaixo, Vigotski (2012, p. 58) explicita:

[...] a formação de conceitos constitui um processo altamente complexo, bastante diferente do simples amadurecimento das funções intelectuais elementares, impossível de ser submetido a uma verificação externa à primeira vista. As mudanças que o pensamento do adolescente experimenta em seu processo de domínio dos conceitos são, em grande parte, mudanças de ordem interna, estrutural, e íntima, que não costumam exteriorizar-se, nem serem visíveis para o observador.

Trata-se de um processo, como diz o autor, que representa as verdadeiras mudanças revolucionárias tanto nos conteúdos, como nas formas de pensamento. Há certos conteúdos que podem ser transmitidos apenas em determinadas formas de atividade intelectual. Entretanto, há outros conteúdos que exigem formas de pensamento diferentes, qualitativamente, mas que formam um todo com elas. O conteúdo dos nossos sonhos, por exemplo, não pode ser expresso corretamente pelo nosso intelecto verbal lógico, porque se contrapõe ao sentido figurativo. A formação de conceitos se nos afigura como um núcleo aglutinador das mudanças que se produzem no pensamento dos adolescentes.

Na sequência, comenta Vigotski (2012, p. 59) que a criança não tem a capacidade de formar conceitos abstratos antes desse período, conforme as observações de Eng (1914). Entretanto, pela ação da aprendizagem e a assimilação do material didático, a atenção da criança, devido à influência da linguagem, caminha cada vez mais para relações abstratas. Afirma Vigotski que “O resultado de nossa pesquisa nos leva a crer que, na fase de maturação sexual ocorre no adolescente um avanço importantíssimo do desenvolvimento intelectual: a passagem do pensamento em complexos para o pensamento em conceitos.” (2012, p. 60).

Entre as principais consequências de o adolescente passar para o pensamento em conceitos, o autor (2012, p. 63) destaca

que há primeiramente uma profunda e essencial transformação no conteúdo do pensamento: além de todo o conteúdo do pensamento se renovar e se reestruturar, devido à formação de conceitos, tudo o que era exterior passa a ser interior (convicções, interesses, concepções de mundo, condutas, entre outros). O adolescente, devido ao seu desenvolvimento e amadurecimento, é motivado a dominar novos conteúdos. “Nascem-lhe estímulos novos que o impulsionam para o desenvolvimento e aos mecanismos formais do seu pensamento.” (2012, p. 63). Esse passo abre para o adolescente um mundo da consciência social objetiva e da ideologia social.

Cabe lembrar aqui, mais uma vez, a importante função mediadora do professor que, ao entender esses mecanismos, trabalha com as interações sociais dos alunos, propiciando-lhes formas de desenvolvimento condizentes com sua maturação. Pois, segundo Vigotski (2012, p. 64), quando o adolescente assimila corretamente o conteúdo de conceitos, de maneira profunda e completa começa a participar de forma ativa e criativa nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. Nas considerações de Blonski, Vigotski (2012, p. 64) encontrou que a história da criança é a extensão gradual do seu meio: começa no útero, no berço, e continua com o quarto, a casa e o ambiente imediato. A mudança fundamental do meio consiste justamente na ampliação e na maior participação do jovem na produção social.

Segundo a observação de Humboldt, “O pensamento torna-se claro apenas no conceito e é quando o adolescente começa a realmente entender a si mesmo, entender seu mundo interior.” (VIGOTSKI, 2012, p. 71). Além disso, o papel das representações de mundo e da arbitrariedade da linguagem também é desenvolvido nesse período, conforme Vigotski (2012, p. 73), nos esclarece: “A linguagem não é o meio para expressar uma ideia já formada, senão para criá-la; não é o reflexo de uma concepção do mundo já estruturada, senão a atividade que a forma.”.

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. [...] o conceito está repleto de definições do objeto: é o resultado de uma elaboração racional da nossa experiência, é o conhecimento mediado do objeto. Pensar em algum objeto com a ajuda do conceito significa incluir esse objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto (2012, p. 78).

Conforme Vigotski (2012, p. 83), a mudança mais fundamental, em consequência da formação de conceitos, é o domínio do pensamento lógico. Segundo ele, apenas na idade de transição o pensamento lógico se converte em ação real e somente graças a ele são possíveis mudanças significativas no pensamento. O pensamento na idade de transição não é apenas uma função a mais, mas tem um significado central para toda a personalidade do adolescente. A aquisição da formação de conceitos constitui o *link* básico e primordial para todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente.

Pensar na educação contemporânea implica perceber que a relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica (FREIRE, 1987). Nessa mesma linha, em outra obra, Vigotski (2014, p. 345-346) postula:

Encontramos que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo de gênese do pensamento na palavra. A palavra desprovida de pensamento é, antes de tudo, uma palavra morta. [...] Mas o pensamento não encarnado na palavra é uma sombra. [...] A palavra é o fim que culmina a ação.

O pensamento é a sede de todas as ações dos seres humanos. Há primeiro, a concepção da palavra, o embrionamento dos conceitos e das ideias, que muitas vezes passam anos, no diálogo interno com o próprio eu, para gerarem ações ou caírem no esquecimento, no ostracismo das ideias mortas. Pela fantástica realização das

palavras, os pensamentos são conhecidos, o mundo se transforma, governos são levantados ou destruídos.

Ao trazer à tona o presente trabalho, pretende-se colocar em prática pensamentos que se embrionam há anos, que se sentem amadurecidos o suficiente para transformarem-se em palavras e por elas em ações que gerarão novos pensamentos, novas palavras e novas ações, na dinâmica ação-reflexão-ação-reflexão...

Relações interpessoais, dimensões afetivas e suas relações com a aprendizagem

Os termos afetividade, emoção e sentimento têm sido relacionados aos gestos de carinho que se podem expressar àqueles com quem se tem algum vínculo familiar e às diversas reações aos estímulos do cotidiano. Ferreira (1984, p. 84) define que a afetividade é o: “Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.”.

Dalga larrondo (2000, p. 100) indica que emoções são:

[...] reações afetivas agudas, momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos. Assim, a emoção é um estado afetivo intenso, de curta duração, originado geralmente como uma reação do indivíduo a certas excitações internas ou externas, conscientes ou inconscientes.

Para Damásio (1996, p. 143) os sentimentos e as emoções “[...] são uma poderosa manifestação dos impulsos e dos instintos.”. O autor faz distinção entre eles quando afirma que as emoções são mais facilmente reconhecidas porque podem ser percebidas através da voz, expressões faciais ou comportamentos mais específicos. Os sentimentos são invisíveis, de alguma forma, para o público. “[...] as emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente.” (DAMÁSIO, 2004, p. 35).

Diversos autores relacionam a dimensão afetiva com motivação, memória, personalidade, aspectos cognitivos que pode influenciar nos processos de ensino aprendizagem (SKINNER, 1991; SANTINI, 1997; ARNOLD; CODO; GAZZOTTI, 1999; ALMEIDA, 2003; SOUZA; ALVES, 2005; NUNES, 2007; GUILLOTEAUX; DORNYEI, 2008).

Os vínculos afetivos que ocorrem entre professor e aluno podem facilitar no processo de ensino-aprendizagem, já que “[...] para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório.” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 55). Segundo os autores, o afeto se “[...] manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões.” (1999, p. 51).

Sisto (1999) nos faz refletir, de um modo mais abrangente, sobre os aspectos emocionais do aprendiz ligados à aprendizagem. Reflexão que extrapola o microsistema familiar e se estende para o microsistema escolar, lugar este que não poucas vezes ocupa a maior parte do tempo da interação social do aluno.

Com base em ideologias que fundamentam o desenvolvimento global de todo e qualquer indivíduo, em seus vários aspectos (emocional, afetivo e intelectual), é preciso refletir sobre o quanto esses mesmos aspectos se fazem presentes e necessários nas relações interindividuais (SISTO, 1999, p. 117).

Em termos de relações interpessoais, segundo Del Prette (2006), “[...] a análise das relações interpessoais deve levar em conta a tríade pensamento, sentimento e comportamento.” (p. 32). Mais adiante, exemplifica que “A autoestima relaciona-se com os pensamentos e sentimentos elaborados pelo indivíduo a partir de seus comportamentos e das consequências deste no ambiente.” (2006, p. 35). Esses vínculos são fortalecidos pela aceitação mútua da continuidade das relações interpessoais existentes nos microsistemas.

Skinner (1991, p. 13) observa que: “Como as pessoas se sentem é frequentemente tão importante quanto o que elas fazem.”. A sala de aula é um ambiente onde vários sentimentos e emoções se fazem presentes.

No entendimento de Rossini (2001, p. 15-16):

Efetivar as diversas relações em sala de aula é oferecer oportunidade para que a afetividade seja elemento presente no contexto, fortalecendo os vínculos sociais e facilitando o acontecer pedagógico, através de um clima de satisfação, confiança e liberdade; [...] Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso.

Para Wallon (1971), a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento. Sua teoria psicogenética buscou compreender o psiquismo humano, enfocando a gênese dos processos psíquicos e das funções intelectuais que reside nas crianças. Para ele, as emoções são reações organizadas, exercidas sob o comando do sistema nervoso central, além de ser o ponto de partida das primeiras reações da criança, no desenvolvimento infantil. Essas reações, segundo ele, são de natureza afetiva. Para o autor, quando do nascimento, a criança não possui

[...] meios de ação sobre as coisas circundantes, razão por que a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio de pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente – as emoções – tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu ambiente (WALLON, 1971, p. 262).

Partindo desses pressupostos, entendemos que a afetividade, já nos primórdios da criança, exerce um importante papel nas relações interpessoais, possibilitando contatos significativos da crian-

ça com o mundo, viabilizando possíveis acessos ao mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e dinamizando seu avanço.

Ainda de acordo com Wallon (1968, p. 140),

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança.

Percebemos também o importantíssimo papel do afeto nos primeiros meses da criança e a influência que as relações interpessoais no seio familiar exercem no desenvolvimento afetivo dela. Segundo Fontana (1998), “O afeto tem surgimento no momento em que o ser humano, ao sentir necessidade de sobrevivência, liga-se de imediato a quem lhe demonstre proteção e cuidado, mesmo sendo estes o mínimo necessário.” (p. 5). O afeto fortalece a vinculação entre as pessoas, desempenhando papel de reforço positivo¹². Ao aproximar as pessoas, permite a aprendizagem mútua por meio de observação, por consequências do comportamento ou pelo que o outro diz.

Corroborando essas ideias, Wallon (1971) destaca que a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem o ser atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Outro importante aspecto a ser considerado nas relações de afetividade do desenvolvimento do indivíduo, que também deve ser analisado com muita atenção, é o papel que a motivação exerce nessas relações.

Em seus estudos, Tapia (2006, p. 14-15) afirma:

Se quisermos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contri-

¹²Consequências produzidas pelo comportamento que podem aumentar ou manter as probabilidades do comportamento voltar a acontecer (MOREIRA, 2007).

buir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender. [...] Os modos de pensar diante do progresso ou da dificuldade, as estratégias que se põem em jogo e as causas a que se atribuem resultados – também influenciáveis pelo contexto – modulam as emoções que o sujeito experimenta e sua forma de agir.

As mediações do professor no ambiente do ensino-aprendizagem pressupõem considerar que há variáveis significativas nas relações interpessoais a serem observadas e trabalhadas. Para além do saber fazer, existe um contexto influenciador das decisões, especialmente das emoções que **move** os aprendizes. Entendemos por motivação, conforme Bergamini (1992, p. 108), o “[...] sintoma de vida psíquica que se move em busca de algo.”.

Segundo Hersey (1986, p.18),

As pesquisas de Freud convenceram-no de que se podia estabelecer uma analogia entre a motivação da maioria das pessoas e a estrutura de um iceberg. Um segmento da motivação humana encontra-se de tal modo oculto que nem sempre é evidente para o próprio indivíduo. Consequentemente, muitas vezes uma pequena parte da motivação é claramente visível.

Acreditamos que a ponta do *iceberg* pode ser o índice que nos leva a perceber a importância da qualidade das relações interpessoais, da afetividade, do contexto ecológico e da mediação do professor como fatores que interferem na motivação dos alunos para a aprendizagem. Entretanto, é preciso que o professor esteja atento às manifestações dos alunos, para dar visibilidade às suas motivações. Nesse sentido, em uma perspectiva sistêmica, concordamos com Mariotti (2000), segundo o qual para o desenvolvimento humano é imprescindível a qualidade das relações interpessoais.

Os ciclos da educação e os dados estatísticos

Stremel (2012) apresenta a análise dos fundamentos teóricos que embasaram as propostas iniciais dos Ciclos de Aprendizagem da Educação brasileira. Segundo ela, no campo pedagógico, o autor de maior relevância sobre o tema é Perrenoud. De acordo com Perrenoud (2004), o sistema organizacional da progressão escolar em Ciclos de Aprendizagem consiste em uma forma alternativa para contornar o fracasso escolar e que poderia garantir a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens.

O autor acredita que o desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem: implica em mudanças na organização e gestão da escola; exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, em seu artigo 23, incorporou essa modalidade de organização na Educação Básica.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Conforme comenta Arroyo (1999), a LDB deixou de ser uma proposta, constituindo-se como forma de organização dos processos educativos, merecendo a devida atenção dos formuladores de políticas públicas, educadores e administradores. A investigação sobre as influências que a mudança de ciclo traz para o aprendizado dos alunos pode ajudar a elucidar questões diretamente relaciona-

das à falta de motivação dos alunos, baixo desempenho e fracasso escolar. Nesse viés, Sampaio (2004, p. 89) afirma:

[...] na medida em que o aluno tem dificuldades, não aprende e é reprovado por falta de conteúdos e a falta de conteúdos amplia-se à medida que os alunos ficam reprovados. O fracasso, portanto, não se explica apenas pela reprovação, nem pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir.

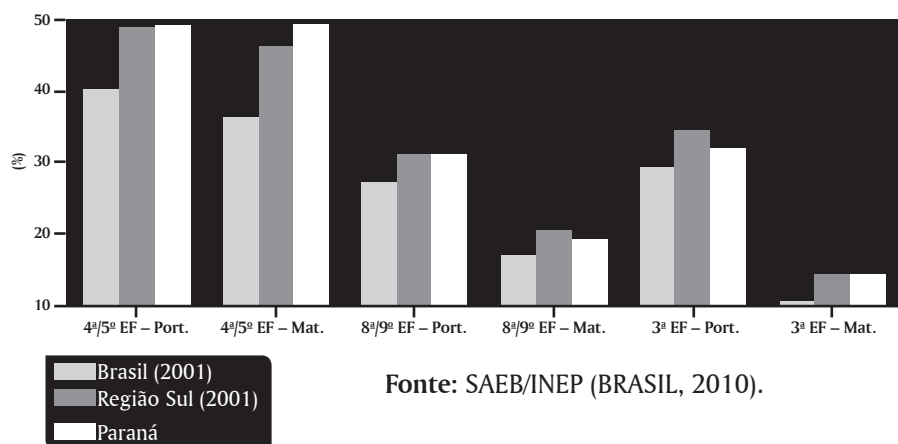
É necessário que os alunos tenham experiências de sucesso na escola para evitar-se que eles corram o risco de fracassar nas matérias escolares e se sintam frustrados, com baixa autoestima e falta de confiança. Para Marchesi e Pérez (2004), experiências negativas recorrentes acabam causando nos alunos fatores de desmotivação e de descrença no seu próprio sucesso.

É preciso romper essa dinâmica e propiciar que o aluno tenha experiências positivas que melhorem sua autoestima e que o revigorem para manter o esforço em tarefas posteriores. Para isso, é necessário que o professor ajuste a tarefa às possibilidades de cada um e mantenha expectativas positivas para a aprendizagem de todos os seus alunos (PÉREZ, 2004, p. 32).

Essa breve análise dos Ciclos de Aprendizagem mostra que, apesar de consolidados até mesmo pela LDB, seus resultados ainda apontam fracassos escolares significativos, evidenciados pela falta de motivação e a repetição de experiências negativas. Dados obtidos junto ao SAEB/INEP (2011) permitem visualizar o desempenho dos estudantes na transição do 4º para o 5º ano, do 8º para o 9º do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de português e matemática. Percebemos que o desempenho

dos alunos relativo à região Sul e ao estado do Paraná são superiores à média brasileira em todos os anos analisados e em ambas as disciplinas. No entanto, os índices de desempenho diminuem consideravelmente à medida que as séries avançam. Destacamos, nesse sentido, que os índices menores de desempenho aparecem relacionados à matemática, em especial na transição do 8º para o 9º ano e no 3º ano do ensino médio.

GRÁFICO 1 – Educação no Brasil. Meta 3 – Desempenho.



Em relação ao analfabetismo, focando os resultados do Paraná, verificou-se que os dados apontam para um aumento percentual no número de analfabetismo: de 10 (dez) a 14 (quatorze) anos de idade: 0,5 % da população; de 15 (quinze) ou mais anos: 6,3 %. Além disso, observou-se também que as taxas de desempenho caem consideravelmente na transição do 5º para o 6º ano. (BRASIL, 2010).

Considerações finais

Diante desse quadro, a escola precisa dar-se conta de que ela, além de ter por função a construção do conhecimento, também é

espaço efetivo de desenvolvimento humano, pois propicia a aprendizagem individual e coletiva dos alunos. O que ela faz ou deixa de fazer impacta no desenvolvimento humano. É fundamental que esses aspectos sejam norteadores de ações da escola nas passagens dos ciclos.

Quando essas ações encontram guarida nas reflexões e nas possibilidades de interpretação à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER) e da perspectiva Sócio-Histórica (VIGOTSKI), é importante considerar que, em qualquer espaço ecológico, a criança traz consigo as experiências de desenvolvimento humano que o sistema ecológico lhe proporciona, bem como as experiências mediadas pelo professor no processo ensino-aprendizagem.

Neste estudo, concebemos o desenvolvimento humano à luz da teoria bioecológica, ou seja, “[...] o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres vivos como indivíduos e grupos” que, ao longo da vida, estende-se “[...] por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente”, em direção ao futuro. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

A partir da análise dos indicadores e do estudo bibliográfico empreendido, supõe-se que um aprofundamento nos estudos das relações interpessoais, com foco no modo como elas são construídas, no campo educacional, pode contribuir para práticas pedagógicas diferenciadas, que refletirão na formação das crianças e adolescentes, no momento em que as mudanças dos ambientes são muito maiores que as mudanças que acontecem no seu processo de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

Percebemos também, pelos estudos relacionados, que os problemas recorrentes como: número de alunos por turma, precarização do trabalho docente e desvalorização do professor ainda se encontram negligenciados nas políticas públicas brasileiras na busca de soluções dos impactos das transições ecológicas. Portanto,

reforçamos nesse momento, a importância de se realizar estudos e pesquisas nesta área.

Referências

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 35, 2009.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

ALVES, R. **A educação dos sentidos**. Campinas (SP): Verus, 2005.

ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 4-162, 1999.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**,

Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2014.

BERGAMINI, C. W. **Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições** [online]. 2010, vol.21, n.3, pp. 193-218. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000300012&script=sci_arttext>. ISSN 0103-7307. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília, DF. TÍTULO I, art. 1º.

_____. **Sinopse do senso demográfico 2010.** Resultados preliminares 6. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. **Todos pela educação.** 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. (2ª reimpressão. Original publicado em 1996).

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Tradução de: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Tradução Marcos A.G. Dornigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis (RJ): Vozes; Brasília: CNTE; Brasília: LPT, 1999.

_____. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). **Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

DALGA LARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola.** São Paulo: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, A. B. H. de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FONTANA, D. **Psicologia para professores**. São Paulo, Loyola, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUILLOTEAUX, M. J.; DORNYEI, Z. **Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation**. TESOL QUARTERLY, 42(1), 55-77. 2008. Disponível em: <http://etheses.nottingham.ac.uk/271/1/Guilloteaux_PhD.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administradores**. São Paulo: EPU, 1986.

HICKMANN, G. M. **Interação professor/aluno na aprendizagem de língua inglesa: motivação para aprender**. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, E. M. A Compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H.. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NUNES, C. C. S. A. **Relação entre afetividade e aprendizagem na interação professor aluno no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: Iglu, 2004.

SIMAS, A. Ideb: Paraná cai no ranking do ensino fundamental. **Gazeta do Povo.** Caderno: Educação. 14/08/2012, 17h47. Curitiba. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=1286536>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

SISTO, F. F. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar.** São Paulo: Papirus, 1999.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

STASIAK, G. R. **Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

STREMEL, S. **As propostas de ciclos de aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos.** IX Seminário ANPED SUL: Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2118/352>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

SOUZA, G. L. de *et al.* Influência do humor e do traço afetivo sobre o tempo de reação para detecção de estímulo visual. **Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal**, v. 99. n. 02, abr./maio/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.aperjrjio.org.br/publicacoes/revista/2005/abr/artigo2.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

TAPIA, J. A. I. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** Tradução Sandra Garcia. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II: Pensamiento y lenguaje.** Conferencias sobre Psicología. Tradução José María Bravo (2001). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014. Sobranie Sochinenii Tom Vtoroi. Problemi obshei psijologii. 1982.

_____. **Obras escogidas IV: Paidología del adolescente.** Problemas de la psicología infantil. Tradução de: Lydia Kuper (1996). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012. Sobranie Sochinenii Tom Chetviortii. Detskaya Psijologuia. 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa (PT): Edições 70, 1968.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

Recebido em: 23.07.2014

Aceito em: 11.05.2015

Desenvolvimento profissional de professores universitários: reflexões a partir de experiências formativas¹

GEOVANA FERREIRA MELO

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. geovana.melo@gmail.com

MARISA LOMÔNACO DE PAULA NAVES

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. mlnaves@ufu.br

RESUMO

Temos como propósito analisar e promover discussões sobre a formação de professores universitários no contexto da universidade pública. O estudo apresenta considerações sobre experiências formativas desenvolvidas e foi balizado pelos seguintes questionamentos: Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos professores universitários? Quais fatores contribuem para a construção da identidade docente? Quais crenças possuem os professores a respeito da formação, da profissão e saberes da docência universitária? A pesquisa compreende uma análise qualitativa de dados quantitativos extraídos de um questionário, com itens relativos à formação inicial, profissão, saberes e práticas, entre outros, respondido por professores que participaram de ações formativas promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação de uma universidade pública. As respostas obtidas revelam como se dá o processo de formação e construção da identidade profissional entre os professores que atuam no ensino superior, e as análises aprofundam a reflexão sobre conceitos referentes ao exercício do magistério superior, considerando-se para tanto, a produção acadêmica na área. Dessa maneira, a dinâmica do estudo contribuiu para a compreensão das concepções dos professores, ao apresentarem como principais crenças: a relevância dos saberes específicos da área de formação, em que há o antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor; a produção da identidade profissional do professor relacionada aos valores, crenças e competências, como elementos constitutivos de sua professoralidade e de seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o estudo contribuiu para orientar a elaboração de um programa institucional de formação e desenvolvimento docente naquela universidade. **Palavras chaves:** Docência no ensino superior; Desenvolvimento docente; Identidade profissional; profissão docente; Saberes.

¹ Apoio: FAPEMI e CNPq.

ABSTRACT

Our purpose is to analyze and promote discussions about the training of professors in the context of the public university. The study presents considerations on developed formative experiences and it was delimited by the following questions: How does the process of professional development of professors occur? Which factors contribute to the training of teaching identity? Which beliefs do professors have concerning the training, the profession and learnings of university teaching? The research includes a qualitative analysis of quantitative data from a questionnaire with items related to the initial training, profession, learnings and practices, among others, responded by professors who participated in training activities promoted by the Provost of Undergraduate at a public university. The responses revealed how the process of training of the professional identity among higher education professors is, and the analysis deepened the reflection on concepts concerning the practice of university teaching, considering, the academic production in the area. Thus, the dynamics of the study contributed to the understanding of the conceptions of professors in presenting as main beliefs: the importance of specific learnings of the training area, in which there is the old dilemma of the researcher versus teacher training. In addition, the production of professional identity of professor related to values, beliefs and skills as constitutive elements of teaching and professional development. Therein, the study contributed to guide the preparation of an institutional training program of teaching and development in that university.

Keywords: Teaching in Higher Education; Teaching Development; Professional identity; Teaching profession; Knowledge.

Introdução

As lacunas formativas de professores que atuam na educação superior têm sido amplamente pesquisadas. Estudos como os de Nóvoa (2008); Canário (2008); Behrens (2007); Isaia (2000); Marcelo Garcia (1999, 2009); Melo (2010); Tardif (2000) e outros constatarem que, na pós-graduação *stricto sensu*, lócus de formação dos docentes universitários, as trajetórias permanecem orientadas para o aperfeiçoamento de competências técnico-científicas. No que se refere à formação didático-pedagógica do professor universitário, específica para o exercício da docência, os estudos destacam

uma grande fragilidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2000; CUNHA, 2002; ANASTASIOU, 2002; MOROSINI, 2001, dentre outros).

Entendemos que se a formação de grande parte dos professores universitários não contempla a dimensão pedagógica para o exercício da profissão docente, será fundamental criar, nas universidades, espaços apropriados para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício da profissão. Será preciso buscar um entendimento sobre o sentido da instituição universitária e do compromisso de seus docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional dos estudantes. Nossas contribuições para o debate sobre a docência na educação superior serão feitas com base nas pesquisas que temos desenvolvido nos últimos anos² e nos trabalhos que temos realizado na Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito da sua Pró-reitoria de Graduação³. Partimos do pressuposto de que os professores reelaboram os seus saberes iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É por meio do diálogo e num processo coletivo de troca de experiências que os docentes constroem seus saberes e orientam suas práticas.

Atentas a essa questão, temos levado adiante um projeto institucional de formação e desenvolvimento docente que considere as necessidades formativas dos professores. O intuito é promover

² Pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência Universitária: A socialização profissional de professores universitários e o desenvolvimento da identidade profissional (2009-2011). Encontra-se em andamento a pesquisa: **Desenvolvimento Profissional de professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa.**

³ A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia desenvolve, por meio de sua Diretoria de Ensino, diversos projetos de formação docente que visam constituir e consolidar espaços permanentes para o diálogo e a troca de experiências sobre a prática docente universitária, a produção e a circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre o tema da docência universitária. Entende-se que, para que haja melhoria da qualidade do ensino na graduação e na formação dos estudantes, atenção também deve ser dada à formação dos professores, esta entendida como possibilidade real de interdisciplinaridade no meio acadêmico, superando a ideia de capacitação para aplicação de metodologias ou técnicas de ensino.

oportunidades para o diálogo, criar cenários ou situações diversas como cursos, palestras, oficinas e rodas de conversa e focalizar, nesses instantes, aspectos relevantes da profissão docente, das práticas pedagógicas, metodologias ativas, saberes, identidade profissional, planejamento, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, dentre outras temáticas sugeridas ou requeridas pelos próprios docentes.

O diálogo com o referencial teórico

O processo de desenvolvimento profissional do docente é um aspecto que se dá ao longo de toda a carreira. Refere-se à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. No entanto, depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros.

O desenvolvimento profissional do docente consiste numa dimensão essencial para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e da formação dos estudantes. A compreensão sobre o que seja o desenvolvimento profissional dos professores deve ultrapassar a ideia de domínio de métodos, técnicas e conhecimentos específicos para alcançar o âmbito daquilo que justifica o próprio ato ensinar.

É o processo através do qual os professores, como agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 21).

Para Marcelo Garcia (2009) o conceito de desenvolvimento docente subjaz uma perspectiva de continuação, de movimento e, por isso, vai além da tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua. Para o autor o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções a respeito dos desafios que, cotidianamente, permeiam a vida profissional dos professores.

Para nós do mesmo modo, o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências, sejam elas espontâneas ou planejadas pelo docente que as realiza em benefício da aprendizagem dos estudantes e que contribuem para a qualidade da sua aula. O desenvolvimento profissional é aqui compreendido como um processo de autoformação e de interformação, ou seja, um processo a um só tempo, individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional. Somente nessa perspectiva, poderá haver a elaboração de saberes e práticas que possibilitem aos professores desenvolverem-se para melhor desempenharem sua função.

Para Marcelo Garcia (2009), o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado nas últimas décadas, devido a mudanças de paradigmas nos processos de ensinar-aprender. Contudo, ele destaca algumas características que podem nos ajudar a explicitar ainda mais esse conceito.

Baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; entende-se como sendo um processo de longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo; [...] assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos; [...] o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo

mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca de sua experiência (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Numa síntese, podemos considerar que o desenvolvimento profissional docente possa ser entendido como processo, e não apenas produto. Se compreender o seu agir profissional como um processo em desenvolvimento, o professor se disporá a refletir sobre suas próprias vivências, a analisar suas opções teóricas e metodológicas, a rever sua prática, reelaborá-las, criar outras novas e seguir, desenvolvendo-se profissionalmente como docente.

Para Behrens (2007) o desenvolvimento desse profissional relaciona-se ao paradigma da complexidade. Trata-se de uma concepção fundada em uma visão crítica, articulada, ampla e sistêmica que percebe a prática pedagógica como processo que se constitui pelo individual e pelo coletivo, ao longo da formação continuada e permanente, pelas revisões e renovações de práticas e conhecimentos, pelo saber, saber-fazer, ser e conviver.

O autor compartilha com Marcelo Garcia (1999) a distinção de quatro ocasiões do processo de aprender a ser professor. A primeira, chamada de pré-treino, ocorre no período da escolarização básica em que o futuro docente, ainda na condição de estudante, tomará como exemplo, a atuação de seus professores. A segunda, designada de formação inicial e formal, equivale ao aprendizado que ocorre no âmbito das instituições onde o docente se prepara para o exercício profissional. A terceira ocasião desse aprendizado é fase de iniciação, que se refere ao que o professor pode apreender da prática vivenciada num espaço de atuação. Por fim, o aprendizado que equivale à formação permanente que se dá ao longo de toda a sua trajetória docente.

Diante disso, Marcelo Garcia (1999) e Behrens (2007) evidenciam a ideia de que o desenvolvimento profissional do docente é um processo que tem início, mas não tem fim e que se realiza pela observação, participação, autoria, investigação, aprimoramentos. Assim, quando nos referimos ao desenvolvimento profissional de

professores adentramos em um processo complexo que remete a múltiplos modelos teóricos e estratégicos (DIONNE, 2007). Isso explica o porquê do termo ‘desenvolvimento’ ser utilizado para identificar projetos de intervenção de diferentes naturezas, aspectos e especificidades. Trata-se de uma dialética da ação, com suas possibilidades, precariedades, necessidades e urgências, na qual os atores envolvidos se unem para buscar meios de se desenvolverem profissionalmente.

Com relação às necessidades formativas de docentes universitários, Pimenta (2006) também nos ajuda a compreender que a profissão docente é uma das mais amplas atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa que ocorrem na sociedade. Ela possui dimensão teórico-prática. O professor, além do conhecimento numa determinada área, deverá ainda compreender o campo pedagógico para assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

Podemos, assim, afirmar que a profissão docente é marcada por uma pluralidade de aspectos e dimensões e, por isso, exige uma peculiar formação. Marcelo Garcia (1999), ao analisar o processo de formação do professor, contribui ainda para o entendimento de nos processos formativos que devem ser consideradas múltiplas perspectivas, principalmente as que se referem ao seu desenvolvimento pessoal. Considera que a formação é um trabalho do professor sobre si mesmo, ou seja, eminentemente, um processo de autoformação que envolve as experiências vividas pelo professor, sua história de vida, seus interesses, crenças e valores. Logo, a formação não poderá ser meramente técnica ou instrumental sob pena de se constituir em processo totalmente estéril, inócuo. Para o autor, a formação de professores pode ser compreendida como:

Área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Or-

ganização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Enfim, as contribuições teóricas exploradas até aqui clarificam o entendimento de que os professores são pessoas em permanente formação. Podemos, assim, asseverar que o professor universitário se desenvolve, como tal, ao longo de toda uma trajetória – que começa enquanto ele ainda se encontra na condição de estudante. Compreender isso significa considerar a multiplicidade dos fatores – históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos – que interferem na maneira como o professor compreende a si próprio e a sua profissão. Trata-se de um processo dialético, permeado por influências individuais e coletivas, internas e externas ao sujeito.

Os caminhos da investigação

A pesquisa inspira-se no modelo de formação de professores centrado na reflexão, descrito por Marcelo García (1999). Adotou-se o conceito de desenvolvimento profissional de professores, como uma noção que concebe o docente como um profissional do ensino. Essa definição tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores. Pressupõe uma importância ao aspecto contextual e organizacional que supera a visão tradicional individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

A investigação tem caráter qualitativo, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualita-

tiva “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49). Por essa razão, a análise dos dados é possível por um processo indutivo, ou seja, o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os são coletados e categorizados. Nesse sentido,

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento requer do pesquisador a constante revisão crítica dos caminhos e dos instrumentos de coleta de dados, pois não há como reconhecer o que seja essencial ou secundário antes de iniciar a investigação.

Além disso, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Isto porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como ser neutro ou mesmo imparcial, o que requer maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes. Consideramos, enfim, que esta pesquisa se constitui em oportunidade formativa para todos os envolvidos,

ampliando as percepções sobre a formação continuada de docentes no ensino superior, bem como no aprendizado dos aspectos metodológicos pertinentes.

Os sujeitos da pesquisa são os professores da Universidade Federal de Uberlândia, (oriundos das diferentes áreas de conhecimento). Um critério de seleção dos participantes é a disponibilidade e aceitação em participar de todas as fases da pesquisa. Os professores são participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD) ofertado pela IES e concordaram com os termos da pesquisa. Participaram das ações formativas um total de 74 professores, sendo, no primeiro módulo, 42 e no segundo módulo 32 professores. Não houve um número limite para adesão.

Os cursos foram organizados com carga horária semanal de 4 horas, em oito módulos, totalizando 32 horas. As temáticas foram sugeridas pelos próprios docentes na seguinte configuração: aspectos gerais da docência universitária; saberes docentes e identidade profissional; teorias de educação; metodologias ativas e ferramentas de ensino-aprendizagem; planejamento; avaliação da aprendizagem.

Parte significativa dos dados foi obtida por meio de questionários, sendo um de identificação dos sujeitos e outro ampliado, contendo questões referentes às concepções dos professores sobre educação, docência, formação, aula, planejamento, avaliação, relação professor-aluno. Além disso, foram realizadas observação, durante a participação do docente nos projetos de formação continuada na IES e em algumas de suas aulas, após a participação no projeto de formação (com a devida autorização e atendendo aos procedimentos éticos). O diário de Campo, contemplando anotações das pesquisadoras durante todo o processo, foi um instrumento valioso de construção dos dados da pesquisa.

Tais instrumentos, como identificado por Silva (2010), se amalgamam na investigação ao relacionar a problemática e as diferentes maneiras de trabalhar com os sujeitos envolvidos. A forma

de utilização, ampliação e substituição destes instrumentos de coleta de dados foram constantemente reavaliados, tendo em vista a consecução dos objetivos da pesquisa.

Os dados construídos no decorrer das observações foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; PUGLISI; FRANCO, 2005), que nos parece bem apropriada aos propósitos da investigação em tela. A análise de conteúdo tem como pressuposto que por trás do discurso aparente, explícito e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar. Para Bardin (1977) o termo análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas para a compreensão dos conteúdos de mensagens, que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. A técnica exige que se inicie pela constituição de um *corpus* de documentos a serem submetidos aos procedimentos analíticos. A análise de conteúdo se realiza em três momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação.

Os percursos dos professores: qual a dimensão do processo de formação docente?

O conceito de formação está diretamente relacionado à dimensão pessoal do desenvolvimento humano, assim como às necessidades individuais de alcançar metas e objetivos profissionais. Isso significa que há uma correlação direta entre o que se deseja e as condições para se efetivar os processos formativos. Segundo Berbaum, citado por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 28), é preciso considerar:

Uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e educandos, que pode perseguir múltiplas finalidades, explicitadas ou

não, e através das quais se chega a certas mudanças. Uma peculiaridade das ações de formação que se desenvolvem em um contexto específico, com uma organização material determinada e com certas regras de funcionamento.

Os professores participantes da pesquisa, ao serem questionados com relação às contribuições dos cursos formativos que tiveram, assim como sobre a consistência da sua formação na pós-graduação para o exercício da docência universitária, destacaram que:

Obtive uma base teórico-prática na graduação, o que me possibilitou boa adaptação no magistério. Mas, na pós-graduação, como é característico dos cursos de pós-graduação, não há exigência na formação prática, mas sim teórica. (Sujeito 01)

O preparo se deu através dos bons exemplos deixados por professores cujo trabalho acadêmico me supervisionavam favoravelmente, seja em aula ou fora dela. (Sujeito 02)

Quando questionamos sobre as principais habilidades que julgamos necessárias para um professor, alguns enumeraram que seriam uma boa preparação das aulas e uma boa exposição do assunto a ser abordado ou o que alguns denominaram de clareza nas explicações. Uma professora ainda afirma:

O professor universitário tem que ter uma boa formação, tem que conhecer o que ele vai lecionar... Ser uma pessoa que vai transitar bem entre sua posição acadêmica e de professor, de trazer a informação para os alunos. (Sujeito 12)

Apesar de haver um comprometimento com a atividade docente, nos depoimentos destacados acima observamos, ainda que de forma subentendida, uma concepção ainda com características tradicionais que se sustenta na ideia de reprodução de práticas de transmissão de conhecimentos de alguém que ‘sabe muito’, que tem o

domínio da disciplina a ser ensinada para alguém que nada ou pouco sabe. A concepção de que ser professor é transmitir bem os conteúdos, nos remete a uma perspectiva tradicional de “educação bancária”, conforme dizia Freire (1996).

Entretanto, os próprios docentes percebem, de algum modo, a existência de lacunas em seus saberes. Eles apresentam e reconhecem suas dificuldades no campo didático-pedagógico, conforme relatos a seguir:

Não temos necessariamente um preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tem uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (Sujeito 01)

Aprendi a ser professor na sala de aula. Minhas primeiras aulas foram as piores. Foi pelo tranco. Foi muito na visão de aluno. Reproduzi o que aprendi como aluno. (Sujeito 09)

A respeito das razões que levam os docentes universitários a participarem de cursos de formação, alguns professores explicitam:

Em alguns momentos observamos uma distância muito grande entre o que imaginamos e planejamos e o que o aluno está preparado para receber. (Sujeito 03)

Muitas das temáticas desenvolvidas no curso são bem aplicáveis no meu dia-a-dia e continuarei utilizando esse conhecimento nas aulas com a esperança de, cada vez mais, aprimorar minha prática docente. Como não tive nenhuma formação pedagógica nem didática, sinto a necessidade de correr atrás desse aspecto, sendo esse motivo principal do meu interesse pelo curso. (Sujeito 15)

Ainda sobre a motivação para o curso de formação foi destacado que:

Ao me inscrever no Curso, eu buscava exatamente compartilhar com colegas algumas dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Além de tentar buscar soluções para as mesmas. No decorrer do curso pude aplicar alguns instrumentos e estratégias aprendidas para a melhoria das aulas. (Sujeito 19)

Sinto que preciso estudar mais sobre práticas pedagógicas inovadoras que levem em consideração as dificuldades de aprendizagem e os vários graus de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista a inclusão social pela educação. O desafio está lançado. (Sujeito 17)

Configura-se, pois, como um desafio à docência universitária o desenvolvimento de estratégias formativas que envolvam esforços pessoais e institucionais orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da docência universitária. A partir do que observa Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, prevalece o despreparo acerca das questões relativas ao processo próprio do ensinar. Dessa forma,

Predomina dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula. [...] Considerando os problemas que esse desconhecimento acarreta na formação dos estudantes de graduação, observa-se uma preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da atuação didática (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26).

Contudo, a formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente. Ela requer boa dose de investimento

pessoal e institucional, já que envolve, além de sólidos conhecimentos sobre educação e ensino, uma dose de sensibilidade frente ao aluno com suas necessidades de aprendizado; boas relações interpessoais e uma prática de ensino focalizada no processo de aprender do discente.

Numa síntese, Imbernón destaca:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

A formação de professores, nessa perspectiva, deverá ter o contexto do ensino como ponto de partida e de chegada para as reflexões e construção de novos saberes que permitam aos professores reelaborarem suas concepções. Coerentes com esses princípios, as ações formativas realizadas no âmbito da Divisão de Formação Docente da Pró-Reitoria de Graduação da UFU consideram que todas as propostas a serem desenvolvidas devem partir do interesse dos professores. Do contrário, consideramos que a formação distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos pouco tem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

No decorrer das ações formativas os professores destacaram a importância da interação entre os pares e da troca de experiências como possibilidades de ampliar a compreensão da universidade. Um dos registros ilustra bem esse aspecto:

Achei a troca de experiências pessoais bastante proveitosas, pois percebi que minhas angústias são compartilhadas por outros colegas. Ampliou bastante minhas concepções sobre educação em geral. (Sujeito 16)

Outra afirmação foi feita com relação a esse aspecto:

Partilhar as histórias pessoais me confortou em alguns aspectos que eu me questionava quanto à minha própria carreira. É bom saber que não estou sozinha nessa caminhada e que todos carregam algumas angústias, talvez, próprias de cada um ou da profissão. (Sujeito 19)

Ao abordarmos a formação de professores há, inevitavelmente, a necessidade de relacionar os processos formativos com a construção da identidade docente. Debesse (1982, apud GARCIA, 1999, p. 19) destaca que a identidade docente não se dá de forma autônoma, mas em um processo de autoformação, permeada de modo independente; pela heteroformação, desenvolvido a partir de fora, por especialistas e, finalmente; a interformação uma construção entre futuros professores e entre professores em fase de atualização de conhecimento.

Em relação à identidade profissional é interessante buscarmos a etimologia das palavras identidade e docente que têm origem na língua latina. Do latim *identitas*, identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais. O termo docente deriva de *docens*, ou aquele que ensina. (dicionário português- latim on-line, 2012). Partindo dessas definições, podemos afirmar que a identidade docente se refere à representação que o professor tem de si num contexto de um grupo.

A identidade docente passa por constantes avaliações, isso porque as mudanças que ocorrem nos contextos locais e globais e as exigências de novas formas de pensar e agir contribuem para desestabilizar o sentimento de certeza presente anteriormente num dada situação, gerando, com isso, uma crise e é, justamente, a busca de superação dessa crise, que leva à compreensão de si mesmo e dos outros como docentes. Para Marcelo (2009) a identidade profissional é a forma como os docentes se definem a si mesmos e aos outros. Aliada a construção da identidade profissional está

a constituição dos diferentes saberes que se amalgamam para o exercício docente.

Nos últimos anos, o campo dos saberes dos professores tem sido objeto de investigação em pesquisas educacionais, debates acadêmicos, temas de estudo em cursos de formação inicial e continuada e objeto de atenção em políticas públicas para a educação. Segundo Gauthier (1998), Tardif (2002), Pimenta (2002) e Nunes (2001), vários saberes são mobilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Os autores destacam os seguintes saberes: os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica. Esses formam o repertório que compõe o saber docente.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Para Gauthier (1998), é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formem uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteça para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

O professor é, antes de tudo, uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo. Os elementos constituintes da identidade docente fazem parte da vivência do professor enquanto sujeito histórico, pois como nos diz Pimenta (2002, p. 59) “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

É na história de vida do professor e em seu processo de formação inicial que residem dimensões importantes da construção de sua identidade docente, pois segundo Farias (2008, p. 67) a formação apresenta-se como “componente central na construção da identidade profissional do professor”. Esse espaço de aprendizagem da docência tem como objetivo o desenvolvimento de uma estrutura, tanto ideológica como pedagógica, que sustenta a construção da identidade profissional e interfere na maneira como o professor se compreende como profissional. Os fragmentos abaixo ilustram essa dimensão:

As minhas referências, na verdade, são os professores que me guiaram para esse caminho da docência (sujeito 01).

Quando resolvi fazer o mestrado em educação, eu queria muito fazer com o professor que foi meu orientador [...]. E foi ali no mestrado que eu comecei a pensar que ser professor seria algo para minha vida porque essas pessoas foram muito importantes para mim. (Sujeito 03)

Duas coisas que me marcaram muito enquanto aluno foi um professor de Francês que me ensinou a ouvir e ter respeito pelo outro e também um professor da graduação que foi para mim espelho de um excelente profissional. (Sujeito 11)

Podemos notar que na trajetória de vida pessoal e acadêmica há influência dos antigos professores na escolha da carreira docente e em sua maneira de ensinar. Os seus formadores não só contribuíram para o desenvolvimento de suas competências profissionais, como contribuíram no modo como compreendem o papel da formação inicial. Dessa maneira, existe uma identificação direta das práticas dos professores na formação dos seus alunos, sobretudo, no que se refere à construção da identidade profissional, isso significa que, a maneira como o aprendizado da docência é fundamentado teoricamente corrobora para a construção das práticas cotidianas e o desenvolvimento da identidade profissional destes docentes.

A identidade docente, conforme alguns professores é também a forma como o professor se relaciona com os alunos. Quando perguntamos sobre suas concepções acerca da execução das aulas, de quatro sujeitos, três professores responderam que a “*sala de aula é o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento*”, revelando, assim que a identidade pode caracterizar-se como um processo de mudança e alteridade, em que os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais. Esses papéis podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de interação, mas não é uma característica estática ou acabada.

Desta forma, pode-se perceber que a construção da identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo. Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos que se cruzam, tais quais: um processo autobiográfico: a identidade do eu, e um processo relacional: a identidade para o outro (DUBAR, 1999). Os professores através de uma teia de relações estabelecem seus saberes e concepções acerca da profissão docente, por meio das significações que são constituídas consigo e com o outro, construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

Contribuições das ações formativas: alguns frutos já compartilhados

Como já anunciamos antes, participaram das ações formativas integrantes do programa de formação da IES, professores de diversas áreas de conhecimento, como Química, Fisioterapia, Odontologia, Engenharia Ambiental, Administração, Jornalismo, Economia, Relações Internacionais, Filosofia, Medicina, Medicina Veterinária, Economia, Ciências Contábeis, Educação Física, Biologia, Enfermagem, Gestão de Negócios, Ciências da Computação, Engenharia Química e Física.

Os encontros foram realizados de forma que os participantes pudessem envolver-se em todas as atividades propostas, com

momentos de exposição intercalados com debates, oficinas, avaliações e relatos de experiências. As temáticas foram encaminhadas com a contribuição de professores especialistas em educação superior. A diversidade de formações e experiências profissionais enriqueceu os debates e ampliou a compreensão da docência universitária. No decorrer dos debates os professores apresentaram suas concepções de educação numa perspectiva que ultrapassa o paradigma tradicional, conforme podemos verificar:

Compreendi que a educação é muito mais além da transmissão da informação, resumiria de maneira simples a ação, fazer, e se deixar fazer, construir, colaborando em partes para um todo. (Sujeito 09)

Considero ter agora uma visão muito mais holística de educação, o que é alentador! (Sujeito 04)

Foi importante entender que tanto o meu conceito de educação como o dos meus alunos interferem na aprendizagem (visões de mundo, do próprio eu, o ambiente). (Sujeito 11)

Com o curso me senti mais responsável pela vida e formação do aluno como pessoa do que apenas capacitá-lo profissionalmente. (Sujeito 20)

A ideia de que a formação no contexto universitário deve ir além da dimensão conceitual e cognitiva foi amplamente discutida. O professor não poderá considerar que tem em mãos uma turma com quarenta, cinquenta portadores de cérebro a serem preenchidos de conteúdos e depois esvaziados por ocasião de provas e exames, conforme nos lembra Freire (1996). Pelo contrário, deverá considerar que existem pessoas na sala de aula, com suas diferenças, culturas, várias histórias de vida, anseios, expectativas, sexualidades, enfim, há que se considerar a multiplicidade de aspectos que envolvem o contexto da sala de aula. A professora (Sujeito 20) lembrou bem a importância de se considerar, não somente a formação profissional dos estudantes, mas também a formação humana e atitudinal.

Ao serem questionados sobre a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e do uso de metodologias ativas, os docentes ressaltaram as contribuições do curso nos seguintes aspectos:

Buscar metodologias adequadas para as diversas turmas, trabalhar com atividades mais em grupo, buscar contextualizar mais a minha parte conceitual com temas mais atuais. (Sujeito 04)

Para o próximo semestre vou modificar as minhas aulas, principalmente, tentando aplicar metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Sinto-me mais preparada pedagogicamente para ministrar as minhas aulas, embora ainda necessite de mais informações, que agora tenho um norte para buscá-los. (Sujeito 11)

Senti-me instigada a experimentar novas técnicas/métodos com maior segurança quanto ao uso de método alternativos. Cabe um esclarecimento minha insegurança: sempre me fez achar que os alunos interpretam como “picaretagem” aquelas aulas que não são fundamentalmente expositivas. O curso me fez perceber que tais métodos podem ser tão ou mais efetivos para o aprendizado do que a mera exposição. (Sujeito 06)

É interessante destacar o lugar que a dimensão teórico-prática assume nos cursos. Ao terem compreensão dos conceitos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, os professores puderam reconhecer a importância de rever suas práticas pedagógicas. Embora a professora (sujeito 06) tenha explicitado sua insegurança quando busca inovar em suas aulas, relata que após participar do curso sentiu-se encorajada a utilizar as metodologias ativas. Ao serem questionados sobre eventuais modificações em suas concepções os professores participantes destacaram as principais contribuições das ações formativas: Passei a ter uma visão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo melhor o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (Sujeito 04).

Ao conhecer novas metodologias de ensino, a necessidade, de um bom planejamento e avaliação, levou – me a reavaliar as minhas práticas docentes. Além disso, o contato com a realidade de outros professores deixou clara a necessidade da formação didático-pedagógica para os professores dessa Instituição. (Sujeito 11)

Tive uma maior preocupação em relação a minha prática pedagógica buscando analisar cuidadosamente as estratégias de ensino e os recursos didáticos que tenho utilizado juntamente com meus alunos. (Sujeito 15)

Com relação ao módulo sobre avaliação da aprendizagem, os professores sentiram-se instigados a participar ainda mais. Na opinião dos professores, a avaliação da aprendizagem é sempre desafiadora, principalmente por sua dimensão subjetiva. Nos relatos ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação à elaboração da prova, destacada como o principal instrumento de avaliação utilizado nos cursos de graduação. Lembramos que os projetos pedagógicos apresentam a concepção de avaliação formativa, mas que nem sempre há coerência entre o que está escrito e o que se realiza no cotidiano universitário. A respeito do sentido da avaliação de abordagem formativa, Vasconcellos (2006, p. 44) contribui ao anunciar que:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 2006, p. 44).

De posse dos resultados da avaliação, entre acertos e erros, é importante que haja um processo de reorientação da aprendizagem, pois somente há sentido em avaliar para que se tome a decisão a respeito dos resultados obtidos pelo processo avaliativo. A respeito desse aspecto os professores destacaram que:

Ampliei minha visão quanto a este aspecto. Estou aplicando avaliação no sentido de valorizar as conquistas obtidas pelos alunos também. Entretanto, estou certa de que é um longo aprendizado. (Sujeito 17)

Refletir sobre os objetivos e o conceito de avaliação me fez repensar minha maneira de avaliar os alunos, e dar menos importância aos números e mais importância aos conceitos. (Sujeito 20)

Dessa forma, a avaliação foi amplamente discutida, principalmente, as abordagens, o que fazer com os resultados, os critérios de avaliação que devem ser publicizados além dos encaminhamentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Por uma Pedagogia Universitária

Esta investigação nos possibilitou compreender a existência de diversos fatores que contribuem para o processo de desenvolvimento da identidade e saberes docentes, dentre os quais consideramos as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho, uma vez que a história de vida é um fator constituinte dessa identidade. Neste sentido, conhecemos as experiências que marcaram e tornaram-se processos formativos da pessoa e do profissional docente.

Neste amplo e diverso contexto, as experiências construídas em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional se entrecruzam e influenciam de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional do professor.

Desta forma, apreendemos que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério

superior, na medida em que, os professores consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na profissão – escolares, familiares, profissionais e sociais.

Podemos observar que a experiência que estes professores tiveram anterior à carreira do magistério superior foi o principal elemento que contribuiu no desenvolvimento do trabalho. Consideramos assim, que os saberes da experiência contribuíram para o fortalecimento da formação e profissionalização do professor.

Contudo, consideramos que tais experiências não são suficientes para o exercício docente, tendo em vista que a profissão docente requer saberes outros tais como, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes do conhecimento, dentre outros. Estas considerações apontam para lacunas na formação deste profissional, para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*. É nessa ótica que, acreditamos na necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Ao relacionarmos esses aspectos podemos visualizar a rede de dilemas que se entrelaçam no processo de formação de professores e na sua profissionalização. Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem esse contexto, percebemos a existência de um núcleo identitário entre os docentes que se traduz na crença de que o professor tem que ter a preocupação de repensar suas ações formativas, num processo constante de atualização de suas práticas.

Assim, configura-se como um desafio à docência no ensino superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e ins-

tucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

Logo, entendemos que a criação de espaços de interlocução pedagógica nas Universidades que viabilize a troca de experiências, questionamentos e auxílio mútuo entre os docentes, seria fundamental para que o lócus de atuação profissional (a Universidade) se constitua efetivamente em uma comunidade de aprendizagem, o que certamente se refletirá na qualidade do processo formativo.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France. Lisboa (PT): Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto (PT): Porto, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto (PT): Porto, 2005.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do Ensino Superior – Identidade, Docência e Formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto (PT): Porto, 2001.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Traduzido por Michel Thiollent. Brasília (DF): Liber, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília (DF): INEP, 2000, p. 21-34.

KEMMIS, S. e WILKINSON, M. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto (PT): Porto, 1997. p. 117-160.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto (PT): Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MELO, G. F. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____. A Pesquisa-ação como estratégia de formação e de desenvolvimento profissional de docentes universitários. In: SILVA, Lazara Cristina; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: Ed. UFU, 2012. p. 97-112. v. 1.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 03, n.31, p. 521-539, 2005.

_____. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas (SP): Papyrus, 2006. p. 67-88.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A profissão de professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Ed. UEFS, 2009. p. 33-55. v. 1.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília (DF): Liber, 2005

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa (PT): Dom Quixote, 1995.

SILVA. D. S. **A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas** 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação e Inclusão Social- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. 37 universitários. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, p. 5-23, 2000.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, jan./abr. 2009.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N. *et al.*. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas da aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALLI, L. **Reflective education cases and critiques**. Bew York: State University of New Press, 1992.

VAN MAANEN, J. SCHEIN, E. Toward a theory of organization socialization. **Research in Organization Behavior**, v. 1, 1979.

ZEICHNR, K. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa (PT): Educa, 1993.

Recebido em: 29.05.2014

Aceito em: 05.08.2015

Contribuições de pesquisas brasileiras para a didática nos anos iniciais¹

EDVONETE SOUZA DE ALENCAR

Mestre em Educação pela Universidade Bandeirante e doutoranda em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Vínculo institucional com a PUC/SP e com a Secretaria Estadual e Municipal de São Paulo. edvonete.s.alencar@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é resultado parcial de uma tese de Doutorado em Educação Matemática. Nosso objetivo foi realizar uma síntese de pesquisas sobre a formação contínua de professores dos anos iniciais referentes ao Campo Multiplicativo no período de 1996 a 2013. Para a realização deste estudo fizemos uma busca na Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses, por meio de palavras chaves retiradas do nosso objetivo de pesquisa. Utilizamos como referencial teórico os autores de formação de professores e os que versam sobre o Campo multiplicativo. Inferimos que os aspectos analisados nas pesquisas são indicativos promissores a serem realizados em uma formação contínua e que nos que fornecem subsídios para o desenvolvimento didático desses professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Didática. Educação Matemática. Anos iniciais.

BRAZILIAN RESEARCH CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING IN THE EARLY YEARS

ABSTRACT

This article is partially a result of a doctoral dissertation in mathematics education. Our objective was a synthesis of research on the training of teachers in the early years regarding Field Multiplicative the period 1996-2013. For this study we searched the National Library of Theses and Dissertations, by means of keywords withdrawn our research goal. The theoretical framework the authors of teacher education and those who deal with the multiplicative field. We infer that the aspects analyzed in the research are indicative promising to be performed in a continuous training and in providing subsidies for educational development of these teachers.

Keywords: Teacher Training. Teaching. Mathematics Education. Years initials.

¹ Pesquisa financiada pela Bolsa CAPE – PROSUP.

Introdução

Este artigo é resultado de um estudo parcial de Doutorado em Educação Matemática que tem como objetivo realizar uma análise nas pesquisas que tratam da formação contínua de professores dos anos iniciais especificamente as que abrangem o Campo Multiplicativo no período de 1996 a 2013. Além de promover a reflexão e mudança nas formações contínuas de professores.

Neste artigo admitimos a formação contínua segundo Perrenoud (1966) que é orientada por objetivos em longo prazo, composta por competências, ampliando o campo de trabalho dando-lhe a prática da realidade, para que desenvolva uma formação de prática responsável e refletida, que esteja articulada entre a formação inicial, a teoria e a prática.

Justificamos a escolha da temática formação contínua de professores e do segmento dos anos iniciais por haver a necessidade de mais estudos nesta área de ensino. Destacamos pesquisas, como as de Fiorentini Nacarato; Ferreira; Lopes; Freitas e Miskulin (2002), que evidenciam que existem poucos estudos sobre formação contínua nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os mesmos indícios, podemos notar na pesquisa realizada por Melo (2011) que publicou as dissertações e Teses defendidas nos últimos anos na Educação Matemática na Revista Zetétike. Outra pesquisadora Alencar (2012) utilizou dos dados de Melo (2011) e investigou quantas pesquisas haviam sido publicadas no segmento dos anos iniciais, constatando que estas ainda são pouco evidenciadas.

Quanto ao campo multiplicativo, justificamos sua escolha, segundo dados elencados na pesquisa de Alencar (2012) que indicam dificuldades que os alunos veem demonstrando nos resultados das avaliações externas.

Notamos que segundo Nunes (1997, p. 13) o campo multiplicativo é definido como um conjunto de problemas e situações que envolvem a multiplicação ou divisão na sua resolução ou ambas. Já

para Vergnaud (1996, p. 35) o Campo das estruturas multiplicativas é formado pelas operações de multiplicação, divisão, além dos conceitos de fração, razão, proporção e probabilidade.

Cabe notar que o Campo Conceitual Multiplicativo de Vergnaud (2009, p. 230) é formado por situações que requerem uma multiplicação, uma divisão, ou mesmo a combinação de ambas. Envolvem-se, nesta situação, os problemas simples e os de múltiplas proporções.

Os caminhos da pesquisa: procedimentos

Nesta pesquisa apresentaremos um estado do conhecimento o que Romanovski e Ens (2006, p. 39-40) o diferenciam de estado da arte:

[...] estado da arte recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento nos diferentes aspectos que geraram produções [...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado estado do conhecimento.

Foi realizada uma busca na Biblioteca Nacional de dissertações e teses, por meio de palavras chaves retiradas do nosso objetivo de pesquisa: Campo Multiplicativo e seus termos similares (multiplicação, divisão, combinatória, proporcionalidade), Formação de Professores e Anos iniciais. Foi usado o filtro “relevância” na busca.

Em nossas buscas utilizamos os seguintes termos e obtivemos os seguintes resultados como apresentado:

Tabela 1 – Pesquisa de dissertações e teses por temática

Campo Multiplicativo, Formação de Professores e Anos iniciais	1
Campo Multiplicativo, Formação de professores e séries iniciais	0

Formação de professores e séries iniciais	3
Campo Multiplicativo	17
Multiplicação, Formação de professores e anos iniciais	2
Multiplicação formação de professores séries iniciais	0
Multiplicação e Formação de professores	14
Divisão, Formação de Professores e anos iniciais	2
Divisão Formação de Professores e séries iniciais	0
Divisão e Formação de professores	64
Combinatória Formação de professores e anos iniciais	0
Combinatória Formação de Professores e series iniciais	0
Combinatória e Formação de professores	4
Proporcionalidade Formação de professores e Anos iniciais	0
Proporcionalidade Formação de Professores e series iniciais	0
Proporcionalidade e Formação de Professores	3

Fonte: Adaptado de [www. bdtd.ibict.br](http://www.bdtd.ibict.br).

Ao lermos os títulos e resumos selecionamos os trabalhos que se referiam as palavras chaves contidas em nosso objetivo e estabelecemos similaridades e diferenças. Posteriormente lemos as dissertações e as teses para aprofundamento das análises.

Elaboramos uma síntese de pesquisa que segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 226):

É uma modalidade de pesquisa que objetiva desenvolver uma revisão sistemática de um conjunto de estudos já realizados, sobre um mesmo tema ou problema de pesquisa, tentando extrair deles, mediante contraste e inter-relacionamento, outros resultados e sínteses, transcendendo aqueles anteriormente.

Em complemento, as ideias sobre síntese Denby e Godfrey (2006, p. 63) nos dizem:

Metassíntese de uns conjuntos de pesquisas consiste, primeiramente, na produção de evidências qualitativas (isto é, pequenas sínteses interpretativas) que são extraídas de cada pesquisa acerca de um problema, fenômeno ou foco de estudo para, a seguir, serem relacionadas (confrontadas ou contrastadas), produzindo outras interpretações que permitem compor uma nova síntese de interpretações.

Nesta seleção apareceram 29 pesquisas:

Tabela 2 – Dissertações e Teses correlatas à Formação contínua de professores dos anos iniciais sobre o Campo Multiplicativo

Titulo	Autor	Instituição	Grau	Ano
O sistema de numeração decimal e o princípio multiplicativo: um estudo na 4ª série do 1º grau.	Sonia Maria Lo-sito	UNICAMP-FE	Mestrado	1996
O campo Conceitual Multiplicativo na perspectiva do Professor das series iniciais (1ª a 4ª série)	Silvia Swain Canoas	PUCSP	Mestrado	1997
O Ensino da Multiplicação para crianças e adultos: conceitos, princípios e metodologia.	Mara Silvia André Ewbank	UNICAMP-FE	Doutorado	2002
A passagem da 4ª para 5ª série: o que pensam professores dessas séries sobre os conteúdos essenciais de Matemática.	Angelita Minetto Araújo	UFPR	Mestrado	2003
A Matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana	Sheila Maris Gomes Goulart	UFMG	Mestrado	2005
Fração e seus diferentes significados: um estudo com alunos das 4ª a 8ª series do ensino fundamental.	Leonel Valpereiro Moutinho	PUCSP	Mestrado	2005
O conceito de fração em seus diferentes significados: um estudo diagnostico junto a professores que atuam no Ensino Fundamental.	Aparecido dos Santos	PUCSP	Mestrado	2005
Números decimais: no que os saberes de adultos diferem dos de crianças.	Valdenice Leitão da Silva	UFPE	Mestrado	2006
Expressões aritméticas: crenças, concepções e competências no entendimento do professor polivalente.	Ubiratan Barros Arrais	PUCSP	Mestrado	2006
Crença, concepção e competência dos professores do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental com relação a fração.	Raquel Factori Canova	PUCSP	Mestrado	2006
Ensino e aprendizagem de problemas cartesianos: inter-relações entre diferentes representações.	Vera Lucia da Silva	PUCSP	Mestrado	2006

As dificuldades na aprendizagem da divisão: análise da produção de erros dos alunos do ensino fundamental e sua relação com o ensino praticado pelos professores.	Edileni Garcia Juventino de Campos	Universidade Católica Dom Bosco	Mestrado	2007
O ensino desenvolvimental e a aprendizagem de Matemática na 1ª fase do Ensino Fundamental.	Fernanda Chaves Soares	Universidade Católica de Goiás	Mestrado	2007
O desafio do desenvolvimento profissional docente: análise da formação continuada de um grupo de professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objeto de discussão o processo de ensino e aprendizagem das frações.	Angélica da Fontoura Garcia Silva	PUCSP	Doutorado	2007
A reconstrução do conceito de dividir na formação dos professores: o uso do jogo como recurso metodológico.	Cheila Francett Bezerra Silva de Vasconcelos	UFAL	Mestrado	2008
Tabuadas: significados e sentidos produzidos pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.	Jóyce Nürnberg	UNESC	Mestrado	2008
Argumentação e metacognição na solução de problemas aritméticos de divisão.	Telma Assad Mello	UNICAMP FE	Mestrado	2008
A divisão e os números racionais: uma pesquisa de intervenção psicopedagógica sobre o desenvolvimento de competências conceituais de alunos e professores.	Regina da Silva Pina Neves	UNB	Doutorado	2008
O conhecimento dos alunos de primeira série do ensino fundamental sobre a divisão.	Josiane Elias Nicolodi	UNIVALI	Mestrado	2009
A constituição dos saberes da docência: uma análise do campo multiplicativo.	Adriana Camejo da Silva	PUCSP	Doutorado	2009
Quem dança com quem: o desenvolvimento do raciocínio combinatório do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.	Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa	UFPE	Doutorado	2009
A multiplicação na Escola Fundamental I análise de uma proposta de ensino.	Ana Ruth Starepravo	USP FE	Doutorado	2010
A formação docente e o ensino de problemas combinatórios: diversos olhares, diferentes conhecimentos.	Cristiane Arimatea Rocha	UFPE	Mestrado	2011
Conhecimento Profissional Docente de professores do 5.º ano em uma escola com bom desempenho em Matemática: o caso das estruturas multiplicativas.	Edvoneete Souza de Alencar	UNIBAN	Mestrado	2012

Marcas da divisão: um estudo de caso sobre a aprendizagem da operação de divisão no 4º ano do Ensino Fundamental.	Michele Santos Ferreira	dos UFRGS	Mestrado	2012
As potencialidades de um processo formativo para a reflexão na e sobre a prática de uma professora das series iniciais: um estudo de caso.	Vera Lucia Merlini	PUCSP	Doutorado	2012
Processos de formação colaborativa com foco no Campo Multiplicativo: um caminho possível com professoras polivalentes.	Aparecido Santos	dos PUCSP	Doutorado	2012
Os pensamentos Narrativo e Lógico científico na resolução de problemas no Campo conceitual Aditivo e Multiplicativo nos anos finais do Ensino fundamental.	Caroline Adjane Fiore	UNIBAN	Mestrado	2013
Um curso de atualização para professores do ciclo I utilizando novas tecnologias no ensino de Matemática.	Juliano Osório da Silva	UFSCAR	Mestrado	2013

O quadro teórico um olhar para a reflexão

Ao lermos as pesquisas identificamos os principais quadros teóricos utilizados para a fundamentação dos trabalhos e análises, e os abordamos com o intuito de realizar uma releitura tendo como perspectiva as contribuições dessas pesquisas para a formação contínua de professores dos anos iniciais, especificamente no Campo Multiplicativo. Potencializamos ainda, a realização de uma reflexão de como as formações contínuas podem desenvolver ações didáticas aos docentes dos anos iniciais.

Nosso primeiro tratamento de dados resultou nos quadros teóricos apresentados a seguir:

Quadro 1 – Teóricos de Formação.

Autores	Números de pesquisas
Shulman	09
Fiorentini	07
Schön	06
Zeickner	05

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Quadro 2 – Teóricos do Campo Multiplicativo.

Autores	Números de pesquisas
Vergnaud	25
Nunes	16
Piaget	12
Kamii	05

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Com o objetivo de conhecer o referencial teórico utilizado pelas pesquisas apresentamos um resumo de alguns dos principais aspectos citados pelos autores.

Os estudos de Shulman (1986) nos dizem sobre as categorias que compõem o Conhecimento Profissional Docente como: *o conhecimento específico do conteúdo*, que trata do conhecimento do qual o docente deve ter domínio a ensinar; *o conhecimento pedagógico do conteúdo*, que são os meios e estratégias que o professor utiliza para o aluno aprender e *o conhecimento curricular*, que são as especificações e os detalhes do currículo proposto. O autor diz que as três categorias de conhecimentos se complementam e este fato permite que ocorra o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Notamos que a ausência do conhecimento específico do conteúdo implica no desconhecimento de escolhas para possíveis intervenções e estratégias de ensino. Assim, a falta do conhecimento pedagógico do conteúdo, por sua vez, implicará em dificuldade no conhecimento curricular.

Schön (1987) discute a ideia de reflexão sobre a prática docente; diz que esta possui o conhecimento na ação, isto é, o conhecimento da execução de suas funções; a reflexão na ação, que são as percepções verbais na atuação desses profissionais e a reflexão sobre a ação que é a modificação de pensamento e análise de suas ações pedagógicas.

Cabe destacar que a reflexão sobre a prática docente prevê as causas das dificuldades do professor, ajuda-o a solucionar e a pro-

por novo direcionamento para contribuição do fazer pedagógico. É necessário, segundo Schön (1987), que haja uma análise sobre as questões práticas e de situações que sejam muito mais do que mera descrição da sala de aula. O autor acrescenta que essas situações fazem o docente desenvolver-se profissionalmente.

Fiorentini e Nacarato (2005) em seus estudos apontam que pesquisas sobre formação continuada das décadas de 1970 a 1990 foram pouco eficazes com relação à modificação de concepções e saberes, tal fato se deu por que as formações continuadas eram realizadas de modo desarticulado com a formação inicial. Os autores enfatizam que o professor é o que promove as mudanças na instituição escolar. Neste sentido, consideram que o ponto inicial na formação continuada de professores é que a prática docente deve ser objeto de estudo e reflexão.

Em complemento aos aspectos que concernem à reflexão, estudaremos Zeichner (1993). Este considera que os professores são mediadores e produtores do conhecimento educacional. Assim, o educador deve desempenhar um papel crítico diante das ações de seu trabalho como meio da busca de qualidade. Ressalta que os docentes, por vivenciarem diferentes situações escolares, possuem dados importantes para a produção do conhecimento. O autor relata cinco destas situações envolvendo o conhecimento: o planejamento, o momento de estruturação das aprendizagens, a reestruturação dos currículos, o professor como pesquisador e a pesquisa participativa.

Quanto aos aspectos abordados no quadro teórico do objeto matemático. Percebemos que Piaget (1971) nos traz alguns conhecimentos necessários para o desenvolvimento do raciocínio multiplicativo como: Conservação, classificação das igualdades e seriação das diferenças.

Em complemento as ideias de Piaget, Constance Kamii (2005) nos traz aprofundamento de alguns estudos de Piaget quanto a Conservação. Além disso, a autora amplia o estudo quando relata

alguns princípios da multiplicação como, por exemplo, o incentivo para que os alunos criem seus próprios procedimentos, com a troca de pontos de vista, propondo maiores desafios às crianças para que as mesmas reflitam sobre as suas soluções.

Vergnaud (1988, 1990, 1991, 2007, 2009) aprofunda esses estudos, criando a Teoria dos Campos Conceituais que é cognitivista, pois “apresenta alguns princípios como base do desenvolvimento da aprendizagem e de competência complexa” (VERGNAUD, 1990, p.133) e psicológica, por tratar-se do “estudo de semelhanças e diferenças entre conhecimentos do ponto de vista conceitual.” (VERGNAUD, 1990, p. 133).

Vergnaud (1990, 2007) afirma, com base em estudos de Piaget, que suas pesquisas procuram as influências das situações na formação do conhecimento. O autor destaca, assim como Piaget, que o conhecimento é uma adaptação, e a análise dessa organização é denominada esquema. Segundo Vergnaud, desse modo, o esquema é “uma organização invariante da conduta para uma classe de situações dadas” (VERGNAUD, 1990, p. 134). Observamos, por meio destes, as ações dos sujeitos e verificamos como essas ações tornam-se operatórias.

Para Nunes (1997) o raciocínio multiplicativo é a existência de duas variáveis de grandezas diferentes. A autora destaca que o raciocínio multiplicativo envolve situações de correspondência um para muitos, relações entre variáveis e situações que envolvem distribuição divisão e divisões ao meio.

Análises: um novo olhar para as pesquisas

Na análise dessas pesquisas observamos algumas similaridades que envolvem a formação contínua. Inferimos que os aspectos observados podem servir de pontos relevantes para o planejamento de ações formativas eficientes e que promovam reflexões e mudanças na didática dos professores.

Ewbank (2002), Garcia Silva (2007), Vasconcelos (2008) Mello (2008), Neves (2008) Starepravo (2010), Alencar (2012), Santos (2012), Merlini (2012), Santos (2012) indicam que a *reflexão sobre a prática* promove bons desempenhos na formação contínua dos professores dos anos iniciais, promovendo-lhe um novo olhar a sua ação didática. Para demonstrar a assertiva, Ewbank (2002) apresenta que: “O professor também constrói e reconstrói os seus saberes. É na ação em sala de aula e pela reflexão crítica desta que tem a oportunidade de uma construção real e efetiva do seu saber fazer pedagógico.” (EWBANK, 2002, p. 215).

Garcia Silva (2007, p. 10) complementa ao relatar que “é necessária uma constante reflexão sobre a prática, sobretudo em ambientes que propiciem um trabalho colaborativo.”. O trabalho colaborativo tem sido apontado nos últimos estudos como um dos caminhos formativos eficazes para a reflexão e reorganização das práticas pedagógicas. E, portanto, inferimos que pode ser uma das práticas realizadas nas formações contínuas de professores.

Porventura Vasconcelos (2008, n. 9) nos diz:

A análise qualitativa das discussões e das reflexões gravadas em vídeos sobre o ensino e a aprendizagem dos professores fez com que as práticas fossem refletidas em procedimentos metodológicos direcionados para diversas possibilidades didáticas, por parte dos professores e, por consequência, a aprendizagem dos alunos.

A autora acrescenta que as reflexões podem ser realizadas em momentos no qual os docentes podem observar vídeos ou os registros realizados pelo grupo para identificarem avanços e aprendizagens no caminho formativo. Essa ação nos sugere mais uma das possibilidades que podem ser realizadas nas formações contínuas de professores.

Na mesma vertente Mello (2008), Neves (2008), Starepravo (2010), Alencar (2012) Merlini (2012) e Santos (2012) em seus estudos apontam a importância da reflexão sobre a prática, e que esta

prática nas formações contínuas, devem ser levadas em consideração para o desenvolvimento das ações didáticas.

O estudo de Schön (1987) sustenta essas práticas formativas aqui elencadas, pois nos traz a abordagem sobre a reflexão da prática docente; incluindo a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, que tem o potencial de modificar o pensamento e elaboração de suas ações pedagógicas.

As pesquisas de Canoas (1997), Ewbank (2002), Araújo (2003), Santos (2005), Arrais (2006), Canova (2006), Campos (2007), Soares (2007) Garcia Silva (2007), Neves (2008), Vasconcelos (2008); Camejo (2009), Merlini (2012) e Alencar (2012), relatam em suas considerações que os docentes necessitam de um *aprofundamento de estudo do objeto matemático*.

Tais afirmações nos levam as ideias de Shulman (1986) que considera o domínio do conhecimento específico do conteúdo como essencial para as tarefas de planejamento do professor. Segundo o autor este conhecimento influencia o conhecimento pedagógico e curricular.

Observamos em algumas pesquisas indícios que salientam como boa conduta de ensino a utilização de *diferentes estratégias*. Losito (1996, p. 169-170) relata:

[...] as estruturas multiplicativas devem passar necessariamente pelo desenvolvimento e aprendizagem que nem sempre o dia-a-dia oferece ao sujeito. A construção destas estruturas depende de uma didática melhor elaborada e é de responsabilidade da escola. [...] ao lidar, por exemplo, com atividades de diferentes bases em situações-problemas, acompanhadas da intervenção do professor, parece possibilitar ao aluno maior número de relações importantes que preparam estruturas de pensamento de conteúdos que se entrelaçam em sua psicogênese nas situações, nos procedimentos, nas representações e nos conceitos, diferentemente do ensino tradicional que assegura o conhecimento em conteúdos estanques, numa estereotipada organização.

Tal assertiva sobre a importância de se apresentar diferentes estratégias de resolução para os alunos é mencionada por Kamii (2005) que nos traz indicativos que a apresentação precoce de algoritmos convencionais prejudicam o entendimento e desenvolvimento do número. A autora acredita que as operações devem ser ensinadas após a construção do valor posicional do número.

Do mesmo modo, em consonância a essas ideias Ewbank (2002), Moutinho (2005), Santos (2005), Silva (2006 a), Silva (2006b), Campos (2007), Garcia Silva (2007), Vasconcelos (2008), Mello (2008), Pessoa (2009) e Silva (2013) demonstram em diferentes contextos a importância da utilização das *diferentes estratégias* para o ensino. Salientamos que Vergnaud (1990) relata que o estudo das diferentes estratégias auxilia na formação dos conceitos matemáticos.

Percebemos ainda um grupo de pesquisas que evidenciaram como prática significativa a *análise das dificuldades dos alunos*. Observamos que o estudo e análise das resoluções dos alunos podem contribuir com a ampliação do repertório de estratégias a serem compartilhadas com o grupo. Assim, Losito (1996) indica que a análise da dificuldade dos alunos é outro fator determinante para a aprendizagem do campo multiplicativo, visto que:

[...] as opiniões sobre os sujeitos [...] em relação à tomada de consciência do erro, indicam que um trabalho em que se valorize e permita a troca de ideias entre alunos, às discussões em sala de aula dos procedimentos pessoais podem surtir melhores resultados em Educação Matemática [...] (LOSITO, 1996, p. 171).

Do mesmo modo, Silva (2005 a) apresenta contribuições significativas em sua pesquisa, identificando a necessidade de conhecer as dificuldades dos alunos. Para a autora “reconhecer conhecimentos e /ou limitações anteriores de alunos é um grande passo que a escola pode tomar no sentido de ampliar o desenvolvimento cognitivo de seus alunos” (SILVA, 2005a, p.176).

Neste sentido, a autora acrescenta que:

Na ação docente não é suficiente saber o conteúdo que se vai ensinar [...] É importante considerar diversas estruturas de pensamento de alunos em diferentes níveis de ensino e definir avanços de conhecimento. Conhecimento dos professores sobre diferença entre alunos de níveis distintos de ensino se faz, portanto necessário (SILVA, 2005a, p. 185).

Nesta mesma vertente Garcia Silva (2007), Vasconcelos (2008), Nicolodi (2009), Camejo (2009), Rocha (2011) e Ferreira (2012) nos trazem reflexões sobre a necessidade de estudo *das dificuldades dos alunos* nas formações contínuas. As pesquisas apresentam a importância de se proporcionar momentos de reflexão aos docentes sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos.

Outro ponto identificado e comumente citado em pesquisas é quanto à consideração da realidade dos alunos. Tais indícios, percebemos nas pesquisas: Canoas (1997), Silva (2006a), Nunrberg (2008), Nicolodi (2009), Alencar (2012) e Santos (2012).

Consideramos ainda pertinente nesses estudos à verificação que alguns deles apontam a *mediação do professor* como prática significativa para a aprendizagem.

Neste sentido, Canoas (1997, p.172) acredita que a elaboração e a utilização das situações problema auxilia a busca de conexões entre conceitos presentes no Campo Multiplicativo. A autora possui a crença no papel mediador do professor não somente para os conceitos nos quais quer ensinar, mas para as situações que serão abordadas em sala de aula.

Neves (2008) nos diz em seus estudos sobre a interação entre sujeito e conhecimento e de sua importância no método de resolução de problemas, no qual “o professor deve desenvolver ação mediadora que leve o aluno há ações conscientes do ponto de vista conceitual” (p. 501) e a intervenção pedagógica favorece essas ações.

Há indícios nas pesquisas de Araújo (2003), Goulart (2005), Rocha (2011), Santos (2012) e Merlini (2012) sobre a importância da *interação professor-aluno* no desenvolvimento da aprendizagem.

Neste viés, Araújo (2003) relata:

[...] o conteúdo do saber efetivamente presente na relação professor-aluno(s) e aluno-alunos em todos os momentos da prática pedagógica-avaliativa do professor em sala de aula poderá vir a constituir um suporte referencial para a formação do professor (ARAÚJO, 2003, p. 128).

Goulart (2005) contribui ao perceber a importância das interações entre professor – aluno, ao relatar que:

[...] a análise dessas interações, no momento de reflexão individual sobre o conhecimento que estava sendo construído poderia ter acrescentado, e talvez, até modificado algumas considerações feitas a respeito do desenvolvimento dos alunos. No entanto, apesar dessas dificuldades, a análise das interações em sala de aula quando confrontada com a análise dos procedimentos utilizados pelos alunos ao resolverem as questões dos testes, permitiu-me perceber uma influência da professora nesses procedimentos (GOULART, 2005, p. 124).

Rocha (2011) corrobora que é preciso “mais do que buscar do aluno o que ele está pensando no problema, precisamos manter o diálogo com ele.” (ROCHA, 2011, p. 174).

Para Merlini (2012, p. 222-223) os professores devem possuir uma ação compartilhada no qua deve-se:

[...] “considerar a possibilidade de seus estudantes utilizarem outros esquemas de ações nas resoluções das situações propostas além da formalidade do algoritmo”. Com isso deve-se considerar “o erro do estudante que outrora era sinônimo de fracasso é resignificado e passa a ser fonte de aprendizagem.”. Acrescenta ainda que é por meio dessas considerações que “a aprendizagem pode ser construída de forma compartilhada

interação [...] entre professor – estudante e estudante – estudante.”.

Outro ponto de destaque ocorre nos estudos de Santos (2012, p. 308) que nos apresenta aspectos significativos sobre o processo formativo, ressaltando:

(a) A importância de se planejar e debater as atividades coletivamente; (b) a importância de garantir o entendimento da atividade proposta pela leitura compartilhada em sala de aula, (c) a importância de se dar voz ao estudante como sendo uma condição necessária para que ele se posicione ativamente para a construção do seu conhecimento; (d) a importância de se problematizar o erro e de transforma-lo em uma fonte de aprendizagem, (e) a importância de se compartilhar experiências para confrontar as praticas vividas em sala de aula, (f) a importância do outro para o processo de socialização e problematização da pratica.

A interação entre professor – aluno é essencial, mas necessita de outra habilidade formativa: *desenvolvimento do pensamento narrativo e lógico matemático*, no qual identificamos um grupo de pesquisas que apontam pontos significativos nesse aspecto.

Assim, Soares (2007) relata em seu estudo sobre o uso da Teoria Desenvolvimental para o ensino e aprendizagem da divisão, tal teoria nos permitiu refletir sobre boas ações para a formação contínua. Para autora:

[...] ensinar é favorecer o desenvolvimento do pensamento. Dessa forma, para ensinar a um determinado aluno os conteúdos da matemática, o professor deve ensiná-lo a pensar e operar matematicamente com esses conteúdos, possibilitando-lhe desenvolver um modo geral de trabalhar com esse conceito sempre que ele se apresentar na infinidade de outras operações matemáticas (SOARES, 2007, p.100).

O desenvolvimento do pensamento é também abordado por Mello (2008) que nos diz sobre a formação contínua em uma pro-

posta de reflexão para a construção do conhecimento como meio investigativo:

Neste enfoque, repensar a ação metodológica em sala de aula coloca em evidência a necessidade de se instituir uma prática educativa que vise aprimorar o conhecimento através do espírito investigativo, onde o aluno faça investigações por si próprio, educando o pensamento, a razão, a lógica, superando conflitos cognitivos, afetivos e sociais. E isto requer, portanto, que a práxis educativa esteja pautada na ação do sujeito, no sentido da construção de seu próprio conhecimento. (MELLO, 2008, p. 271).

A investigação proposta pela autora, também é mencionada por Fiore (2013), no qual salienta sobre a importância do pensamento narrativo e do lógico científico. Assim “a análise dos modos de pensamento pode auxiliar os professores e alunos no trabalho em resolução de problemas, de maneira a desenvolver a compreensão dos processos e estruturas do campo aditivo e multiplicativo.” (FIORE, 2013, p. 307).

A autora acrescenta que é por meio dessas observações que poderemos perceber as estratégias utilizadas e compreendermos as representações incentivando as interações entre alunos -alunos e alunos – professores.

Há o destaque ainda de dois pontos essenciais que servem de reflexões sobre o processo formativo:

Ao incentivar o aluno a realizar a leitura e após fazer a releitura do problema, percebemos que eles conseguem observar o que é central, ou seja, a questão que irá nortear a resolução toda.

Quando este aluno verbaliza seu entendimento quanto ao problema, logo ele apresenta uma proposta de esquema, que, certo ou errado, um momento importante para que o professor faça a mediação dos conceitos que estão em jogos de modo a procurar meios para trabalhar com

as dificuldades que possa a vir surgir e até mesmo favorecer o avanço de tais conceitos (FIORE, 2013, p. 238).

Observamos outro ponto significativo indicado por uma das pesquisas que relata sobre a importância de se realizar registros. Starepravo (2010) menciona sobre o uso da escrita para as práticas de ensino e aprendizagem. A autora afirma:

Escrever sobre as aulas nos permitiu retoma-las em outro plano olhar para elas de fora afastados no tempo e no espaço. Em geral o professor escreve sobre o que pretende fazer (planejamento), mas poucas vezes tem oportunidade de escrever sobre o que foi feito. Pensamos que a disciplina de registro é essencial à formação docente [...] (STAREPRAVO, 2010, p. 232).

Notamos que independente das diferentes contribuições para a formação contínua de professores observadas e elencadas na análise, Zeichner (1993) nos traz reflexões pertinentes sobre a necessidade dos docentes em vivenciar diferentes situações escolares para que possam desempenhar o papel de mediadores e produtores do conhecimento.

Assim como Vergnaud (1990) que acrescenta sobre a necessidade de se trabalhar todas as situações que envolvem um campo conceitual para que realmente ocorra a aprendizagem.

Salientamos que os indícios apontados nesta seção tem o intuito promover a reflexão e mudança nas formações contínuas de professores promovendo-lhe assim transformações em suas ações didáticas.

Considerações da pesquisa

Consideramos que o professor é um dos principais atuantes das atividades pedagógicas dirigidas em sala de aula, e, portanto deve compreender as relações entre o ensino e a aprendizagem. Para tanto devemos proporcionar nas formações contínuas dos do-

centes subsídios que lhes permitam refletir e construir novas estratégias e ações pedagógicas.

Neste estudo observamos indicativos promissores a serem realizados em uma formação contínua: reflexão sobre a prática, aprofundamento de estudo do objeto matemático, a análise das resoluções dos alunos e de suas dificuldades, o estudo das diferentes estratégias, a mediação e intervenções pedagógicas, a utilização de pensamento narrativo e lógico matemático como recurso para o professor e aluno, a interação professor-aluno e o registro. Acreditamos que as contribuições analisadas nas pesquisas podem auxiliar no desenvolvimento de novas ações didáticas.

Elencamos ainda os principais autores de formação de professores abordados nas pesquisas e realizamos uma releitura dos dados com o intuito de verificar contribuições para a formação contínua dos professores dos anos iniciais no Campo Multiplicativo. A utilização da lente teórica permitiu identificar aspectos relevantes que devem ser considerados ao discutir e planejar ações formativas.

Ressaltamos que esta pesquisa traz aspectos significativos a serem observados por posteriores estudos que envolvam a formação contínua e a didática.

Referencias

ALENCAR, E. S. D. **Conhecimento Profissional Docente de Professores do 5º ano em uma escola com bom desempenho em Matemática: o caso das estruturas multiplicativas.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, A. M. **A passagem da 4ª série para 5ª série o que pensam professores dessas series sobre os conteúdos essenciais de Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Parana, Curitiba, 2003.

ARRAIS, U. B. **Expressões aritméticas: crenças, concepções e competências no entendimento do professor polivalente.** Dissertação

(Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BIBLIOTECA Nacional de Teses e Dissertações. Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, 2013. Disponível em: <<http://www.bdt.d.ibict.br>>. Acesso em: 20. Set. 2013.

CAMPOS, E. G. J. D. **As dificuldades na aprendizagem da divisão: análise da produção de erros dos alunos do ensino fundamental e sua relação com o ensino praticado pelos professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

CANOAS, S. S. **O campo Multiplicativo na perspectiva do professor das séries iniciais (1ª a 4ª série).** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

CANOVA, R. F. **Crença, concepção e competência dos professores do 1 e 2 ciclo do ensino fundamental com relação a fração.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DENBY T.; GODFREY M, The methodology of systematic reviews: conception of the process. **Centre for Health and Social Care**, Institute of Health Sciences and Public Health Research, University of Leeds; 2006.

EWBANK, M. S. A. **O ensino da Multiplicação para crianças e adultos: conceitos princípios e metodologia.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002.

FERREIRA, M. D. S. **Marcas da divisão: um estudo de caso sobre a aprendizagem da operação de divisão no 4º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

IORE, C. A. **Os pensamentos Narrativo e lógico científico na resolução de problemas no Campo conceitual Aditivo e Multiplicativo nos anos finais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de Anhanguera, São Paulo, 2013.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. Campinas (SP): Musa, 2005.

FIORENTINI, D. E. A. *et al.*. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista** – Dossiê: A pesquisa em Educação Matemática no Brasil, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002.

GOULART, S. M. G. **A Matemática em uma escola organizada por ciclo de formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionalista da teoria de Piaget**. Campinas, SP: s./e., 1995.

LOSITO, S. M. **O sistema de numeração decimal e o princípio multiplicativo: um estudo na 4ª série do 1º grau**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP, CAMPINAS/SP, 1996.

MELO, M. V. Relação de Dissertações e teses produzidas no Brasil em Educação Matemática, **Revista Zetètikè**, p. 95-111, 2011,.

MELLO, T. A. **Argumentação e metacognição na solução de problemas aritméticos de divisão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (SP), Campinas (SP), 2008.

MERLINI, V. L. **As potencialidades de um processo formativo para a reflexão na e sobre a prática de uma professora das séries iniciais: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOUTINHO, L. V. **Fração e seus diferentes significados: um estudo com alunos das 4ª as 8ª séries do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NEVES, R. D. S. P. **A divisão e os números racionais: uma pesquisa de intervenção psicopedagógica sobre o desenvolvimento de competências conceituais de alunos e professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NICOLODI, J. E. **O conhecimento dos alunos de primeira série do ensino fundamental sobre a divisão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio Doce, Itajaí, 2009.

NUNES, T. **Crianças fazendo Matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÜRNBERG, J. **Tabuadas: significados e sentidos produzidos pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Criciúma, 2008.

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências.** L Educateur, Paris, 1966.

PESSOA, C. A. D. S. **Quem dança com quem: o desenvolvimento do raciocínio combinatório do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.** São Paulo: Zhanhar, 1971.

ROCHA, C. A. **A formação docente e o ensino de problemas combinatórios: diversos olhares, diferentes conhecimentos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação.** Dialogo Educ., Curitiba, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, A. D. **O conceito de Fração em seus diferentes significados: um estudo diagnóstico junto a professores que atuam no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, A. D. **Processo de formação colaborativa com foco no Campo Multiplicativo**: um caminho possível com professoras polivalentes. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching e learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Education Researcher**, Londres, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SILVA, A. D. F. G. **O desafio do desenvolvimento profissional docente**: análise da formação continuada de um grupo de professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo comonobjeto de discussão o processo de ensino e aprendizagem das frações. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA C, A. **A constituição dos saberes da docência**: uma análise do campo multiplicativo. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, J. O. D. **Um curso de atualização para professores do ciclo I utilizando novas tecnologias no ensino de Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

SILVA, V. L. D. **Ensino e aprendizagem de problemas cartesianos, inter-relações entre diferentes representações**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, V. L. D. **Números decimais**: no que os saberes de adultos diferem dos de crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SOARES, F. C. C. **O ensino Desenvolvimental e a aprendizagem de Matemática na 1ª fase do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

STAREPRAVO, A. R. **A multiplicação na Escola Fundamental I análise de uma proposta de ensino.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VASCONCELOS, C. F. B. S. D. **A reconstrução do conceito de dividir na formação dos professores: o uso do jogo como recurso tecnológico.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Macéio, 2008.

VERGNAUD, G. Multiplicative Structures. In: HIEBERT, H; BEHR, M. (Org.). **Research Agenda in Mathematics Education, Number, concepts and operations in the Middle grades.** Hillsdale: Laurence Erlbaum, 1988. p. 141-161.

———. La teoría de los campos conceptuales. **Recherches en didactique des mathématiques**, p. 133-170, 1990.

———. A teoria dos campos conceituais. **Recherches em didactique des mathématiques**, Grenoble: La Pensée Sauvage, v. 10/23, p. 155-191, 1991.

———. ¿En qué sentido la Teoría de los Campos Conceptuales puede Ayudarnos para facilitar Aprendizaje Significativo? **Investigações em Ensino de Ciências**, Saint-Denis, p. 285-302, 2007.

———. **A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da Matemática na escola elementar.** Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. UFPR, 2009. 322 p.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores: ideia e prática.** Lisboa (PT): Educa, 1993.

Recebido em: 29.05.2014

Aceito em: 05.08.2015

As representações sociais sobre a linguagem como mediadora de aprendizagens significativas

NATANAEL REIS BOMFIM

Pós-Doutor em Turismo Pedagógico pela Universidade de Sobornne, Paris I; PHD em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, atuando no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) e no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).
nabom_reis@hotmail.com

THAÍS SOUZA DOS SANTOS

Mestrando em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Docente integrante da Rede Estadual de Ensino Público de Salvador (BA). thaisza12@gmail.com

LUCIANA BISPO BRASILEIRO LIMA

Aluna especial do Mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pedagoga. Especialista em Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação. Especialista em Gestão Educacional. Gestora e professora integrante da Rede Municipal de Ensino Público de Salvador - Ba. brasileiroluciana@yahoo.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo a análise das representações sociais sobre a linguagem e sua relação com as aprendizagens significativas. Para tal, usamos as representações sociais (MOSCOVICI, 2007; ABRIC, 2003) como teoria e método, uma vez que elas são um sistema de ideias, valores e práticas pelas quais os sujeitos e grupos sociais orientam suas ações e se comunicam. A pesquisa foi do tipo bibliográfica e documental, cujos dados foram coletados por meio de charges, tirinhas e quadrinhos, analisados e, em seguida, utilizou-se o *software Iramuteq* para análise dos dados quantitativos e apresentação dos gráficos de similitude. Os resultados do estudo apontam para necessidade do professor partir dos conhecimentos prévios dos alunos para mediar os saberes, pois, dessa forma, as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem poderão ser superadas.

Palavras chave: Representações sociais. Linguagem. Aprendizagens Significativas.

THE SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE LANGUAGE AS MEDIATOR OF MEANINGFUL LEARNING

ABSTRACT

This article aims to analyze the social representations of language and its relation to the meaningful learning. To this end, we used the social representations (MOSCOVICI, 2007; ABRIC, 2003) as theory and method, since they are a system

of ideas, values and practices by which individuals and social groups orient their actions and communicate. The research was based on bibliographic and documental methods, whose data were collected through cartoons, comic strips and comics, analyzed and then it was used *iramuteq software* in quantitative data analysis and presentation of graphic similitude. The results of the study point to the need of the teacher to base the learning process on students' prior knowledge in order to mediate their comprehension, because, this way, the difficulties encountered in the teaching and learning process can be overcome. **Keywords:** Social Representations. Language. Meaningful Learning.

Introdução

É sabido que vivemos numa sociedade em constantes mudanças, parte destas provocadas pela gama de recursos tecnológicos que são colocados à disposição dos diferentes grupos que compõem a realidade social. De um modo geral, estamos presenciando uma geração distinta das anteriores, mais ligada às imagens, ao uso das tecnologias e às diversas formas de comunicação.

A comunicação, base para a inter-relação entre os seres, concretiza-se de forma mais completa através da linguagem. No entanto, diversos estudos (SOARES, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004; GERALDI, 1996; GNERRE, 1987, entre outros) comprovam o grande abismo que ocorre entre os “emissores” e “receptores” dos saberes no ambiente escolar, levando a uma não compreensão da “mensagem” transmitida.

Dentre as questões mais evidenciadas sobre o uso da linguagem no processo educativo, estão àquelas ligadas ao fracasso escolar, que tem direcionado estudos com diferentes vertentes temáticas como, por exemplo: evasão escolar, dificuldades de aprendizagem dos alunos, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, produção de texto, relação professor-aluno, defasagem de programas curriculares e metodologias de ensino, bem como a formação continuada de professores, entre tantos outros.

Dentre esses estudos, podemos destacar o trabalho de Soares (2000) sobre fracasso escolar, no qual verificamos que:

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares [...] Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2000, p. 5-6, *grifo nosso*).

Ainda de acordo com Soares:

É significativo verificar que o fenômeno que se tem designado ‘crise da linguagem’, definida como uso inadequado e deficiente da língua materna, tenha surgido, em todos os países em que tem sido denunciado, contemporaneamente à aceleração do processo de democratização do ensino (SOARES, 2000, p. 68).

Nesse sentido, conforme afirma a autora, a progressiva democratização do acesso à escola cresce junto aos problemas relacionados à linguagem, isso porque os padrões linguísticos favorecem as classes privilegiadas, já que o comportamento do aluno proveniente das classes menos favorecidas é avaliado em relação a um “modelo” definido pelas classes dominantes. Dessa forma, esses alunos se deparam com padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes ou desprezados como “errados”.

Com esse impasse, observa-se que as representações dos alunos, provenientes das camadas populares, são ignoradas pela esco-

la ao passo em que o meio utilizado para compartilhar o conhecimento, a linguagem, encontra-se ininteligível para os mesmos. Isso acontece porque os aprendizes sequer entendem o que pretende ser dito pelos professores, devido suas representações e, conseqüentemente, sua linguagem não serem consideradas e, assim, a aprendizagem é interrompida desde sua genealogia.

Nesse sentido, observa-se que o domínio linguístico do estudante é um reflexo da sociedade à qual está inserido. Tendo em vista que vivemos num país onde a distribuição de renda desencadeia numa divisão de classes, certamente, a língua é um reflexo dessa realidade. Bortoni-Ricardo anuncia que essa divisão de classes, chamada pela autora de “domínio social”, exerce estreita relação com os usos da linguagem:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Com a fala da autora, observamos que, através da linguagem, num determinado espaço físico, as pessoas interagem e também definem seus papéis sociais. Nesse processo, as normas socioculturais acabam por determinar, de uma forma “natural”, os “personagens”, num processo constante de construção dos “papéis sociais” de cada domínio social. Considerando que temos diversos espaços físicos em nossa sociedade e, conseqüentemente, diversos papéis sociais, constatamos que a unidade linguística não é uma característica das sociedades humanas.

Sobre a linguagem e as relações interpessoais daí advindas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem que:

[...] pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, *alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas relações*. (BRASIL, 1998, p. 20, *grifo nosso*).

Nesse pensar, se as representações da realidade podem ser modificadas pela linguagem e se, através dela, o aluno já sente negadas suas representações, suas raízes, não apenas as suas, como, também, toda linguagem falada por seus pares, o processo de democratização do ensino não se concluirá de forma eficaz. Isso porque a falta de representações na linguagem, veiculada como “correta” pela escola, que amparem as representações atreladas à linguagem do aluno, faz com que haja desestímulo e baixa autoestima, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa.

Sobre a relação da aprendizagem com a realidade vivida pelo educando, Libâneo (1991, p. 54) expõe:

[...] aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

Dessa forma, para que haja aprendizagem significativa, o professor deve articular o saber ao conhecimento trazido pelo aluno, num processo contínuo de aprendizagem, pois, assim, ele também aprende, já que, para mediar o conhecimento, é preciso aprender e a lidar com as diferentes realidades, até então desconhecidas.

Para Orlandi (1996, p. 26), estudioso da linguagem, o sentido da sequência verbal é constituído pelos interlocutores, pela situação e pelo contexto histórico-social, isto é, pelas condições de produção, pois, segundo ele, “Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lu-

gar da sociedade e isso faz parte da significação.” Portanto, observa-se que o sentido da sequência verbal pode ser comprometido se um dos interlocutores ignora o “*lugar da sociedade*” do outro.

Sobre esse descompasso diante da comunicação, tomando como referência a relação entre o professor e o aluno (adotados aqui como os “emissores” e “receptores” dos saberes no ambiente escolar, Geraldi (1999, p. 58) destaca que na sala de aula confrontam-se diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele, porém, para o autor, a escola não aceita essas diferenças e, às vezes, sequer compreende.

Sobre esse processo, Bagno (1999, p. 27) também relata que o mito de que a Língua Portuguesa do Brasil apresenta uma unidade é muito prejudicial à educação porque

[...] a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Nesse contexto, o autor explica que, muitas vezes, o aluno recebe o “rótulo” de que possui dificuldade de aprendizagem quando, na verdade, ele apenas não entende a linguagem empregada no ambiente escolar. Dessa forma, Bagno (1999) ressalta que as escolas, e as demais instituições voltadas para a educação e a cultura, devem reconhecer a diversidade lingüística em nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população, amplamente marginalizada, dos falantes das variedades sem prestígio social.

Diante de tais reflexões, questiona-se: quais conteúdos das representações sociais, sobre a linguagem, estão contidos nas charges, tirinhas e quadrinhos veiculados na mídia? Como estes conteúdos se estabelecem como mediadores de aprendizagens significativas?

Assim, pesquisaremos charges, tirinhas e quadrinhos que demonstrem esse descompasso na aprendizagem significativa entre o professor e o aluno, no contexto do Ensino Fundamental II, do

sexto ao nono ano, no ambiente escolar. Buscaremos analisar e interpretar o conteúdo das representações sociais sobre a linguagem embutida nas charges, tirinhas e quadrinhos devido ao fato deste gênero textual ter sido frequentemente objeto de debates sociais e acadêmicos.

Esse contexto e faixa etária foram escolhidos para análise porque as dificuldades de aprendizagem são fator de vulnerabilidade no desenvolvimento (PAÍN, 1985), dessa forma, os estudantes, pré-adolescentes e adolescentes, caracterizam bem esta fase. Além disso, a escolha do gênero charge justifica-se por constituir-se numa linguagem visual que promove as mais variadas leituras e relações conflitantes da sociedade, fato que nos permite realizar uma análise aprofundada das contradições e das relações conflitantes existentes no ambiente escolar.

Dessa forma, analisaremos os conceitos e aplicação das representações sociais e sua utilização como método de investigação do objeto social – a linguagem. Em seguida, tentaremos relacionar o conteúdo de sua representação como mediação da aprendizagem significativa. De tal modo, após análise e interpretação dos dados, buscaremos refletir sobre a prática docente com vistas a contribuir para que as dificuldades de aprendizagem que decorram deste desacerto sejam repensadas no ambiente escolar.

A teoria das representações sociais como forma de compreender a relação entre linguagem e aprendizagem significativa

Para compreendermos a relação entre linguagem e a aprendizagem significativa, fez-se necessário desenvolver uma argumentação sobre a teoria das representações sociais, o objeto de estudo – a linguagem – e sua possível imbricação com a aprendizagem significativa.

Na tentativa de relacionar as representações sociais com a linguagem, buscamos a ideia de Mazzotti (2008, p. 21) quando refor-

ça que “as representações sociais *apresentam* (grifo nosso) elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”. Nesse sentido, a linguagem, a ideologia e o imaginário social são elementos das representações sociais que tem como objetivo orientar as condutas e as práticas sociais.

Dessa forma, Silveira (2009) afirma que compreender implica ser capaz de representar as ações que a pessoa deve realizar e, nesse nível, efetuar as operações. Por isso a teoria das representações sociais conduz à compreensão sobre os saberes e os significados utilizados por estes diferentes interlocutores – saberes do senso comum – em seus diferentes espaços de vivências, que estruturam estes sujeitos, suas ações e sua realidade social.

Para Moscovici (2007, p. 21), os indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e, assim, controlá-lo. Dessa forma, através da comunicação, esses indivíduos constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo, da sua história individual e social, resultando num sistema de valores, ideias e práticas construídas socialmente. Esse sistema é denominado, pelo autor, de Representações Sociais.

Tendo em vista que a linguagem reproduz uma visão de mundo, resultado das relações produzidas pelos grupos sociais, Mollica (2005, p. 11) afirma, com ironia, que considera curioso o fato de que, dentre os fenômenos variáveis da fala, há aqueles mais aceitáveis do que outros, mais estigmatizados socialmente e, portanto, escolhidos pela tradição *normativista* para serem avaliadas como “certo/errado”.

Para compreender o comportamento social exposto por Mollica (2005, p. 11), destaca-se que Moscovici (1978) atenta para a importância da linguagem como ferramenta para interpretar eventos e comportamentos, pois nela se imprime as significações, o mundo dos conceitos e dos indivíduos ou das coletividades. Portanto, o fato exposto pela autora reafirma a íntima relação da linguagem com as representações sociais, pois os fenômenos mais aceitáveis

na fala são, justamente, àqueles ligados aos grupos/classes dominantes e, em oposição, os mais estigmatizados são os encontrados nas falas dos grupos/classes com menor prestígio social.

Tendo em vista a relação da linguagem com as representações sociais aqui expostas, Santos (2011, p. 77) constata impossibilidade de estudar a língua como entidade autônoma, sem considerar os fatores inseridos em contextos socioculturais. Para a autora, língua e variação são inseparáveis, pois qualquer língua, falada por qualquer comunidade, sempre exhibe variações. Nesse contexto, compreender que toda língua viva apresenta variações, significa, também, compreender que a linguagem, enquanto elemento das representações sociais, reflete as condutas e práticas sociais, o que justifica, mais uma vez, os estigmas sociais canalizados para o certo ou o errado no estudo da língua.

De acordo com Vygotsky *et al.* (2006), para que haja aprendizagem significativa, a dinâmica das interações dentro do processo de ensino-aprendizagem deve ser realizada sob a mediação do/a professor/a nas atividades e construções cognitivas dos/as alunos/as. Essa mediação pode ocorrer a partir das interações entre as pessoas, promovidas pela linguagem e pelas práticas sociais.

Para Asubel:

Por conseguinte, parece aparente que não só a presença de ideias ancoradas claras, estáveis, discrimináveis e relevantes na estrutura cognitiva é o principal factor de facilitação da aprendizagem significativa, como também *a ausência de tais ideias constitui a principal influência limitadora ou negativa sobre a nova aprendizagem significativa.* Um destes factores limitadores é a existência de ideias preconcebidas erradas, mas tenazes. Contudo e infelizmente, tem-se feito muito pouca investigação sobre este problema crucial, apesar do facto de que a não aprendizagem de ideias preconcebidas, em alguns casos de aprendizagem e retenção significativas, pode muito bem provar ser o único e mais determinante e manipulável

factor na aquisição e retenção de conhecimentos (AUSUBEL, 2003, p. 155, grifo nosso).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve planejar as finalidades que pretende alcançar ancorando os conteúdos em conhecimentos já constituídos pelos discentes.

Dessa forma, para que se relacione o conteúdo visto até aqui com a análise do *corpus* proposto, faz-se necessário compreender como se fundamenta o processo metodológico que servirá de base para analisar as representações sociais sobre a linguagem como mediadora de aprendizagens significativas.

Aspectos metodológicos para apreensão da linguagem como objeto social das representações sociais

A presente proposta se centra em uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental na qual, através da análise das representações sociais dos portadores textuais do discurso e da imagem, pode-se analisar e interpretar as representações sociais em charges e quadrinhos sobre a linguagem como mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lakatos (1992, p. 44), a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório, quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. Desta maneira, a pesquisa bibliográfica contribui para ampliar o conhecimento, proporcionando riqueza de material sobre o objeto em questão, bem como a fundamentação teórica do corpus a ser analisado.

Com tal pretensão, faz-se, portanto, essencial conhecer, compreender e agir no campo da representação social, respeitando sua organização, ou seja, a hierarquia dos elementos que a constituem

e as relações que esses elementos mantêm, estreitamente, entre si (ABRIC, 2003, p. 60-61): processos de objetivação e ancoragem. Para Mazzotti (2008, p. 24), uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social, e vice versa, a análise dos processos de objetivação e ancoragem constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici.

Enquanto metodologia de análise das representações sociais, de acordo com Moscovici (*apud* MAZZOTTI, 2008, p. 24), o processo da objetivação é tido como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real”. Em contrapartida, o processo de ancoragem é tido como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

Dessa forma, os processos de objetivação e ancoragem, assim como seus desdobramentos em núcleo central e sistema periférico, respectivamente, merecem destaque quando à organização e hierarquia dos elementos que constituem a representação social. Isso porque esses procedimentos conseguem refletir tanto o núcleo, elemento essencial de uma determinada representação, como, também, são capazes de demonstrar o processo de relação cognitiva do objeto representado.

Dada a importância teórica e metodológica do estudo proposto por Moscovici (1978) ao elaborar um método de pesquisa aplicável às representações sociais, para análise dos dados desta pesquisa utilizou-se processos de objetivação e ancoragem, assim como seus desdobramentos em núcleo central e sistema periférico.

Quanto ao objetivo, procedimento e abordagem de pesquisa, inicialmente houve uma pesquisa exploratória, para que possibilitasse maior familiaridade com o problema e levantamento bibliográfico necessário. Nesse momento, foram coletadas as charges e quadrinhos, perfazendo um total de vinte, para, em seguida, atra-

vés de uma pesquisa descritiva, serem observados, registrados e analisados de acordo com cinco categorias: ideia, preconceito, estereótipo, valor e opinião.

Estas cinco categorias foram pensadas tomando como referência a representação social no cotidiano das pessoas. É possível perceber que ideias, preconceitos, estereótipos, valores e opiniões são impressos a todo o momento pelos diversos atores sociais, dentre eles as charges, em que as informações ali emitidas são recebidas pelos indivíduos em sua consciência individual e, através desta, passa a integrar a consciência coletiva, reproduzindo, assim, as representações expostas através das categorias citadas.

Com o auxílio do *software iramuteq*, para análise e observação sistemática dos dados, foi utilizada a forma de abordagem quantitativa, etapa na qual ocorreu a sistematização dos conteúdos das representações sociais sobre a linguagem como objeto social, mediadora nas aprendizagens significativas.

Nesse momento, para observação dos processos de objetivação e ancoragem, a partir da sistematização dos dados pelo *software iramuteq* foi possível apresentar, analisar e interpretar os resultados agrupados em forma de gráfico de similitude, indicando, em algarismos, a frequência das palavras que foram agrupadas semanticamente. Por fim, procedeu-se à abordagem qualitativa na análise e interpretação dos dados dispostos do software citado.

Resultados e Discussão

Para realizar a análise e interpretação das representações sociais sobre a linguagem, fez-se necessário identificar e analisar, a partir dos autores Abric (2003), Grupioni (1995), Hewstone (1984), Jovchelovtch (1995), Jodelet (1989), Lima (1997), Mazzotti (2008), Moscovici (1978), Nóbrega (2001) e Sá (1995) as categorias teórico e conceitual das representações, tais que: ideia, preconceito, estereótipo, valor e opinião. Em seguida, estes conceitos foram

associados a cada charge ou quadrinho e analisados pelo *software iramuteq* a fim de obter o seu agrupamento em forma de gráfico de similitude.

O resultado geral disposto pelo gráfico de similitude apresenta-se a seguir. Os números representados no gráfico correspondem aos que aparecem entre parênteses na análise, eles exibem a quantidade de vezes que as palavras, as quais estão ligadas, aparecem no gráfico de similitude, conforme podemos ver a seguir:

FIGURA 1 – Gráfico de Similitude



Fonte: Gráfico de Similitude gerado a partir do *software iramuteq* através dos dados encontrados nesta pesquisa.

Ao analisar o conteúdo das representações sociais sobre a linguagem, a partir das vinte charges, observa-se que no discurso teórico conceitual as palavras **professor**, **estudante** e **aluno** emergem. Nesta representação, o núcleo central, **professor**, é gravitado pela ideia da construção, compreensão e divulgação do conhecimento. Neste contexto, a ideia de objetivação é reconhecida pelos elementos reais da linguagem: conotação, fala, contexto, entre outros, no processo da comunicação.

Assim, observamos que o vocábulo conhecimento (4) está ancorado ao professor; em contrapartida, vocábulos como (3) dificuldade em compreender (5) e problema (3) aparecem ancorados ao vocábulo aluno, o que demonstra que o conhecimento/representações do aluno ainda não é considerado na escola pelo professor. Infere-se, então, a necessidade da adequação da linguagem, pelo professor, no processo de ensino e aprendizagem a fim da difusão de novos saberes.

Para Moscovici (1984, p. 40), “objetivar é reproduzir um conceito numa imagem” (p. 38) até que “essa imagem se converta num elemento da realidade em vez de só ser um elemento do pensamento” (p. 40), ou seja, a objetivação consiste em um sistema de conversão de conceitos imateriais em princípios materiais socialmente evidenciados.

A seguir, apresentamos alguns exemplos, das charges analisadas, que ilustram o processo de objetivação. Nos casos expostos, notaremos que o aluno responde à proposta da professora (referência ao significado), porém, a relação ensino aprendizagem não se conclui devido ao fato de que o aluno, através de suas representações sociais sobre o objeto proposto pela professora, não apresenta a mesma referência de significante pensada por ela, havendo ruído na comunicação:

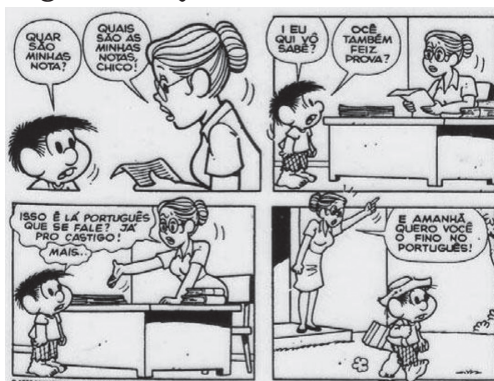
Figura 2 – Charge Pedrinho e a Professora.



Fonte: Blog Porta Aberta.¹

Ainda sobre a objetivação, Sá (1995) e Nóbrega (2001) consideram que esse processo consiste na duplicação de um sentido por uma figura, concretizando um objeto abstrato, tornando-o natural no nível cognitivo, revelando de modo físico o impalpável, conforme observamos na figura 3, a seguir:

Figura 3 – Quadrinho Chico Bento.



Fonte: Uol Ciência Hoje.²

¹ Disponível em: <<http://portaabertaouimprensalive.blogspot.com.br/2011/05/nova-grade-curricular-nas-escolas.html>> Acesso em mai. 2014.

² Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/palavreado/preconceito-linguistico>> Acesso em mai. 2014.

É perceptível, pela figura, que o professor (13) deve procurar considerar (3), no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento (6) do estudante/aluno, aqui entendido como opiniões, saberes e sua forma (3) de falar (2), para que esta relação possibilite o desenvolver do senso crítico (3). Para Moscovici (*apud* MAZZOTTI, 2008, p. 20), a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social.

Figura 4 – Primeiro Recorte da Figura 1.



Fonte: Primeiro Recorte Gráfico de Similitude gerado a partir do *software iramuteq* através dos dados encontrados nesta pesquisa.

Ao analisar as Figura 4 e 5, observamos que a não compreensão da professora diante da variante linguística falada pelo aluno

denuncia o preconceito linguístico na escola; observamos, ainda, nas mesmas figuras, que o processo de objetivação denuncia que o preconceito está ancorado ao professor.

Por sua vez, a ancoragem do núcleo central – professor – e dos elementos periféricos – linguagem, conotativo, falar, contexto e compreender – se estabelecem pela palavra preconceito entendida como algo não nato, mas sim um comportamento aprendido nas relações dos sujeitos nos grupos nos quais convivem e se relacionam. Segundo a *Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais* (apud GRUPIONI, 1995, p. 484), o preconceito é uma “opinião não justificada, de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, e que leva a atuar de acordo com esta definição”.

Assim, a linguagem e sua relação com a aprendizagem se ancoram pelo professor e o estudante/aluno, cujas palavras aparecem com maior evidência. Neste caso, o gráfico de similitude aponta que a comunicação (14) entre professor e estudantes/alunos, na sala de aula, é marcada pelo ruído (9), o que compromete o significado (3) da mesma pelos interlocutores.

Este conjunto nos permite inferir que, na aprendizagem, as respostas, o entendimento e o conhecimento linguístico são marcados pelo preconceito. Em outras palavras, o preconceito sobre a linguagem é uma consequência da relação entre o agente de ensino e o sujeito da aprendizagem no espaço escolar em profusão com as informações de mundo. Vale ressaltar que, no período escolar, principalmente nos anos iniciais, a figura do professor constitui forte exemplo, uma autoridade, para os aprendizes.

Moscovici (1978, p. 51) corrobora com este resultado, quando afirma que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas uma objetivação do real nas múltiplas realidades. Isto implica em sistemas lógicos e uma linguagem particular constituída de valores, ideias e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis de um grupo social que regem, conseqüentemente, as suas condutas.

Porém, nesse contexto, cabe-nos enfatizar que esses conceitos muitas vezes são definidos pelo grupo social a partir de uma “lógica e uma linguagem particular”, o que explica a formação do preconceito. De acordo com Grupioni (1995, p. 484) o preconceito gera a discriminação, que é o “tratamento desfavorável dado arbitrariamente a certas categorias de pessoas ou grupos, que pode ser exercido de forma individual ou coletiva”.

Sobre a objetivação e a ancoragem nas representações sociais, Jovchelovitch (1995, p. 81) considera que estes processos “são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social”. Observemos, portanto, a imagem a seguir:

Figura 5 – Charge O Eleitor Confia.



Fonte: Blog Acervo de Professor.³

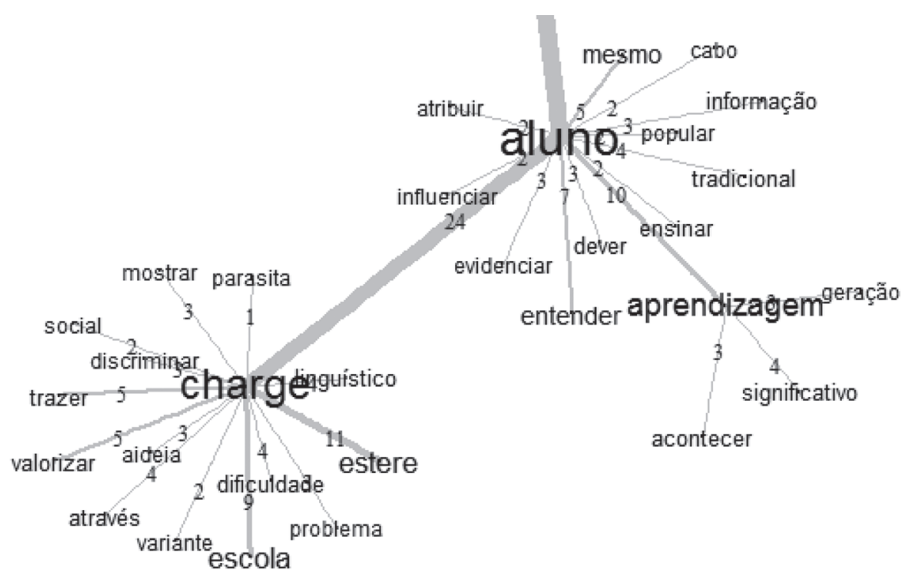
Ao observar a imagem, constatamos que a existência de este-reótipo pelo aluno causa problema no processo de ensino e aprendizagem da língua. A bibliografia acerca da categoria de estereo-

³ Disponível em: <<http://acervodeprofessor.blogspot.com.br/2010/11/charge-eleicoes.html>> Acesso em mai. 2014.

tipo traz a definição do termo enquanto crenças, representações coletivas, de aspecto rígido, que condicionam a nossa percepção e interpretação do mundo, da cultura e das pessoas, em nosso cotidiano.

Vale observar como o gráfico de similitude representa essa realidade:

Figura 6 – Segundo Recorte da Figura 1.



Fonte: Segundo Recorte do Gráfico de Similitude gerado a partir do *software iramuteq* através dos dados encontrados nesta pesquisa.

No gráfico de similitude a palavra **estereótipo** aparece representada pela palavra “estere”, gravitada pelas palavras discriminar (3), dificuldade (4), escola (9), linguístico, entre outras, e ancoradas à palavra aluno (24), o que demonstra que, apesar de o preconceito partir do professor (conclusão obtida na análise anterior), o estereótipo está ligado ao aluno. Isso demonstra como a realidade para o aluno apresenta-se de forma complexa e, por vezes, contraditória e fragilizada pela falta de um discurso consistente.

Para fundamentar essa colocação, buscamos o conceito de estereótipo trazido por Moscovici e Hewstone (1984). Para eles, o estereótipo é um dispositivo mental que permite elaborar sentido num meio social complexo. Significa dizer que a realidade para o sujeito é contraditória à sua generalização, assim ele passa a vê-la como falsa ou manipulada por alguém. Abandonar o estereótipo seria, assim, perder o sentido impregnado à realidade, ameaçando a sua própria segurança, necessidade de afiliação e conformidade às regras sociais.

Em relação à categoria **valor**, tomou-se como pressuposto teórico a visão filosófica de valor na perspectiva relativista, que concebe os valores na sua relação com o homem e os considera em suas correlações com a apreciação e os juízos subjetivos. Mazzotti (2008, p.29) cita que, ao analisar a ancoragem como atribuição de sentido, Jodelet (1990) afirma que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social.

Para ilustrar a realidade citada, observemos a charge a seguir em que o entendimento da questão proposta pela professora perpassa pelo conjunto de valores vivenciados pelo estudante, fazendo com que o mesmo tenha uma interpretação diferente daquela pensada pela docente, influenciando no processo de aprendizagem:

Figura 7 – Charge João e a Professora.



Fonte: Fonte: Blog Porta Aberta.⁴

Em consequência, na figura a seguir, os resultados demonstram que os valores expressos nas charges, evidenciam a estreita relação dos mesmos (**valor – 7**) com o estudante, palavra a qual aparece diretamente ancorado, com o processo de compreensão (21) e com o professor:

Figura 8 – Terceiro Recorte da Figura 1



Fonte: Terceiro Recorte do Gráfico de Similitude gerado a partir do *software iramuteq* através dos dados encontrados nesta pesquisa.

⁴ Disponível em: <<http://portaabertaouimprensavivre.blogspot.com.br/2011/05/nova-grade-curricular-nas-escolas.html>> Acesso em mai. 2014.

Apoiando-se nos dados periféricos, percebe-se que o professor espera que o aluno esforce-se para entender sua linguagem (7) e faça uso construtivo dos saberes disponibilizados por ele (professor). No entanto, em algumas vezes, ele negligencia o sentido conotativo (6) do estudo e da proposta de atividade desenvolvida pelo aluno, julgando tais valores desnecessários à contextualização dos conhecimentos.

Nesse contexto, por outro lado, o estudante, ainda que inconscientemente, condiciona sua aprendizagem ao significado atribuído ao saber veiculado pela escola. A partir da rede de significações que ele estabelece com o seu cotidiano, sua aprendizagem vai desenvolvendo-se. Assim, o sentido conotativo, muitas vezes desprezado pelo professor, adquire papel de veículo de aproximação com a realidade vivenciada pelo educando.

Em continuidade com a análise e discussão, discutiremos o conceito de opinião, associado às charges, levando em consideração as representações sociais da linguagem e sua relação com a aprendizagem. Mazotti (2007, p. 23) explica essa ideia afirmando que as opiniões e as atitudes nas representações sociais são uma preparação para a ação, logo, elas orientam as condutas sociais. Dessa forma, das análises realizadas, pode-se perceber que estes portadores textuais manifestam a visão de que professor e aluno devem utilizar a linguagem e suas variantes linguísticas nos seus processos de interação e comunicação de forma mais efetiva e acolhedora, evitando atitudes discriminatórias no tocante às variações de linguagem.

Para tal, a escola deve imprimir esforços na busca de estratégias que viabilizem uma melhor interconexão/resposta na relação estabelecida entre professor e aluno, levando em consideração o contexto sociocultural da realidade vivenciada por estes sujeitos, bem como da imagem que cada um faz dos saberes difundidos dentro da escola.

Considerações

As representações sociais encontradas nas charges e quadri-nhos apontam para necessidade de reflexão do professor sobre a sua prática, bem como sua busca por novas bases teóricas no processo de formação. Neste movimento contínuo de retroalimentação entre teoria e prática e a partir da crítica da práxis pedagógica, poderemos ter a efetiva concretização da convivência e valoração da diversidade cultural no ambiente escolar.

Nesse contexto, o professor não considera o fato de que a linguagem tem uma dimensão social, é responsável pela constituição da subjetividade e também tem um papel fundamental na expressão dos grupos sociais e da cultura em que estão inseridos. Observa-se que a ideia trazida pelas charges, nas análises, é a de que se o professor partir dos conhecimentos prévios dos alunos para ampliar as discussões, aprofundando saberes, as dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem poderão ser superadas.

A fim de atender à questão que emerge atualmente no universo escolar, na busca de uma proposta de ensino que possa distanciar o preconceito e instaurar um novo paradigma de valorização das diversas variantes linguísticas, os caminhos vislumbrados conduzem ao estudo da língua, com vistas à valorização da linguagem e suas diferentes formas de manifestação sob influência de variantes antropológicas, socioculturais e geográficas, dentre outras.

Sugerimos, portanto, que o pedagogo/professor, a partir de tais estudos, implante reflexões em seu ambiente de trabalho, visando soluções que contribuam, com subsídios teóricos e práticos, no desenvolvimento de práxis pedagógicas de ensino mais eficazes junto aos alunos.

Devido ao parco material encontrado para elaboração do arcabouço teórico e metodológico desta pesquisa, indicamos, ainda, a continuidade de análises que tratem da relação entre as repre-

sentações sociais e a aprendizagem significativa em sala de aula, em especial sobre a relação destas com a linguagem. Esses estudos ainda são recentes e carecem de um olhar acadêmico, pois, a partir desses estudos, práticas escolares podem ser ressignificadas na escola e, sobretudo, na vida dos que ali circulam.

Referências

ABRIC, J. C. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003. p. 60-61.

AUSUBEL, David. P. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa (PT): Plátano, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

FREIRE, P. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES S, A.; GRUPIONI, L.D.B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-493.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH (Org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p. 61-85.

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Maria Manuel. Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem. **Separata Da** – Revista da Universidade de Aveiro, n. 14, p. 169-181, 1997.

MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. **(De) que falamos?** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / Ed. UFRJ, 1995.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la Science au Sens Commun. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie Sociale**. Paris: P. U. F., 1984

NÓBREGA, S. M. da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 55-87.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-57.

SANTOS, T.S. Presença ou ausência de preposições em orações relativas e completivas: falares cultos soteropolitanos. In: PEREIRA, T. L. G.; POGGIO, R. M. G. F.; HEINE, A. E. F. G.; SANTOS, Z. G. (Org.). **Linguística e Literatura: Ensaio**. Salvador: Vento Leste, 2011. p. 72-99.

SILVEIRA, C. d. A técnica cloze e o jogo de regras: construindo relações e conhecimentos. In: SANTOS, A. d., BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Clo-ze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 249-282.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução M. P. Villalobos. São Paulo: Cone, 2006.

Recebido em: 23.07.2014

Aceito em: 22.07.2015

Aula de gramática ou de análise linguística? Investigando objetos de estudo e objetivos norteadores

JAILTON JÁDER NÓBREGA

Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco, foi pesquisador-bolsista, durante três anos, na área de Educação e Linguagem, do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua como professor de Língua Francesa no Núcleo de Línguas e Culturas (NLC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
jailtonobrega100@hotmail.com.

LÍVIA SUASSUNA

Doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Departamento de Método e Técnicas de Ensino – Centro de Educação. lsuassuna@nlink.com.br.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa, do tipo qualitativo-indiciária, foi analisar como se efetiva o ensino de gramática/análise linguística em duas escolas de perfis diferentes: uma pública da rede estadual de Pernambuco (ensino médio) e o Colégio de Aplicação da UFPE (ensino fundamental). Os resultados da análise evidenciaram, por um lado, uma prática tradicional de ensino de gramática normativa e, por outro, um ensino voltado para o letramento.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Análise linguística. Prática pedagógica.

GRAMMAR LESSON OR LANGUAGE ANALYSIS? INVESTIGATING OBJECTS OF STUDY AND GUIDING OBJECTIES

ABSTRACT

This qualitative-ethnographic research has as a main goal to analyze and discuss how effective is the teaching of grammar/ linguistic analysis in two schools with different profiles in Recife: one is a public network state (high school) and another is a federal school (elementary school). The results of the analysis showed, on the one hand, a traditional practice of teaching normative grammar; on the other hand, a teaching practice seeking the development of students' literacy.

Keywords: Teaching of grammar. Linguistic analysis. Pedagogical practice.

Introdução

O termo *análise linguística*, cunhado por João Wanderley Geraldi em 1981, designa uma das práticas estruturadoras do ensino

de português, ao lado da leitura e da produção textual. Especificamente, a análise linguística consiste num trabalho de reflexão sobre os recursos expressivos da língua e das operações discursivas realizadas no uso da linguagem.

Do ponto de vista do ensino da língua materna, os impactos da proposta de Geraldini foram muitos, se não em termos de modificações significativas nas práticas vigentes, ao menos em termos da geração de questionamentos sobre o que se costumava fazer nas aulas de português. Disse o autor, em um de seus estudos, que uma diferente concepção de linguagem haveria de engendrar não apenas diferentes metodologias de ensino, mas, sobretudo, novos conteúdos. Afirmou ele também que *análise linguística* não era apenas um novo rótulo para o ensino tradicional de gramática e que seria importante decidir sobre o lugar da metalinguagem no ensino de língua materna na educação básica.

Entre os muitos questionamentos, dúvidas e tensões derivadas de uma proposta que trazia, para o interior da sala de aula, o texto, em lugar de um rol de palavras e frases prontas e modelares, o uso da língua em lugar da mera descrição, e o funcionamento dos discursos em lugar da prescrição gramatical, podemos citar:

- (a) a ideia de que bastaria retirar do texto o elemento gramatical a ser estudado, permanecendo os mesmos procedimentos de análise e prescrição que já se praticavam na escola;
- (b) a ideia de que não se deveria mais ensinar gramática, mas apenas leitura e produção de textos;
- (c) a ideia de que a análise linguística seria uma atividade de correção do texto do aluno, uma vez que foi sugerido que um dos momentos privilegiados do estudo da língua seria justamente a reescrita;
- (d) a ideia de que a análise linguística seria a substituição de aulas de gramática normativa da língua padrão por modelos de análise da linguística teórica e aplicada;

- (e) a crença de que, sob o rótulo de análise linguística, se deveriam ensinar, ainda que por metodologias diferenciadas, os mesmos conteúdos elencados nas gramáticas normativas conhecidas.

Os inúmeros processos de formação (inicial e continuada) de professores que se seguiram à proposta da análise linguística (doravante AL), bem como os diferentes documentos curriculares e livros didáticos produzidos dos anos 1980 até hoje também têm gerado questionamentos e dúvidas que se vem procurando tematizar e investigar no contexto da pesquisa acadêmica. As demandas por sugestões de trabalho didático são muitas e são também muitas as indagações sobre os saberes dos professores e suas imagens e crenças acerca do que seja ensinar português, gramática e análise linguística. É nesse contexto que se situa o presente trabalho, cujo principal objetivo foi investigar como se efetiva o ensino de gramática/análise linguística.

Fundamentos teóricos

Na perspectiva tradicional do ensino, a língua ainda é concebida, de modo predominante, como um sistema homogêneo, constituído de signos definíveis pelos contrastes que se pode estabelecer entre eles, como um código abstrato, transparente e descolado de suas condições sócio-históricas de produção (MARCUSCHI; VIANA, 1997).

As propostas alternativas para o ensino de língua tomam como base outra concepção de linguagem, agora vista como processo, discurso, forma de interação social. Tal concepção colocou o desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem.

O deslocamento instituído pelas teorias do discurso – da concepção de linguagem como sistema/representação para a ideia da

produção linguística como um trabalho social – mostra que não se trata de apreender uma língua para dela se apropriar para, posteriormente, usá-la; trata-se, antes, de usá-la em processos interativos enquanto espaços produtivos e organizadores da atividade mental, e, assim, apreendê-la:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

É importante destacar, portanto, que a análise linguística, tal como proposta pelo autor citado, coaduna-se com uma concepção de linguagem como interação, no quadro de um ensino de base sociointeracionista. Essa concepção de linguagem como interação ganhou força no contexto histórico-epistemológico que se convencionou chamar de “virada linguística” (transição entre as décadas de 1970 e 1980), cuja principal marca seria uma visão ampliada da linguagem, a partir das teorias da enunciação. Assim, além do enunciado propriamente dito, estariam em jogo as circunstâncias de sua produção.

Dessa forma, em consonância com a concepção de língua como forma de interação social, como ação entre sujeitos, como produção simbólica de sentidos, Suassuna (2006) defende um deslocamento nos objetivos e nos objetos do ensino de português.

Como objetivo central das aulas de língua materna, a autora defende a ampliação de experiências interativas mediadas pela linguagem a fim de que os alunos se apropriem de novas possibilidades de expressão e compreensão dos sentidos dos usos linguísticos, o que favorece o seu processo de letramento, ou seja, sua inserção nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Seguindo essa linha de pensamento, quanto à questão da variação linguística, é necessário que o papel do professor se pautem não na substituição e na correção das variedades desprestigiadas, mas sim no reconhecimento, sem julgamentos e hierarquias, das diversas variedades linguísticas, a fim de multiplicar as situações de usos e seus recursos expressivos (LOUZADA, 1994). Nessa ótica, aprender uma variedade linguística é também aprender novos sistemas de referência. Logo, não é o caso de substituir as variedades não-padrão pela chamada norma culta, mas de construir e ampliar as possibilidades de interação dos alunos; nesses processos interlocutivos, eles vão internalizando novos recursos expressivos e, por extensão, novas categorias de compreensão do mundo. Importa, então, confrontar esses usos de linguagem, explorando suas semelhanças e diferenças, num diálogo constante e aberto entre recursos linguístico-discursivos e modos de interpretar a realidade. É tarefa da escola, em síntese, expandir a experiência interlocutiva dos alunos, assumindo a incompletude e o movimento da linguagem.

No que tange à análise linguística **propriamente dita, vemos que, conforme a tradição**, o ensino de gramática, ainda hoje, consiste em levar os alunos a dominar uma nomenclatura específica, com a qual se descreve e regula a modalidade padrão escrita da língua, predominando, nesse processo, o enfoque normativo sobre o descritivo. Na opinião de Geraldini (1996), todo falante realiza, em sua prática linguística, atividades epilinguísticas por meio das quais avalia os recursos expressivos que utiliza. No entanto, as atividades de ensino de gramática não constituem, na prática escolar, a continuidade (que seria desejável) dessas reflexões epilinguísti-

cas. A gramática normativa tradicional é tida como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua. Diz o autor que as análises resultantes das teorias gramaticais adotadas e ensinadas na escola são respostas elaboradas para perguntas que os alunos não formularam. É por isso que muitos conteúdos gramaticais, regras e classificações pouco ou nada lhes dizem e, não obstante isso, constituem-se em matéria de ensino-aprendizagem; são conteúdos nem sempre epistemologicamente consistentes e de relevância sociocultural duvidosa.

A análise linguística, nesse sentido – enquanto prática alternativa ao ensino tradicional da gramática normativa –, consiste num trabalho de reflexão sistemática sobre os elementos da língua e sobre os efeitos de sentido gerados por eles no discurso, no processo de interação (MENDONÇA, 2006a). Essa reflexão deve se dar não só na dimensão gramatical, mas também nas dimensões textual, semântica e pragmática do processo de enunciação, tendo por objetivo desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, de escuta e de produção de textos escritos e orais, além da capacidade de interpretação e produção de sentidos enquanto estes realizam essas práticas.

Nessa perspectiva, em termos do ensino da língua, Cardoso (1999) considera como sendo de fundamental importância o domínio das regras que determinam o exercício da função enunciativa dos diferentes discursos. É necessário expor os alunos a uma grande diversidade de textos, deixando sempre aberta a possibilidade para a emergência do outro (outro discurso, outra leitura, outro interlocutor, outro sentido...). Conforme Cardoso, cada discurso constitui um universo semântico específico; assim sendo, dominar as estruturas e regras de uma língua, embora seja uma importante e necessária condição, não leva automaticamente a dominar os universos semânticos dos discursos em circulação:

Quando se diz que a missão da escola é levar o aluno, de qualquer classe social, a poder interagir nas mais varia-

das situações concretas de discurso, entendemos que o que se deve esperar da escola é levar o aluno a dominar os diferentes universos semânticos que são importantes para uma dada sociedade ou cultura (CARDOSO, 1999).

Uma estratégia que é fundamental à prática da análise linguística é o método indutivo. Através dele e partindo de certos fenômenos linguísticos, o aluno passa a perceber regularidades, construir hipóteses, verificá-las, reconstruí-las e sistematizar o que foi aprendido, num processo de reflexão que vai de encontro ao método de memorização largamente usado para se ensinar as estruturas linguísticas presentes na gramática normativa (MENDONÇA, 2006b). Baseando-se, então, em outros objetivos e objetos e em outra concepção de língua, não se pode confundir a análise linguística com ensino de “gramática contextualizada”, em que se retiram do texto frases para se fazer análise sintática; também não se pode dizer que essa prática é uma terminologia diferente para o ensino tradicional de gramática.

Pisciotta (2001) salienta que, embora pareça simples, constitui grande desafio para o professor aliar a análise linguística a situações de uso efetivo da linguagem, construindo explicações e descrições a partir das regularidades observadas em textos significativos para os alunos. A autora propõe um conceito ampliado de análise linguística, que incorpora, além de questões gramaticais e fonológico-ortográficas, aspectos semânticos e pragmáticos relacionados à produção e à recepção dos discursos. Por isso, não se trata apenas de mudança de rótulo, mas de concepção de língua e de objetivo de ensino, o que traz implicações também para a metodologia a ser utilizada e para os conteúdos a serem ensinados.

Destaque-se que a prática de análise linguística se aplica simultaneamente à leitura e à produção de textos, quaisquer que sejam estes (dos alunos ou dos autores trazidos para a sala de aula). Quanto à leitura, a análise linguística ajudaria na apreciação e compreensão dos muitos efeitos de sentido presentes no texto.

Quanto à produção de textos, a análise possibilita a expressão da subjetividade do autor e dos sentidos que ele propõe ao seu leitor (o que também demanda apreciação e compreensão de efeitos de sentido). Assim sendo, a avaliação ganha muito em qualidade – a partir de textos, lendo e escrevendo com nossos alunos, podemos superar a dicotomia certo x errado.

Diante do quadro acima exposto, um dos aspectos que nos interessam em nossa investigação é justamente a forma como os professores vêm lidando com esse desafio: pretendemos ver, além das concepções de língua que informam o ensino de análise linguística, os objetivos que norteiam esse ensino e os conteúdos definidos em cada aula com vistas à articulação entre o linguístico e o discursivo, entre linguagem e sociedade.

Delineamentos metodológicos

A presente pesquisa, de caráter qualitativo-indiciário, foi fruto da pesquisa realizada na disciplina *Prática de Ensino de Português 1*, ministrada no curso de licenciatura em Letras da UFPE no semestre letivo 2012. As atividades principais dessa disciplina consistem em observar as aulas de dois professores de língua portuguesa com o objetivo de problematizarmos essas práticas para podermos analisá-las à luz de um referencial teórico relevante acerca do ensino de língua materna.

Para realizar essa investigação, selecionamos duas escolas públicas de perfis diferentes da Região Metropolitana de Recife.

Uma das escolas escolhidas foi o Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), visto que é considerado um referencial de qualidade a partir de seu projeto institucional (já que serve de campo de inovação e experimentação pedagógica) e curricular (porque nele se ensina língua portuguesa numa perspectiva construtivista e sociointeracionista). Nessa escola, foi escolhida uma professora de uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

A outra escola selecionada foi uma escola pública da rede estadual de ensino de Pernambuco, localizada na cidade do Recife. Nessa escola, foi escolhida uma professora de uma turma do 3º ano do ensino médio. É válido salientar que a escolha tanto desse campo quanto da série de ensino ocorreu de forma aleatória e que a preocupação de se investigar uma instituição escolar pública é resultante do compromisso da UFPE, particularmente do Centro de Educação, com o ensino público.

Para a análise dos dados gerados, estabelecemos uma relação entre o ensino de gramática/análise linguística de cada professora e as concepções de língua que cada uma dessas práticas denota. Nosso objetivo foi verificar se os objetos de estudo selecionados e os objetivos perseguidos favoreciam, a partir do trabalho de reflexão metalinguística, o letramento dos alunos. Nesse sentido, buscamos: (1) verificar quais as concepções de língua que norteiam o ensino de AL dessas professoras; (2) investigar quais os conteúdos privilegiados ao se ensinar gramática/análise linguística; e (3) verificar se esse ensino tem por objetivo promover o letramento dos alunos.

Definidos os critérios de análise e o *corpus*, é de expressiva importância apresentarmos e justificarmos o paradigma analítico que regeu nossa pesquisa: realizamos uma análise qualitativa, de caráter indiciário. Isso porque o paradigma indiciário, constituindo uma das estratégias da pesquisa qualitativa, articula-se de maneira adequada à pesquisa no campo da educação e da linguagem. Ele permite, através de “pistas” e indícios, diagnosticar uma realidade mais ampla ou revelar um fenômeno mais geral, partindo de uma representação singular da realidade pesquisada. É por todos esses fatores que essa abordagem mostrou-se adequada para nossa análise, pois tem pertinência e relevância para o tratamento de fenômenos relacionados à linguagem e à área educacional.

Os materiais de pesquisa utilizados na geração dos dados foram diários de campo, além de outros recursos utilizados em sala

de aula, como fichas e textos. As aulas observadas somaram um tempo total de 45 horas-aula.

É válido salientar que, para empreender a investigação, providenciamos as devidas autorizações para a geração e o tratamento dos dados, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos gestores das unidades escolares e pelas professoras observadas. A todos eles foi assegurado o anonimato quando da divulgação dos dados em textos e eventos de caráter científico.

Análise e discussão dos dados obtidos

Para realizarmos a discussão dos resultados de nossa pesquisa, agrupamos os dados em duas seções: (1) análise da professora da escola estadual; (2) análise da professora do Colégio de Aplicação.

Essas análises se referem a questões de ensino de análise linguística a partir das práticas observadas. Nosso intuito foi investigar como se situam, no quadro mais geral das mudanças educacionais, as transformações ocorridas nas concepções de língua, nos objetivos de ensino e na seleção dos conteúdos em sua realização nas condições concretas de ensino-aprendizagem dos fenômenos linguísticos na aula de português.

Análise da prática da professora da escola estadual

A escola em questão faz parte da rede de ensino do Estado de Pernambuco e se localiza num bairro periférico da cidade do Recife. No que concerne à estrutura, comporta muitas salas de aula, bem espaçosas, porém as cadeiras, paredes e ventiladores são extremamente mal cuidados e mal preservados. Quanto aos recursos didáticos, a coordenação dificilmente disponibilizava papel, xérox ou projetor, o que fazia a professora que observamos perder bastante tempo com cópia em quadro, algo do qual ela reclamava bastante.

Dessa forma, sua prática, na turma do 3º ano C do ensino médio, predominantemente, consistiu em copiar regras da gramática tradicional ou questões sobre gramática no quadro. Durante mais de três aulas, a professora se encarregou de expor e explicar três regras de ortografia:

- a) São grafados com SS todos os substantivos derivados de verbos terminados em *gredir / ceder / mitir / cutir*.
- b) Escreve-se com S todos os substantivos derivados de verbos terminados por *ender / vertir / pelir*.
- c) Escreve-se com S palavras que contém ditongo.

Assim, ela leu o conceito, deu exemplos para testar a validade da regra e pediu exemplos para os alunos. Podemos ver, nesse caso, que a professora seguiu o método largamente utilizado no ensino de língua tradicional, o método dedutivo: “forma mais convencional de ensinar a norma-padrão na escola que parte do geral – as regras – para o particular – os exemplos, seguindo-se exercícios de fixação/aplicação da regra”, de acordo com Mendonça (2006b). Essa prática dispensou a reflexão sobre os elementos da língua, além de deixar de lado os conhecimentos que os alunos já têm, pois parte do pressuposto de que o aluno não sabe e, portanto, deve aprender a regra para, em seguida, usá-la. Ou seja, as análises feitas

[...] são respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhe dizem e o conteúdo passa a ser “o que se tem para estudar”, sem saber para que aprendê-los (GERALDI, 1996, p. 130).

Assim sendo, os alunos sentiram dificuldade de entender a terminologia utilizada (como “ditongo”, por exemplo), bem como o próprio processo de metalinguagem, uma vez que se tratava de um exercício de metalinguagem realizado a partir de uma variedade da língua da qual eles não são falantes: a variedade culta. Diante dessa

situação, a professora repetia incessantemente: “Prestem atenção, vocês, que vão fazer redação, têm que colocar isso na cabeça!”; “Isso é uma regra que, se a gente quer escrever certo, tem que ter na cabeça”; “Você vai escrever uma palavra e está com dúvida se é com S ou com Z, se tiver ditongo, é S”. Isso evidenciou claramente um ensino voltado para a apropriação da norma padrão com vistas à escrita correta, o que revela uma prática baseada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois pudemos inferir que a professora, através dessa atividade, encara a língua como o conjunto homogêneo de suas formas estanques.

É importante problematizar o conteúdo trabalhado. Ao invés de, como defende Nóbrega (2000), numa perspectiva mais interacionista, a professora considerar a ortografia procurando interpretar o desvio da norma como um lugar privilegiado para a descrição dos fatos da língua, identificando as diferenças entre as modalidades escrita e falada e discutindo os fenômenos da variação linguística, insistiu em regras de ortografia e incutiu nos alunos a ideia dicotômica de certo e errado, sendo o errado permitido na fala e o certo obrigatório na escrita, como se pode ver quando ela afirmou: “Todo mundo pode errar falando, mas escrevendo, não!”. A docente, então, sustenta a ideia dicotômica de fala e escrita, incorrendo numa inconsistência teórica em relação a essas modalidades, pois, segundo Marcuschi (2008, p. 17):

[...] oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de som e grafia. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita.

Assim, a professora acabou limitando a ideia de texto às características supostamente exclusivas da modalidade escrita, privando os alunos do entendimento mais amplo em relação a essas duas modalidades da língua.

É importante também problematizar o quão destoante é esse conteúdo com o nível de ensino em questão, uma vez que, ao invés de a professora trabalhar análises linguísticas mais sofisticadas no 3º ano de ensino médio, último ano escolar (MENDONÇA, 2006a), persiste em algo que os alunos já deveriam ter internalizado. Essa situação mostra, portanto, o quão falho é esse tipo de ensino de língua, baseado numa concepção tradicional de linguagem – enquanto sistema, código estático.

Ademais, a professora passou a maioria das aulas copiando no quadro questões retiradas de um livro de português voltado para concursos públicos¹, reproduzidas a seguir.

1 – *A alternativa em que está correto o uso do acento indicativo de crase:*

- a) *O peão foi à cavalo até a fazenda.*
- b) *O criminoso estava disposto à fugir.*
- c) *A fã ficou cara-à-cara com seu ídolo.*
- d) *Cíntia deu à José seu novo endereço.*
- e) *Comprou os móveis e pagou à vista.*

2 – *A concordância está correta em:*

- a) *O povo brasileiros é solidário.*
- b) *João usava sapatos e meias pretas.*
- c) *As duas mala pequena são minhas.*
- d) *O atleta beijou as medalhas olímpica.*
- e) *Serviu carne bovina aos convidados.*

¹ O livro em questão intitula-se *Português para Concurso*, da autora Nanci da Costa Batista, editado por Fritas Bastos Editora.

3 – O uso da preposição está correta, de acordo com a norma culta em:

- a) O rapaz aspirou ao perfume da namorada.
- b) Lúcia visava a um bom emprego.
- c) As pessoas não esquecem do primeiro professor.
- d) A criança sentou-se na mesa para almoçar.

4 – Há erros de grafia em:

- a) A extinção de postos de trabalho tem originado, no mundo todo, protestos e movimentos de reivindicação e direitos da classe trabalhadora.
- b) Condições adverças de trabalho, em prejuízo do disposto nas leis específicas, sempre foram alvos de queixas dos assalariados. Conforme se pode observar, a maioria das questões consistiu em encontrar a alternativa em que a frase estivesse escrita de forma correta, o que termina por trazer à análise dos alunos mais alternativas erradas do que certas; e, no caso da opção correta, na maioria das vezes a construção fugia do uso habitual ou da regra geral do fenômeno em estudo, revelando uma ênfase na exceção ou em ocorrências raras. As frases das alternativas eram todas soltas, descontextualizadas, artificiais e fora do universo linguístico e referencial dos alunos. A professora, depois de copiá-las no quadro, pediu para que algum aluno viesse resolver uma questão, mostrando a alternativa correta e provando a resposta através da regra devida. Vale destacar que os alunos só decidiram participar dessa atividade após a professora dizer que ela valia pontos na nota final da unidade. Novamente, a professora incorre numa prática em que se supervaloriza a metalinguagem de descrição da norma padrão, visando à apropriação desta por parte dos alunos, o que denota, mais uma vez, uma concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Após essas atividades, a professora solicitou a produção de um texto argumentativo sob a justificativa de que os alunos teriam que elaborar um texto desse tipo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A docente, desse modo, entregou uma ficha sobre argumentação, leu o conteúdo ali exposto e solicitou que os alunos produzissem uma redação sobre o tema da discriminação social. Observamos que a ficha apresentava um modelo fixo e tradicional de texto, o qual deveria ser dividido em pressupostos/introdução, argumentos/desenvolvimento e conclusão. A professora, após ler a ficha, não definiu essas partes constitutivas, nem as explicou; pediu para que os alunos fizessem uma redação sobre o tema proposto e, em seguida, saiu de sala deixando que os alunos elaborassem o texto. Quando retornou, poucos alunos haviam escrito algo, o que fez a professora proferir, na frente dos alunos, que eles eram preguiçosos e que não tinham nada a dizer. Consideramos que, pela forma como a professora conduziu a atividade, os alunos, mais do que não ter o que dizer, não viam sentido em dizer algo, já que o tema foi imposto e não negociado com os alunos, não tendo havido leitura, pesquisa, debate ou discussão sobre o tema.

Dando continuidade à atividade, a professora fornece algumas orientações para os alunos, como: “Não mudem de assunto, porque eles [os avaliadores], no ENEM, olham muito isso. Mesmo que vocês não saibam direito o que dizer, continuem escrevendo sobre a mesma coisa!”; “Quando você está escrevendo uma redação, vai vindo os argumentos que vocês nem pensaram antes.”. Ainda, a professora falou que há três avaliadores no ENEM que “olham tudo” e que os alunos, portanto, iriam certamente ser reprovados. Pudemos observar, desse modo, que a professora não só pareceu desconhecer padrões de textualidade, como coesão e coerência, mas também desconsiderou o caráter pragmático do texto e a progressão textual ao proferir que os alunos devem escrever mesmo sem saber o que dizer. Ademais, a docente passou uma visão de

que a escrita de textos é algo intuitivo ou mesmo que acontece sob a influência da inspiração, ao dizer que basta escrever para que os argumentos surjam.

Em seguida, a professora pediu para que os alunos lessem o que escreveram e, na medida em que os alunos leram seus apontamentos, ela interveio, como ocorre no caso em que um aluno leu a seguinte oração, na introdução de seu texto: “A sociedade existe discriminação social como opção sexual, religião primeiramente etc.”. A professora, então, ao invés de refletir sobre a construção sintática do período, que está claramente problemática, ou sobre as ideias postas nele, apenas afirmou: “Não pode usar ‘etc.’ em redação, de jeito nenhum!”. Desconsiderando, dessa forma, a produção do aluno enquanto um mote para se realizar uma análise acerca de operadores argumentativos e/ou da estruturação sintática, a professora se limitou a proferir “dicas” de como *não* fazer redação, e de quais termos *não* podem ser usados.

Foi fundamental, portanto, observar o descompasso entre as atividades de gramática e de produção de texto e seus resultados, pois, embora a docente tenha justificado insistentemente as atividades gramaticais em função do “escrever corretamente”, pudemos ver que nem ela criou um vínculo, uma articulação entre essas habilidades, e nem houve indícios de bons resultados de escrita como reflexo dos exercícios exaustivos de apropriação de regras gramaticais que a professora tanto realizou em sala de aula.

Análise da prática da professora do Colégio de Aplicação

O Colégio de Aplicação da UFPE, localizado no campus dessa universidade, caracteriza-se por ser um espaço de inovação e experimentação pedagógica, dispondo de uma estrutura física privilegiada. A maioria absoluta dos docentes têm grau de mestrado ou doutorado e também contratos de dedicação exclusiva para que possam dispor de mais tempo para executar a atividade docente.

Observamos, nesse colégio, aulas de língua portuguesa da turma do 9º ano A do ensino fundamental.

No que se refere à análise linguística, o assunto estipulado para o bimestre em que fizemos a observação foi período composto por coordenação. Para desenvolvê-lo, a professora leu e discutiu o texto “Carta do Pleistoceno”, da escritora Marina Colasanti, presente no livro didático da turma. Essa carta tem como remetente um mamute que escreve aos cientistas da atualidade pleiteando que eles não façam clonagem.

Inicialmente, a professora selecionou dois períodos do 1º parágrafo desse texto (“*porque uma certa luz fraca e opalinada me alcançou sempre através do gelo*” e “*E escrevo porque chegou-me a notícia...*”), em que havia a ocorrência do termo “porque”. Então, perguntou: “*O sentido da palavra ‘porque’ é o mesmo nos dois registros? O que vocês acham?*”. Os alunos levantaram hipóteses e a professora foi conduzindo as respostas (“*Explicação de quê? Para o quê?*”) até que se chegou à ideia de explicação para o primeiro registro, e de causa para o segundo. A professora perguntou, em seguida: “*Qual a diferença entre os dois? Daria para diferenciar se as frases estivessem descontextualizadas?*”. Diante das respostas dos alunos, ela provocou uma reflexão sobre a linha tênue que distingue esses conceitos e criticou o ensino baseado em frases soltas e descontextualizadas, dizendo que esse ensino gera dúvidas em relação à distinção dessas categorias – o que não ocorre quando temos um ensino que privilegia um discurso contextualizado e materializado num determinado gênero textual. Logo após, a docente perguntou qual oração é coordenada e qual é subordinada, explicando, depois de os alunos terem respondido, a diferença entre esses dois tipos e dizendo que, na coordenação, não há dependência sintática entre as orações e, na subordinação, sim.

Apesar de incorrer na inconsistência teórica presente nessa dicotomia questionável entre coordenação e subordinação, “que – sabemos – não se sustenta” (NEVES, 2003, p. 99), pudemos ob-

servar que a professora, de acordo com o método indutivo, ao se utilizar de estratégias como o questionamento, tratou os aspectos sintáticos da língua a partir de categorias semânticas e pragmáticas, conforme defende Nóbrega (2000).

Em seguida, a professora selecionou duas orações do 4º parágrafo do texto separadas por um ponto final (“*Estou, como meus semelhantes, extinto desde o Pleistoceno. Boas razões tivemos para sumir...*”) e perguntou aos alunos: “*Se quiséssemos unir em um só período as duas frases, que conectivo colocaríamos?*”. Os alunos foram respondendo e a professora escreveu no quadro as respostas dadas, divididas em três grupos: a) *Porém / Entretanto / Mas / Contudo / Todavia*; b) *Porque / Pois*; c) *E*. Assim, sobre o primeiro grupo de conectivos, a professora indagou: “*Quais as semelhanças e as diferenças entre eles?*”; ao que os alunos responderam: “*Todos expressam oposição!*”, e disseram que a diferença é de vocabulário, de adequação (já que uns são mais coloquiais e outros não), de uso, e até mesmo de velocidade de leitura que o autor quer imprimir ao texto. Sobre o segundo grupo de conectivos, a professora questionou se eles seriam adequados. E sobre o conectivo “*e*”, a professora questionou se a frase comporta uma ideia de adição, de soma; em seguida, promoveu uma reflexão sobre o uso que fazemos corriqueiramente desse conectivo com valor de semântico de oposição/contradição, chamando atenção para o fato de que há uma mobilidade para além do que prega a gramática, a depender do contexto.

Então, ela indagou: “*Por que Marina Colasanti não colocou conectivo?*”. Os alunos levantaram várias hipóteses, todas válidas, segundo a professora: a) Ela não atentou para isso; b) Faz parte do estilo dela – mais pausado; c) Quis deixar a cargo do leitor a relação de conexão. Por fim, a professora mostrou outro trecho, no 9º parágrafo, em que há uma oração adversativa com um “*mas*” (“*Sei que para vocês eu nem mereço qualquer explicação, mas, digam-me, qual é exatamente sua intenção?*”) e perguntou se esse “*mas*” poderia ser substituído por “*e*”, como ela havia dito anteriormente. Os alunos

dizem que não, pois, dessa forma, se perderia o tom de ironia que a autora quis empregar.

Ou seja, juntamente com os alunos, a professora elaborou diferentes versões de trechos através de permutas, buscando selecionar recursos linguísticos que parecessem mais adequados em função da finalidade do texto e do efeito de sentido desejado, o que revelou uma concepção de linguagem mais próxima da interação.

A partir de então, a docente sistematizou os conceitos estudados com a ajuda do livro didático², e pediu para que os alunos estudassem e resolvessem os exercícios do livro de modo a se preparar para um exercício avaliativo sobre o assunto; nesse exercício, o texto gerador foi uma entrevista com a escritora em estudo. Segue a reprodução da avaliação aplicada.

1. Observamos ao longo da entrevista o uso de períodos compostos por coordenação. Em que essa estruturação sintática contribui para a construção do texto?

2. Releia o trecho: *“E mesmo adiante, já sabendo decifrar um texto, ela terá que começar por textos curtos, indicados para a sua capacidade leitora.”*

Considere que o editor da entrevista ao fazer ajustes para publicá-la em uma revista, se deparasse com as possibilidades:

“E mesmo adiante, já sabendo decifrar um texto, ela terá que começar por textos curtos, pois são indicados para a sua capacidade leitora.”

“E mesmo adiante, já sabendo decifrar um texto, ela terá que começar por textos curtos, indicados, pois, para a sua capacidade leitora.”

a) Compare o sentido das orações de reescrita.

b) Considerando o contexto da resposta da entrevistada, qual das opções estaria mais adequada? (Justifique).

² O livro adotado pela turma era *Português: Linguagens*, dos autores Wilian R. Cereja e Tereza C. Magalhães, editado pela Editora Atual e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

c) Ainda considerando as necessidades da reescrita do editor, o enunciados abaixo poderiam ser permutados mantendo o mesmo valor semântico? (Explique).

“Livro e literatura não são forçosamente a mesma coisa, embora a segunda use o suporte da primeira”.

“Livro e literatura não são forçosamente a mesma coisa, porém a segunda use o suporte da primeira”.

3. Releia as passagens:

“Não sei bem o que está entendido aí como arte lúdica, mas eu não colocaria a literatura nessa categoria”.

“Um livro medíocre pode até distrair. Mas só a literatura acrescenta”.

Analise as passagens da entrevista selecionadas: do ponto de vista sintático-semântico em que elas se diferenciam?

4. Analise o valor semântico da conjunção “e”, contrastando as passagens do texto:

“A criança não tem ainda vocabulário e conhecimento suficientes para expressar o que sente, e muitas vezes o pudor ou o medo de não ser compreendida a impedem de falar de assuntos já tão profundos”.

“Os livros impressos têm que fazer parte do cotidiano desde o início da vida, e não aparecerem mais tarde quase como uma imposição”.

5. Leia a frase:

“Livros que são apenas livros, muito ‘ensinosos’, tipo gato escondido com rabo de fora, podem não levar a criança a canto algum, ou até mesmo levá-la ao tédio”.

A conjunção coordenativa presente nesse período:

() Expressa uma ideia de acréscimo

() Expressa fatos que se excluem

() Expressa fatos que se alternam

() Expressa ideia de compensação

() Expressa uma ideia de consequência lógica

6. Imagine que você fosse postar comentários sobre a entrevista de Marina Colassanti em um fórum na Internet: elabore afirmativas interpretativas, valendo-se do uso de orações coordenadas sindéticas (indique ao lado o tipo de relação semântica estabelecida entre as orações). Percebemos novamente, através do instrumento de avaliação utilizado, que as questões propostas favoreceram a reflexão sobre os recursos da língua e sobre as operações de construção do texto, uma vez que, para responder o exercício, o aluno teve que cotejar diferentes possibilidades de formulação textual, sempre analisando o funcionamento discursivo das escolhas realizadas (NÓBREGA, 2000).

É importante registrar que a atividade de análise linguística, na prática dessa professora, não ocorreu de forma bastante articulada com os outros eixos metodológicos – leitura e produção textual. Embora a reflexão promovida a respeito das orações coordenadas tivesse munido os discentes de estratégias argumentativas para produzir textos mais articulados, não houve um vínculo direto entre o estudo das orações coordenadas e as atividades de elaboração do artigo de opinião, do flash (auto)biográfico e do resumo – gêneros textuais solicitados pela professora no bimestre em que observamos suas aulas.

Porém, apesar dessa ressalva, não se pode desmerecer a atividade dessa docente em relação à análise linguística, uma vez que, metodologicamente, foi aplicada com êxito e adequação a uma proposta de ensino que condiz com uma concepção interacionista de língua, pois sua prática “não trata apenas – embora isso não seja necessariamente ruim – de desvendar a estrutura da língua. E muito menos de impor regras estanques e sem sentido” (POSSENTI, 2003, p. 116).

Considerações finais

Ao término de nossa análise, pudemos constatar a existência de práticas distintas no que concerne ao ensino de análise linguística.

Por um lado, observamos a prática de uma professora que concebeu a língua predominantemente como expressão do pensamento, como um código estático e homogêneo. Nesse sentido, seu ensino objetivou, como foi evidenciado em seu discurso, a correção linguística, ou seja, falar e escrever corretamente. Para tal, a professora elegeu, como objeto de sua matéria, sobretudo, regras retiradas da gramática normativa para que o aluno se apropriasse desse conhecimento através da memorização. As produções textuais solicitadas foram realizadas de maneira artificial, servindo como instrumento para atividades de correção gramatical ou como tarefa escolar, sendo desconsideradas reflexões sobre os usos sociais da escrita. Assim, não foram levados em conta, em sala de aula, aspectos discursivos do funcionamento da língua.

Por outro lado, vimos uma prática que condiz com a concepção sociointeracionista da linguagem, uma vez que objetivou o letramento e a capacidade de reflexão metalinguística dos alunos através de questionamentos, levantamento de hipóteses e sistematização dos fenômenos linguísticos estudados. Nesse sentido, a professora, partindo de um texto real materializado num gênero específico, tratou os recursos da língua nos níveis morfosintático, textual, semântico e pragmático, através de uma prática de cunho reflexivo, baseada no método indutivo de estudo.

As práticas aqui analisadas foram um indício de que vivemos numa época marcada pelo hibridismo, uma época de transição no que diz respeito às concepções de linguagem dos professores de língua portuguesa, já que ainda há uma persistência do modelo tradicional de ensino de português, ao lado de uma perspectiva a partir da qual se trata a língua em sala de aula nos seus aspectos sociodiscursivos.

É preciso, portanto, que o tema da análise linguística esteja fortemente presente na formação inicial e continuada dos professores de língua materna se quisermos reverter esse ensino tradicional que não prima pela formação de leitores e produtores de diversos gêneros textuais. É necessário também que o ensino de gramática seja constantemente objeto de pesquisa por parte desses professores a fim de que possam confrontar seus modos de ensinar a língua com as teorias estudadas, atentando para os métodos que utilizam e os objetos de estudo que selecionam. Dessa forma, é possível refletir sobre a própria prática pedagógica a fim de articular as concepções de linguagem, de educação e até mesmo de mundo com os objetivos sociais que atribuímos à educação.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [1^a. ed. 1929].

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GERALDI, J. W. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. In: _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

LOUZADA, M. S. O. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Z. F. (Org.). **O ensino de português do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1994.

MARCUSCHI, E.; VIANA, M. Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. (Org.). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Ed. UFPE, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.).

Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006a.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica; CEEL; MEC, 2006b.

NEVES, M. H. de M. Subsídios teórico-metodológicos para o tratamento escolar da gramática. In: TOLDO, C. (Org.). **Questões de linguística.** Paço Fundo: UPF, 2003.

NÓBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino.** Petrópolis: Vozes, 2000.

PISCIOTTA, H. Análise linguística: do uso para a reflexão. In: BRITO, E. V. (Org.). **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula.** São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

POSSENTI, S. Observações sobre gramática e texto. In: TOLDO, C. (Org.). **Questões de linguística.** Paço Fundo: Ed. UPF, 2003, p. 116.

SUASSUNA, L. Didática da língua portuguesa: a questão do método, do objeto e do objetivo. In: _____. **Ensaio de pedagogia de língua portuguesa.** Recife: Ed. UFPE, 2006.

Recebido em: 23.07.2014

Aceito em: 05.08.2015

Avaliações informais e a constituição de processos psicológicos mediados: questões a partir da teoria histórico-cultural

MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA

Doutora em Educação. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. silrocha@uol.com.br

TATIANA CRISTINA DOS SANTOS

Mestre em Educação, graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas, bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. tatics23@hotmail.com

LEANDRO GASPARETI ALVES

Mestre em Educação, graduado em Psicologia pela PUC-Campinas, bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. le.gaspareti@gmail.com

RESUMO

No presente trabalho aborda-se o tema das avaliações escolares informais e suas relações com a constituição dos processos psicológicos mediados. Na literatura científica, destaca-se: (i) que as avaliações informais tendem a focalizar comportamentos, valores e atitudes, (ii) as interrelações entre avaliações informais e formais; (iii) as repercussões das avaliações informais na autoestima dos alunos. O acompanhamento do cotidiano de duas turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental (de uma escola estadual e de uma privada) possibilitou evidenciar que as avaliações informais dirigem-se, também, a outros processos psicológicos: memória, atenção, raciocínio e criatividade. Em seguida, analisou-se as avaliações, identificando-se características de críticas ou de encorajamentos; encontrou-se tendências opostas nas duas turmas. Posteriormente, a partir da teoria Histórico-cultural, mostrou-se que as duas professoras responsabilizam os alunos pela eficiência/não-eficiência dos processos, considerando-os como processos naturais. Problematisa-se, por fim, a tendência crítica das avaliações e seus impactos sobre os alunos da escola pública e a tendência das duas professoras limitarem as possibilidades de constituição de processos conscientemente regulados através do uso intencional de recursos mediacionais.

Palavras-chave: Avaliação Informal. Processos Psicológicos. Práticas Pedagógicas.

INFORMAL EVALUATIONS AND THE CONSTITUTION OF MEDIATED PSYCHOLOGICAL PROCESSES: QUESTIONS FROM HISTORICAL-CULTURAL THEORY

ABSTRACT

In this paper we discuss the informal school evaluations and their relations with the constitution of mediated psychological processes. In the scientific literature, it is highlighted the following: (i) informal evaluations tend to focus

on behaviors, values, and attitudes, (ii) the interrelations between formal and informal evaluations; (iii) the repercussion of informal evaluation on students' self-esteem. Participating on the day-by-day of two first-year classrooms in Elementary School (one in a public school, and the other in a private school) in 2008 enabled us to notice that informal evaluations are used for other psychological processes: memory, attention, thinking and creativity. We then examined the evaluations, identifying characteristics of criticism or encouragement; we found opposite tendencies in both groups. After that, from the perspective of the Historical-cultural theory, it was possible to show that both teachers considered students responsible for the efficiency/non-efficiency of the processes, regarding them as natural processes. We problematize, ultimately, the critical trend of the evaluations and its impact on public school students and the tendency of both teachers to limit the possibilities of constituting consciously regulated processes through the intentional use of mediational resources.

Keywords: Informal Evaluation. Psychological Processes. Pedagogical Practices.

Introdução

As avaliações informais, definidas como julgamentos valorativos, formados por representações que os professores constroem sobre os alunos, comparando seus desempenhos com expectativas e modelos de alunos e do processo de ensino e aprendizagem, desempenham funções muito relevantes para a construção das relações intra-escolares. Estas avaliações são feitas no dia a dia escolar e, diferentemente das avaliações formais, são produzidas de maneira assistemática, não planejada e não decorrem do uso de instrumentos especificamente preparados com finalidade avaliativa. Segundo autores que têm se dedicado ao estudo das avaliações informais, há forte tendência de que elas incidam menos sobre as aprendizagens de conteúdos escolares, propriamente ditas, e mais sobre o comportamento disciplinar dos alunos, os modos como desenvolvem suas tarefas, suas competências, inteligência e personalidade (MARINHO, 2009; PERRENOUD, 1986; VILLAS BOAS, 1993) e sobre comportamentos, valores e atitudes (FREITAS, 1995, 2003, 2004; FREITAS *et al.*, 2009; MALAVASI, 2000). As avaliações infor-

mais costumam depender – mais fortemente do que as avaliações formais – de expectativas, crenças e valores dos professores.

Nas práticas pedagógicas cotidianas, o professor tende a valorizar mais e ter mais expectativas positivas quanto aos alunos que respondem de modo ajustado ao modelo de “aluno padrão” que, em geral, refere-se àquele disciplinado, estudioso e silencioso; tende a investir mais positivamente nas relações com estes alunos e nas relações entre estes e os objetos de conhecimento. Isto significa que as maneiras de cada aluno se comportar costumam ser, ao mesmo tempo, causa e consequência do tratamento que o professor lhes endereça. Estes pontos levam Freitas (2003, p. 45) a afirmar que “a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem”.

Ainda considerando Freitas (2003, p. 43-44), as avaliações informais, tendo sido construídas nas interações rotineiras entre alunos e professores “[...] acabam por influenciar os resultados das avaliações finais”. Marinho (2009) enfatiza que as avaliações informais frequentemente determinam os resultados das avaliações formais, apontando para o seu relevante papel no processo de escolarização e na construção dos destinos escolares.

As duas formas de avaliação interpenetram-se e produzem efeitos mútuos. No contexto de reformas da educação brasileira, tais como a implantação dos sistemas de progressão continuada e o de ciclos, as avaliações informais ganham força, em função das diretrizes de não-reprovação dos alunos nelas implicadas, conduzindo, inevitavelmente, a recomposições no papel das avaliações formais.

Quanto mais se falou em progressão continuada e em não reprovar formalmente pela nota, mais se reforçaram os processos de avaliação e reprovação informais, que no âmbito da forma escolar determinam os processos de avaliação e reprovação formais, por um artifício de reconversão da reprovação formal (nota) em reprovação

informal com regulação da auto-estima (FREITAS, 2004, p. 160).

As repercussões das avaliações informais sobre os alunos têm sido mencionadas em importantes trabalhos sobre o tema (FREITAS, 2002, 2004; FREITAS *et al.*, 2009; MALAVASI, 2000; MARINHO, 2009; PERRENOUD, 1986; VILLAS BOAS, 1993, 2007, 2008); em vários deles, destaca-se a tendência de as avaliações informais serem predominantemente negativas (VILLAS BOAS, 1993; 2008, por exemplo).

Em síntese, nos estudos sobre as avaliações informais, destacam-se: (i) a tendência de nesta modalidade avaliativa focalizar-se comportamentos, valores e atitudes, (ii) as interrelações entre avaliações informais e formais, (iii) a tendência de as avaliações informais serem mais críticas do que encorajadoras e (iv) as repercussões das avaliações informais na autoestima¹ dos alunos.

O acompanhamento do cotidiano escolar de duas turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental (numa escola pública estadual e em outra privada) ao longo de um semestre letivo possibilitou-nos compor material empírico que, de nossa perspectiva, traz contribuições para a compreensão do tema e reafirma a importância de ações de formação de professores que contribuam para a superação de problemas que identificamos nas práticas pedagógicas analisadas.

¹ Consideramos importante fazer uma ressalva neste ponto: a leitura destes trabalhos nos permite identificar variações quanto ao conceito nomeado por cada um dos autores (autoestima, autoimagem e autoconceito), e por vezes, a utilização, num mesmo trabalho, de mais de um deles, dando pistas de estarem sendo empregados como sinônimos, o que requer algum cuidado, já que tratam-se de conceitos diferentes. Além disso, apesar da indiscutível importância desta questão, poucas evidências empíricas têm sido apresentadas para fundamentar esta tese. Um dos trabalhos que encontramos apresenta como resultado que o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem é significativamente mais negativo do que de crianças sem dificuldade de aprendizagem; mas, nesse mesmo artigo, aponta-se que outros estudos ressaltam que as dificuldades de aprendizagem repercutem apenas no autoconceito acadêmico, não afetando negativamente o autoconceito em outros domínios (STEVANATO *et al.*, 2003).

A configuração do campo de pesquisa e a produção do material empírico

O presente trabalho é um recorte feito em pesquisa mais ampla em que procuramos identificar os modos pelos quais professoras de primeiros anos do Ensino Fundamental em vigor² realizam avaliações formais e informais sobre o desempenho escolar de seus alunos e as transmitem aos pais e/ou responsáveis. Aqui, apresentaremos as análises feitas sobre o material empírico com objetivos de (i) discutir diferenças encontradas em um e em outro contexto educativo no que se refere a modalidades das avaliações informais em críticas ou encorajamentos e (ii) evidenciar que as avaliações informais dirigem-se, também, a processos psicológicos extremamente importantes para as aprendizagens escolares, tais como a memória, a atenção, raciocínio e criatividade.

A pesquisa foi desenvolvida junto a duas turmas de primeiros anos de duas escolas de um município do interior do estado de São Paulo (sendo uma delas estadual e a outra privada) e desenhada dentro de uma abordagem qualitativa. Realizamos, ao longo do segundo semestre de 2008, observações participantes do contexto escolar, referenciando-nos no modelo de etnografia de Lüdke e André (1986), que a definem como um trabalho longo de descrição e interpretação, em busca de colocar de forma clara a complexidade das práticas sociais mais comuns do campo pesquisado, as quais ocorrem de modo espontâneo e que acabam passando despercebidas, quando não se adota uma abordagem etnográfica. Coerentemente com esta opção metodológica, apresentamos, a seguir, informações sintéticas (em função dos limites de espaço) sobre cada uma das escolas e turmas pesquisadas.

² De acordo com a Lei Federal n. 11.274/2006, o Ensino Fundamental brasileiro passou a ter duração mínima de nove anos, com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade. Incluiu-se, portanto, um ano escolar no início da escolarização básica com o intuito de ampliar o período de aprendizagem dos alunos e de promover melhorias nos índices de escolaridade.

A escola pública está identificada como Escola A e a professora de primeiro ano recebeu o nome fictício de Andréia; a escola privada é a Escola B e a professora do primeiro ano desta unidade recebeu o nome de Elizabeth. Estas escolas estão situadas em regiões diferentes de uma mesma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A Escola A está localizada em um bairro de periferia e atende a alunos prioritariamente pertencentes aos grupos populares. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola, a região na qual está situada apresenta um crescimento urbano desordenado, com problemas de lazer, saúde e trabalho e a maioria dos alunos são filhos de trabalhadores empregados em ocupações com baixos salários. Esta escola oferece o Ensino Fundamental completo. A turma de primeiro ano tinha 32 alunos matriculados. As atividades trabalhadas com as crianças eram xerocadas pela professora e versavam sobre conteúdos voltados, predominantemente, para a alfabetização e aprendizagem de cálculos básicos. Nos momentos em que a professora conduzia as atividades, procurava dar orientações aos alunos, indicando como deveriam realizar as tarefas e corrigindo-os em alguns casos. Essas atividades xerocadas muitas vezes haviam sido extraídas do material didático do “Ler e Escrever”, produzido e distribuído pelo governo estadual e adotado em toda a rede. A jornada diária seguia uma rotina bastante estruturada, durante a qual os alunos permaneciam basicamente dentro da sala de aula, trabalhando individualmente em suas carteiras.

A Escola B oferece a Educação Infantil (de três a cinco anos) e o Ensino Fundamental completo. Atende a uma clientela formada, em sua maioria, por famílias compostas por pais e mães que possuem o ensino superior completo e com ocupações prestigiadas em nossa sociedade (professores universitários, profissionais liberais, altos funcionários do setor privado, pequenos comerciantes e funcionários de uma universidade pública). O número médio de alunos por turma nesta escola é 20. Entretanto, a turma acompa-

nhada era composta por apenas 12 alunos. A roda da conversa, realizada cotidianamente, terminava sempre com um momento em que a professora e os alunos planejavam como seria desenvolvido o trabalho do dia, tendo as crianças papel ativo na escolha das atividades e da sequência em que seriam realizadas. As atividades de letramento, de alfabetização e de matemática eram diárias e estavam, na maior parte das vezes, articuladas com um projeto desenvolvido ao longo do semestre, com o tema “gigantes”; além destas, muitas propostas de artes plásticas, culinária, computação foram registradas. A jornada diária seguia uma rotina bastante flexível, alternando-se trabalhos realizados na classe, com as crianças organizadas em múltiplos arranjos e jogos e brincadeiras feitos na sala ou em um dos três grandes parques da escola.

Através da leitura intensiva dos diários de campo, construímos as categorias que serviram de base para nossas análises, identificando a quais aspectos do trabalho escolar dos alunos as professoras se referiram nas avaliações informais que externaram. Ou seja, as categorias referem-se àquilo que as professoras destacaram dentro dos contextos pesquisados, abarcando diferentes esferas das ações das crianças e características de suas produções: desempenho em leitura, escrita e cálculo, aspectos estéticos, brincadeiras, comportamentos (aspecto disciplinar) e processos psicológicos (subdividida em atenção, memória, raciocínio e criatividade). A partir de uma segunda leitura, categorizamos as avaliações informais segundo pudessem ser qualificadas como encorajadoras (com sentido de elogiar, aprovar e/ou ratificar comportamentos/produções/modos de produzir) ou críticas (com sentido de reprovar ou desqualificar comportamentos/produções/modos de produzir das crianças). No presente trabalho nos restringiremos à apresentação dos resultados obtidos em relação aos processos psicológicos avaliados pelas professoras.

Avaliações informais referentes a processos psicológicos nos cotidianos escolares

Embora esta pesquisa filie-se à abordagem qualitativa, achamos interessante fazer também algumas análises quantitativas que nos permitissem identificar tendências das avaliações de cada uma das professoras. A seguir, apresentamos a distribuição das avaliações informais segundo cada processo psicológico focalizado pelas professoras e segundo a categorização que fizemos (encorajadoras ou críticas).

TABELA 1 – distribuição das avaliações informais sobre processos psicológicos, segundo tenham sido categorizadas como críticas ou encorajadoras.

Categorias	Sub-categorias	Forma da avaliação	Professora Andréia		Professora Elizabeth	
			Q	%	Q	%
			Processos psicológicos	Atenção	Encorajadoras	0
Críticas	6	75			0	0
	Memória	Encorajadoras	0	0	7	22,6
		Críticas	1	12,5	0	0
	Raciocínio	Encorajadoras	0	0	18	58,1
		Críticas	0	0	1	3,22
	Criatividade	Encorajadoras	0	0	2	6,45
		Críticas	1	12,5	0	0
		Total	8	100	31	100

Fonte: Dados dos pesquisadores, extraídos dos diários de campo.

O acompanhamento do trabalho da professora Andréia, na escola A, permitiu registrar oito avaliações informais dirigidas a processos psicológicos, sendo que destas seis foram em relação à atenção (75%), uma à memória (12,5%) e uma à criatividade (12,5%); não identificamos avaliações da professora sobre modos de raciocínio de seus alunos em nenhuma situação.

Os resultados obtidos na escola B mostraram-se bastante diferentes. Neste contexto escolar foram registradas 31 avaliações de

processos psicológicos, sendo que 19 (61,29%) estão relacionadas a raciocínio, sete à memória (22,6%), três à atenção (9,7%) e em duas avaliações a professora destacou a criatividade dos alunos (6,45%).

É de se notar, a partir das análises sobre a qualificação das avaliações, que no caso da professora Andréia a totalidade delas são críticas, não tendo sido registrada nenhuma avaliação informal encorajadora. Este quadro se inverte quando se trata da professora Elizabeth, tendo sido registradas 30 avaliações encorajadoras e uma crítica. Ou seja, em 96,77% a professora da escola B externou suas avaliações procurando elogiar, aprovar e/ou ratificar comportamentos/produções/modos de produzir de seus alunos.

Dando continuidade ao trabalho analítico, fundamentando-nos nos aportes da teoria Histórico-cultural sobre a constituição e o desenvolvimento dos processos psicológicos, problematizamos os modos pelos quais as professoras, através de suas avaliações, mostram compreender estes processos. Análises qualitativas evidenciam que ambas tendem a responsabilizar os alunos pela eficiência/não-eficiência dos mesmos, como processos naturais e/ou resultantes de mero esforço pessoal. A seguir, apresentamos exemplos destacando as avaliações sobre a atenção, no caso da professora Andréia e as avaliações sobre o raciocínio das crianças, no caso da professora Elizabeth:

- **Excerto 01**

Professora Andréia: Tem gente copiando coisa errada da lousa. Todos os dias têm que chamar a atenção. Precisa prestar atenção.

- **Excerto 02**

Professora Andréia: Tem muita coisa errada no caderno porque não prestaram atenção por causa da conversa. [...] Ninguém fala agora. Como podem ter esquecido a lição de casa? Era para fazer tudo! Não prestam atenção porque ficam conversando.

- **Excerto 03**

A professora Andréia (sentada numa mesa, ao fundo da sala, enquanto os alunos têm aula de Educação Artística), verifica todas as lições feitas em casa e corrige as palavras que as crianças não escreveram corretamente, colocando a forma correta acima delas, com caneta. Em alguns casos, acrescenta instruções como “Prestar atenção!”, “Está cometendo muitos erros deste tipo”.

- **Excerto 04**

A professora passa pelas carteiras verificando as produções das crianças.

Professora Andréia: A letra tem que ser legível. Estão escrevendo muita coisa errada por falta de atenção. Tem que ter espaço entre as palavras, não podem escrever tudo juntinho e a letra deve ser num tamanho que dê para ler.

- **Excerto 05**

As crianças estão circulando pela sala, indo às carteiras dos colegas para conversar. A professora está fazendo a correção de um simulado do Saesp que havia sido aplicado a todos os alunos de primeiros anos da escola.

Professora Andréia: Podem passar o zíper na boca, porque ontem a conversa e a bagunça foram grandes. Muitos não prestaram atenção na prova por causa disso, estão proibidos de falar.

[...]

Professora Andréia: Tem alunos que foram bem, outros mais ou menos e outros que não foram bem. Por falta de atenção e conversa. Podia ser melhor.

[...]

Professora Andréia: Fez errado porque não prestou atenção. Era só olhar. Até criança de pré sabia fazer.

Da turma da professora Elizabeth, trazemos os seguintes excertos:

• Excerto 06

As crianças recebem folhas individuais nas quais têm quatro pares de pernas desenhadas. A instrução é que devem completar os desenhos, de modo que ao final tenham quatro pessoas. Danilo mostra à professora que havia feito o desenho grande e não sobraria espaço para terminar as duas pessoas do meio.

Professora Elizabeth: E agora? Como você pode fazer? Pensa um pouco...

Danilo fica em silêncio, olhando para seus desenhos. A professora aguarda.

Danilo: Eu vou apagar e desenhar menor.

Professora Elizabeth: Isso. Legal. Aí você tenta fazer o desenho menor para caber na folha.

• Excerto 07

Léo olha a etiqueta de um agasalho e decifra os códigos que estão escritos nela.

Professora Elizabeth: Você fez uma leitura Léo! Muito bem! Isso que você disse é assim... O que pode e o que não pode lavar, qual produto pode usar... Nossa! Que legal! Interessante o que você falou. De onde você tirou esse pensamento?

Léo: Não sei (sorri).

Tendo em vista nosso primeiro objetivo (qual seja, o de discutir diferenças encontradas em um e em outro contexto educativo no que se refere a modalidades das avaliações informais em críticas ou encorajamentos), identificamos que os resultados confirmam, mas também complementam o que encontramos em outros trabalhos sobre as avaliações informais. No caso da turma de escola pública estudada, as avaliações são prevalentemente críticas, seguindo a tendência dos estudos que consultamos. Em contrapartida, na escola particular, esta tendência se inverte e predominam encorajamentos e valorizações positivas dos alunos. Não temos nenhuma pre-

tensão de generalização dos resultados, sobretudo no que se refere a polarizações que equalizem a escola/professora da escola pública como “inadequada” e a escola/professora da escola privada como “adequada”. O desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos nos dois contextos é marcado por um conjunto complexo de diferenças que impede qualquer simplificação, dentre as quais aqui podemos destacar o número de alunos de que uma e outra professora tem que dar conta. Mas, parece-nos importante lembrar que as crianças que mais precisam de encorajamentos e de orientações positivas sobre o que devem fazer no processo de aprendizagem – as dos grupos populares, pelo menor domínio das estratégias necessárias para a sobrevivência na cultura escolar – são as que se defrontam, em nosso estudo, consistentemente, com críticas.

Além disso, considerando-se a hipótese de que a autoestima das crianças é marcada pelo que suas professoras dizem sobre suas (in)competências, as repercussões de avaliações negativas ou positivas não devem ser minimizadas. Nos casos aqui estudados, conjecturamos que os alunos da escola pública que precisam ter oportunidades de construir modos positivos de pensarem sobre si e de apoio explícito para seu convencimento sobre suas capacidades e possibilidades de sucesso escolar, não tiveram esta oportunidade de modo marcante.

Quanto ao nosso segundo objetivo (evidenciar que as avaliações informais dirigem-se, também, a processos psicológicos extremamente importantes para as aprendizagens escolares, tais como a memória, a atenção, raciocínio e criatividade) pudemos mostrar que as avaliações informais não se referem somente a comportamentos, valores e atitudes, embora as questões disciplinares tenham sido mais frequentemente marcadas em intervenções das professoras³. Estas evidências representam aspecto importante da

³ Na escola estadual foram registradas 32 avaliações (sendo uma positiva e 31 negativas) direcionadas ao comportamento disciplinar. Já na escola privada foram identificadas 29 (15 positivas e 14 negativas) avaliações sobre essa a mesma categoria.

dinâmica das práticas pedagógicas, primeiramente porque ampliam o que os estudos sobre o tema já vinham registrando e, também porque os processos psicológicos que as professoras elegem como objetos de suas avaliações (atenção, memória, raciocínio e criatividade) são imprescindíveis para a aprendizagem. Com relação à atenção, processo mais marcado pela professora Andréia, lembramo-nos que essa “[...] desempenha a função mais importante na vida do organismo. Essa função trata da organização do comportamento, com a criação de um determinado contexto, que prepara o homem para a percepção ou para a atividade (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195)⁴”.

Olhando-se desta perspectiva, faz sentido que as professoras busquem explicitar para seus alunos a relevância de situações em que identificam êxitos ou problemas nos modos de colocarem estes processos em funcionamento, já que o sucesso escolar depende deles. Entretanto, observações de estudiosos nos lembram também que “[...] é costume acontecer que exortações e advertências infinitas não dão um resultado determinado e está-

⁴ Certamente, cabe aqui uma ressalva quanto à qualificação da atenção como a **função mais importante** na vida, considerando que uma importante contribuição destes autores para a Psicologia é a concepção de que os processos psicológicos integram um sistema, no qual a prevalência de uma função sobre as outras é dinâmica e decorrente de múltiplos aspectos. Conforme dizem os mesmos autores acima citados, “No processo de desenvolvimento psíquico de uma criança [...] não ocorrem apenas a reorganização e aperfeiçoamento internos de funções separadas, mas também uma modificação qualitativa das ligações e relações interfuncionais. Como resultado, surgem novos sistemas psicológicos que unem em coordenação complexa uma série de funções elementares. Para essas unidades de um tipo superior, que passam a substituir funções elementares homogêneas, sugerimos o nome de funções psíquicas superiores”. (VYGOTSKY; LURIA *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p.194). Todavia, vale a pena, ao mesmo tempo, ressaltar a relevância do destaque dado ao processo psicológico da atenção nos aportes da teoria Histórico-cultural já que na maior parte dos casos dos grandes manuais de Psicologia Geral o mesmo não ocorre, sendo a atenção tratada de forma bem reduzida, em geral em não mais do que uma ou duas páginas, como subtópico do processo psicológico da percepção (conforme ocorre, por exemplo, em MYERS, 2006; ATKINSON *et al.*, 2002).

vel, não estimulam na criança a devida atitude perante a situação em questão, não mudam o seu comportamento real.” (KOSTIUK, 2005, p. 31).

O material empírico produzido na turma da professora Andréia mostra que, apesar de seus esforços, poucos resultados obtiveram com suas intervenções nestes aspectos: análises dos cadernos escolares mostram que a quantidade de erros que os alunos cometiam na escrita permaneceu relativamente estável. Também no que se refere aos critérios usados pela professora para advertir os alunos quanto à necessidade de prestarem atenção, não notamos grandes alterações: ao longo do período, a turma permanece sendo “agitada”, os alunos deslocam-se frequentemente entre as carteiras e conversam bastante, entre si, sobre vários assuntos, a maior parte deles não referentes aos conteúdos das atividades escolares. Foi notável o esforço da professora em tentar manter a sala “em ordem”, mostrar erros nos cadernos e, regularmente, buscar obter a atenção dos alunos para atingir seus objetivos pedagógicos. Porém, não observamos progressos consistentes.

De modo geral, podemos interpretar pelas enunciações da professora que ela atribui isto à falta de empenho de seus alunos para modificarem seus modos de se relacionarem com as atividades, fundamentada por dois princípios sobre o funcionamento da atenção: (i) caracterizando-a como capacidade/processo geral, (ii) opondo atenção e linguagem. Os estudos na abordagem Histórico-cultural sobre a constituição e o desenvolvimento dos processos psicológicos nos mostram a importância de analisar estes dois princípios mais detidamente.

A capacidade de prestar atenção na abordagem Histórico-cultural

As explicações da teoria Histórico-cultural sobre a atenção representam uma forma peculiar de abordá-la, comparando-se com

os modos como é tratada na Psicologia, a começar, por um desdobramento deste processo em dois: atenção inferior ou imediata e atenção superior ou mediada. O principal traço que as diferencia é o fato de a primeira ter caráter não-intencional, não-volitivo, sendo controlada pelas características dos estímulos externos ou por estímulos internos instintivos; a segunda, pelo contrário, é conscientemente regulada. Sendo assim, é a segunda modalidade de atenção que a professora Andréia espera de seus alunos. Mas, se por um lado, esta expectativa faz sentido (já que é essencial para as aprendizagens escolares e pesquisas mostram que crianças em idade pré-escolar já são capazes de condutas deste tipo), por outro, é necessário considerar como ela se constitui e se desenvolve sem o que as ações pedagógicas reduzir-se-ão às exortações que pudemos evidenciar.

Trabalharemos sobre esta questão a partir de três características da atenção mediada: ela é aprendida, é variável (em decorrência de variações da estrutura dos objetos de conhecimento para os quais se orienta e de aspectos motivacionais) e depende, fundamentalmente, da linguagem.

A constituição da atenção mediada, assim como ocorre com todos os outros processos psicológicos superiores, é social e marcada histórico-culturalmente. Se a criança nasce com reflexo de orientação – base para o desenvolvimento de sua capacidade de atenção imediata – nasce também num mundo social em que, gradualmente, as pessoas com quem convive, vão mediando sua atenção, dirigindo-a não para os estímulos mais intensos, nítidos e/ou novos, mas para parcelas de seu entorno que são significativas, culturalmente. Sobretudo através de gestos e da linguagem verbal dos outros, o mundo vai sendo recortado e mapeado para a criança, salientando-se as coisas sobre as quais ela deve prestar atenção. Além dessas intervenções “face-a-face”, os seres humanos foram criando estratégias materiais concretas a fim de regular a atenção dos outros e a sua própria de modo mais abrangente e eficaz. Sina-

lizações visuais e sonoras são estrategicamente colocadas no meio ambiente com a intenção de afetar o comportamento atencional. Aos novos sujeitos que integram os sistemas sociais deve ser ensinado a fazerem isso também. Vale a pena trazer neste ponto as palavras de Leontiev sobre este processo:

Só em um estágio avançado do desenvolvimento da psicologia individual a atenção voluntária começa a assumir a importância central que possui no sistema geral de comportamento do adulto culto. Esta função psicológica importantíssima do homem moderno é produto de seu desenvolvimento social e histórico. Ela nasceu no selvagem primitivo a partir do processo de sua socialização; sendo um produto da atividade do trabalho, ela é, ao mesmo tempo, uma condição indispensável para ele. Neste sentido, esta função desenvolveu-se historicamente, e não biologicamente. “Cada geração subsequente”, diz Ribot, “aprende a atenção voluntária da geração anterior”. Assim, o desenvolvimento da atenção voluntária significa, em primeiro lugar, que a criança adquire uma série de hábitos de comportamento (LEONTIEV, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 257).

As pessoas que ocupam a posição de educadores destas crianças precisam assumir este desafio, sobretudo, seus/suas professores/as. As razões para isso relacionam-se com a segunda característica da atenção mediada: a capacidade de prestar atenção não é uma capacidade geral, aplicável de maneira uniforme, independentemente das características dos objetos de conhecimento para os quais se orienta e de aspectos motivacionais.

As tarefas escolares típicas não são suficientemente fortes, em si e por si sós, para capturarem a atenção da criança. Existem alguns princípios importantes de serem considerados na organização das atividades propostas às crianças para que a aplicação de sua atenção seja favorecida, sendo que “quanto mais claro o problema, mais preciso o esquema dentro do qual é formulado; quanto

mais definidas as formas traçadas para os caminhos de realização dessa tarefa, mais persistente e forte se torna o estímulo, impulsionando sua realização organizada”. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 197). Ou seja, a “organização estrutural da atividade humana é de importância essencial para a compreensão dos fatores que dirigem a atenção do homem” (LURIA, 1979, p. 5). Sendo assim, a tarefa do docente consiste [...] “não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias” (VYGOTSKY, 2005, p. 7). Nas tarefas escolares as crianças têm que pôr em prática e desenvolver processos psicológicos por vezes opostos à maneira predominante anterior de atenção involuntária. Conforme Vygotsky e Luria (1996, p. 196),

Nos estágios iniciais de desenvolvimento, cada forte estímulo podia organizar o comportamento introduzindo determinado contexto, enquanto nos estágios posteriores essa capacidade tem que ser estendida também aos estímulos mais fracos que podem ser biológica ou socialmente importantes e que requerem uma cadeia de longo prazo de reações ordenadas. As formas naturais de atenção não conseguem satisfazer a essa condição e é evidente que, paralelamente a essas formas, é preciso desenvolver alguns outros mecanismos, que seriam agora adquiridos artificialmente [...]. É preciso que surja a atenção artificial, voluntária, “cultural”, que é a condição mais necessária para qualquer trabalho.

Por fim, é importante destacar o papel que a linguagem desempenha na constituição dos processos psicológicos superiores. Isto diz respeito tanto à linguagem do professor – como orientador do funcionamento psicológico – quanto à das próprias crianças, que podem aprender, gradativamente, a utilizá-la para auto-regular seu comportamento. Sendo assim, seria muito mais produtivo que a professora Andréia, ao invés de apenas solicitar silêncio por parte de seus alunos e sinalizar que a linguagem é um impeditivo

para se prestar atenção, se empenhasse em ensiná-los a usarem a linguagem a seu favor, (re)construindo os processos psicológicos essenciais para a vida escolar. Vale a pena refletirmos sobre o que diz Luria a respeito de estratégias que o autor entende como mais produtivas neste processo de construção dos processos psicológicos mediados. Através de experimentos para compreender o papel regulador das instruções verbais junto a ações de crianças, o autor conclui que para reforçá-lo são necessárias intervenções específicas, especialmente “fazer falar a criança; nesta idade [3 anos, 3anos e meio] a criança já alcançou determinado nível de desenvolvimento de algumas capacidades necessárias para regular o comportamento” (LURIA, 2005, p. 91).

Derivamos das palavras de Vigotski e Luria que, dependendo das experiências organizadas no contexto escolar e das mediações realizadas pelos professores, abrem-se (ou não) inúmeras possibilidades educativas que podem estimular as crianças a colocarem em funcionamento/aperfeiçoarem operações de grande complexidade, dentre as quais a intencionalidade, auto-regulação, vontade e consciência – temas certamente complexos e importantes dentro do modelo teórico que analisamos – encontram-se implicadas. Conforme Del Rio e Álvarez (2013, p. 26),

Os sistemas educativos devem, desta perspectiva, ocuparem-se específica e sistematicamente de proporcionar as mediações necessárias para desenvolver cada uma das funções superiores mediante programas de atividade mediada, cuidadosamente desenhados.

procurando (i) discutir diferenças encontradas em um e em outro contexto educativo no que se refere a modalizações das avaliações informais em críticas ou encorajamentos e (ii) evidenciar que as avaliações informais dirigem-se, também, a processos psicológicos extremamente importantes para as aprendizagens escolares, tais como a memória, a atenção, pensamento e criatividade.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, apresentamos como ocorreram avaliações informais de duas professoras em relação a processos psicológicos de seus alunos, nos contextos das salas observadas. Com o trabalho analítico, foi possível, por um lado, mostrar a existência de singularidades nos modos de cada uma das docentes realizarem suas avaliações (em termos dos processos que focalizam prioritariamente e em termos de como os qualificam). Neste âmbito, relembramos que nas práticas pedagógicas cotidianas, a professora Andréia, dentre as avaliações que externa, mais frequentemente faz críticas em relação à capacidade de atenção de seus alunos, enquanto a professora Elizabeth enuncia, mais frequentemente, encorajamentos em relação à capacidade de raciocínio das crianças de sua turma. Estes resultados permitem colocar em discussão o que os estudos neste campo colocam como tendência: a de que as avaliações informais sejam mais críticas do que encorajadoras. Como vimos, esta tendência se confirma no caso da professora da escola estadual, mas não se confirma no caso da professora da escola privada. Como a totalidade dos estudos que acessamos sobre avaliações informais elegem como *locus* de investigação empírica escolas da rede pública, colocamos a seguinte questão para pesquisas futuras: novos estudos em contextos de educação privada trariam resultados próximos aos nossos achados na turma da escola Ypê? De nossa perspectiva, estas novas investigações representarão um passo a mais a ser dado na direção de compreendermos se a constituição de desigualdades educacionais relaciona-se também com as avaliações informais e de aprofundarmos nossos debates sobre a construção da autoestima dos alunos e de suas repercussões na esfera da motivação para os estudos.

Por outro lado, evidenciamos também similaridades nos trabalhos de ambas. Esta similaridade diz respeito a que tanto An-

dréia quanto Elizabeth abordam o funcionamento psicológico como produto de características dos alunos e/ou decorrência de esforço pessoal. Neste caso, problematizamos as estratégias que as professoras (não) usam para tornar os seus alunos mais conscientes sobre suas capacidades de atenção, memória, raciocínio, criatividade e, principalmente, sobre estratégias que podem ajudá-los a aprimorar estes processos. Ao tratar o funcionamento psicológico do modo como o fazem, as professoras responsabilizam os alunos pelos bons/maus resultados de seu trabalho intelectual, o que pode ter efeitos importantes na construção de seus autoconceitos enquanto aprendizes e da autoestima positiva ou negativa relacionados a eles.

Cotejamos os resultados empíricos com os aportes da teoria Histórico-cultural. A pertinência deste procedimento é sustentada pela adoção formal deste modelo teórico como referência em documentos públicos (tanto na esfera federal, quanto em estaduais e municipais), nos quais se apresentam as proposições norteadoras para o trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas, bem como em documentos específicos das unidades escolares (como Projetos Político-pedagógicos) e de professores (tais como seus planejamentos de trabalho), como é o caso das escolas e professoras pesquisadas. Além de indicações de obras de autores deste modelo teórico (dentre as quais as de Lev S. Vigotski costumam ocupar lugar de destaque), o uso corriqueiro de expressões como “desenvolvimento cultural”, “o professor como mediador de conhecimentos”, “zona de desenvolvimento proximal”, “mediação”, dentre outras, demarcam intenções dos sistemas de ensino, escolas e professores e produzem efeitos de fundamentação teórica.

Entretanto, muitas vezes não é possível identificar repercussões concretas e adequadas de conceitos cruciais deste modelo teórico nas práticas pedagógicas. No presente artigo, analisamos lacunas entre o que se encontra nos trabalhos dos fundadores da

teoria Histórico-cultural sobre a constituição dos processos psicológicos e as concepções/ações naturalizantes de duas professoras em relação a eles, com destaque analítico especial sobre o processo da atenção; lacunas do mesmo quilate também foram identificadas no caso da constituição e desenvolvimento da memória mediada (ROCHA, 2013). Temos, portanto, fortes indicações de que a escola vigotskiana que se pretende construir exige maiores investimentos na formação dos profissionais da educação, sobretudo porque estas lacunas não parecem percebidas por eles.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 22 de Mar. de 2012.

ATKINSON, R. L. *et al.* **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13. ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.

DEL RIO, P.; ÁLVAREZ, A. El Desarrollo Cultural y Las Funciones Superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Estudos na Perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2013. p. 15-69.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas (SP): Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. de. A Internalização da Exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, setembro 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVAZI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

KOSTIUK, G. S. Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Org.). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-36.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A.; Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

LURIA, A. R. O Papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do Comportamento em Crianças Normais e Oligofrênicas. In: LURIA, A. R. LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L. S. (Org.). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 77-94.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Atenção e Memória. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1979. v. III

MALAVASI, M. M. S. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 2000. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MYERS, D. G. **Psicologia**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC. 2006.

MARINHO, M. P. **A avaliação sob a ótica do aluno**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

ROCHA, M. S. P. M. L. da. Práticas Pedagógicas e a Constituição Social da Memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Estudos na Perspectiva de Vi-**

gotski: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas (SP): Mercado de Letras. 2013. p. 99-124.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 28 de dezembro 2011.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. São Paulo: Loyola. 1996.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **As Práticas Avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico**. 1993. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L. S. (Org.). **Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 1-17.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 22.07.2015

Concepção e prática avaliativa no cotidiano de ensino multisseriado: voz de uma professora, na Ilha de Paquetá – Pará¹

LUIZA NAKAYAMA

Doutora em Genética e Biologia Molecular. Professora associada IV do Instituto de Ciências Biológicas (ICB-UFPA), Coordenadora do Programa Sala Verde POROROCA – Espaço Socioambiental Paulo Freire, convênio MMA/UFPA. lunaka@ufpa.br.

MAYRA DA SILVA CORRÊA

Mestre, especialis em educação classe II da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PARÁ), professora licenciada. maysilcor@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo é o recorte de três das categorias de análise da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA) no ano 2014, cujo objetivo foi o de investigarmos a concepção e a prática da avaliação, Ciclo da Infância 1, na escola rural multisseriada da rede de ensino (Escola X), situada na Ilha de Paquetá/PA. Realizamos entrevista com perguntas semiestruturadas e observação de quatro aulas da professora responsável pela turma, com registros fotográficos de suas ações didáticas. Verificamos que a professora realiza uma avaliação tradicional nos registros escritos dos desempenhos dos alunos, com pouca clareza e de forma sucinta. Concluímos que embora a professora revele dificuldade em seus registros de avaliação, em sua prática pedagógica busca valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e se esforça para desempenhar uma avaliação contínua, utilizando diferentes parâmetros como formas de conhecer o nível de aprendizagem individual e coletiva.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino-Aprendizagem. Multissérie. Educação do Campo.

DESIGN AND EVALUATION PRACTICE IN EVERYDAY MULTIGRADE TEACHING: THE VOICE OF A TEACHER, IN PAQUETÁ ISLAND – PARÁ

ABSTRACT

This article is the excerpt from one of the categories of analysis of Master's Dissertation submitted to the Graduate Program in Education at the Federal University of Pará (PPGED-UFPA) in the year of 2014, whose purpose was to investigate the conception and the practice of evaluation, childhood 1 Cycle, at the multigrade field school from education network (School X), situated on

¹ Este artigo é parte da dissertação de mestrado da primeira autora, defendida em 24.06.2014.

the Paqueta Island, Para. We conducted an interview with semi-structured questions and observation of four lessons from the teacher responsible for the class, with photographic records of her teaching actions. It was found that the teacher performs traditional assessment of the written records of students' performance, with little clarity and succinctly. We concluded that although the teacher reveal difficulties in their assessment records in their practice; seeks to develop the students' prior knowledge and strive to perform a continuous evaluation, using different parameters such as forms of know the level of individual and collective learning.

Keywords: Evaluation of Learning. Teaching-Learning. Multigrade. Field education.

Introdução

Atualmente o processo educativo vem sendo debatido nas várias instâncias governamentais, e, em se tratando mais especificamente das práticas de avaliação, estas têm refletido, principalmente, nas ações entre professores e alunos. Nesse sentido, a avaliação do aluno deve ser contínua e integral, buscando formas diferenciadas de avaliar e conseqüentemente, promover o bom desempenho dos alunos. Entretanto, ainda é considerada uma polêmica no processo de ensino-aprendizagem, pois vem assumindo uma postura excludente no âmbito escolar, por meio de conteúdos cansativos e sem sentido para a vida cotidiana dos alunos (SILVA *et al.*, 2014; DANTAS, SANTANA, NAKAYAMA, 2014).

Na educação do campo, as formas de avaliação ainda vêm sendo pouco discutidas, embora sejam de grande importância para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e inquietem muitos educadores, os quais estão em constante busca de alternativas metodológicas que enriqueçam seu fazer pedagógico.

Nesta realidade, sentimos a necessidade de investigar as concepções e práticas de avaliação no ciclo da infância ¹na escola ru-

² O foco do estudo corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, oferecendo oportunidade de qualificar as vivências das crianças de 06 a 08 anos de idade por meio do processo da alfabetização e do letramento (PARÁ, 2010, p. 18).

ral multisseriada da rede estadual da Ilha de Paquetá/PA, buscando a construção/renovação de uma forma de avaliação que considere os alunos nas suas necessidades individuais e globais do desempenho escolar.

Educação no campo: perspectivas e desafios

Ao longo da história, a educação no meio rural era negada a classe trabalhadora, sendo oferecida apenas com o propósito de adaptar o homem ao mundo do trabalho urbano. Nesse sentido, buscou-se uma educação que garantisse o acesso e a permanência desse homem no campo, e assim surge a educação do campo em contraposição a concepção de educação rural. Dessa forma, alguns avanços foram conquistados, a partir da década de 1990 como: conferências e fóruns por uma *Educação Básica no Campo*; o Parecer nº36/2001; a Resolução n. 1/2002 e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT/2003; a criação da SECADI/MEC a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Decreto nº7352/2010, que institucionalizou o PRONERA como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo, cujos espaços contribuíram para a garantia de seus direitos no campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Esse reconhecimento também foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no Art. 28, quando propõe a adequação da escola à vida do campo.

Resultante a estes paradigmas relacionados às origens do homem do campo, há necessidade de conhecer quem são essas populações do campo, definidas no Decreto n. 7352/2010, como:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta,

os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (ART. 1º, INCISO II).

No contexto educacional de lutas destes povos é fundamental compreendermos a que conceito de escolas multisseriadas estamos nos referindo, uma vez que há várias percepções. Neste sentido, embasamos na compreensão de Hage (2011, p. 99-100) que definiu essas escolas como o “lugar onde um único professor atua em várias séries e, são espaços localizados em pequenas comunidades rurais, afastadas da sede do município, apresentando infraestrutura precária e a população atendida não atinge uma demanda suficiente para formar turmas por série”. Dessa forma, pensar a escola do campo (EC) é considerar o que existe em seu entorno, como “um espaço de socialização dos conhecimentos e formadora de todos os seus sujeitos – educandos, educadores, pais e comunidade” (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p.130-131). Nesta condição, a aprendizagem na perspectiva do ciclo rompe com a lógica de que todos aprendem a mesma coisa, do mesmo jeito e ao mesmo tempo, respeitando os ritmos de cada aluno, o que não significa abandoná-lo, mas possibilitar mais tempo para aprender (AGUIAR, 2011).

A prática da avaliação ciclada em escola multisseriada

Esteban (2008) ressalta que “as práticas avaliativas em sala de aula ainda estão restritas a atribuição de uma nota, que avalia apenas o que o aluno aprendeu e não aprendeu do conteúdo didático” (p.11). Fato que Hoffmann (2011) cita que acontece devido ser dada ênfase no ponto de vista do professor, em contraposição ao agir e pensar dos alunos, evidenciando os resultados finais, em vez da análise das formas de aprendizagens.

Nesta condição, Arcas (2008) ressalta que a progressão, nos ciclos, tem levado uma discussão para a escola sobre o papel da

avaliação no processo de aprendizagem. E para esta nova concepção de avaliação a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) propõe novos instrumentos a serem utilizados no registro avaliativo do ciclo da infância¹: diário de classe, registro avaliativo e o histórico escolar (PARÁ, 2010, p. 26-27). Cabe ressaltar, que quando se trata da avaliação em escolas multisseriadas, as dificuldades são maiores. Entretanto Azevedo (2010, p. 99) destaca que:

[...] não é a organização em multissérie que determina a qualidade da educação oferecida no meio rural, mas as condições materiais, político-pedagógicas e de infraestrutura em que funcionam as escolas e se desenvolvem os processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

Assim, avaliação é considerada um entrave pelo professor, pela dificuldade de encontrar formas de avaliação condizentes com o nível de aprendizagem e da realidade de cada aluno. Para tratar deste assunto, consideramos indispensável conhecer a próprio conceito de avaliação, que pode divergir, de acordo com diferentes autores. No presente trabalho consideramos o de Wachowicz (2006, p. 135) para o qual avaliar:

[...] quer dizer não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa *não* e a palavra *valiar* significa atribuir um valor, portanto se o estudo da etimologia estiver certo, devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações e nunca atribuir-lhes um valor.

Esta afirmação é interessante porque coloca a avaliação no lugar de sua ação, a qual perfaz uma síntese do aprendizado do aluno sem nenhum julgamento. Neste sentido, a avaliação passa a ser um ato investigativo da qualidade do desempenho dos alunos, a fim de corrigir os rumos da ação (LUCKESI, 2011). Fernandes (2009) complementa, valorizando a avaliação formativa no âmbito escolar, como forma de melhorar e regular deliberadamente o ensino-aprendizagem.

No contexto das escolas do campo, Barros (2005) afirma que é necessário construir um sistema de avaliação escolar próprio para esta realidade.

Caminhos metodológicos

A comunidade da Ilha de Paquetá está situada na Baía de Guajará, apresenta características comuns a maioria das comunidades ribeirinhas. Possui aproximadamente 171 casas e um pouco mais de 600 habitantes. A energia elétrica é obtida por geradores caseiros e os moradores precisam atravessar de barco para ilha de Cotijuba para buscar água potável; esta viagem dura em torno de 10min.

O meio de sobrevivência dos moradores é o açáí (no verão – de junho a novembro) e quando chega o período da chuva (dezembro a maio) começa a temporada de pesca de peixe e de camarão. A tradição da ilha era o festejo de São Sebastião, que hoje não existe mais (informação obtida de um morador da ilha-32 anos).

Realizamos a pesquisa em uma escola rural multisseriada, aqui denominada de Escola X, situada na ilha de Paquetá/PA, no Distrito de Icoaraci pertencente à jurisdição da Unidade SEDUC na Escola – USE 12³. A estrutura administrativa, responsável pela escola sede e a escola anexa⁴, é formada pela gestora da USE 12 e pela diretora da escola sede.

Escolhemos a Escola X, devido aos seguintes critérios: 1. Por terem sido atendidas pelos materiais pedagógicos do PEA⁵, porém,

³ As Unidades Regionais de Educação (URE's) são representações da SEDUC/PA, inseridas nos municípios pólos, para atuar nas atividades técnico-pedagógicas e administrativas das Unidades Escolares. A divisão regional é formada de 20 URE's, cada uma responsável por um grupo de municípios; tendo a URE-19A (Belém) divididas em 20 USE's, as quais são responsáveis por um conjunto de escolas, dentre as quais se encontra a USE 12, lócus da pesquisa. http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em 18.05.2014.

⁴ As escolas ou salas de aula isoladas recebem a qualificação de Escolas Anexas e a unidade escolar que centraliza e coordena é denominada Escola Matriz. (RES. N. 485/09 Art.35).

⁵ O Programa Escola Ativa (PEA) foi coordenado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), para auxiliar o

em razão da falta de recursos financeiros estadual, esta escola não recebeu acompanhamento pedagógico, pelos técnicos em educação da equipe da Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas CECAF/SEDUC⁶; 2. Pela pouca produção de estudos acadêmicos que enfocam a avaliação em escolas multisseriadas na rede estadual de ensino paraense e 3. Pela proximidade da Escola X com a região metropolitana de Belém, tornando viáveis visitas frequentes de acompanhamento pedagógico, em particular, a prática avaliativa da professora responsável.

Trajectoria do estudo

Inicialmente realizamos uma reunião com a gestora da USE 12 para a apresentação e autorização do estudo. E na ocasião, fizemos o levantamento do diagnóstico qualitativo das escolas multisseriadas (anexas) do município. A gestora sugeriu que essas informações, poderíamos obter com mais precisão com a diretora da escola sede, devido ao tempo de atuação profissional e ter contato direto com as escolas anexas da ilha.

Em seguida, reunimos com a diretora da escola para expor a importância da pesquisa e na ocasião, visitamos a Escola X acompanhada da professora sujeito da pesquisa. Para manter a privacidade denominamos de P1.

Tivemos a oportunidade de acompanhar quatro aulas ministradas pela P1, e nas ocasiões registramos fotograficamente as atividades e realizamos anotações em caderno de campo. Cabe destacar que para observação, em sala de aula, nos embasamos

trabalho educativo com classes multisseriadas (1º ao 5º ano do EF/9), reconhecendo e valorizando todas as características do meio rural brasileiro. (PROJETO BASE, 2010, p. 22). O programa, na segunda versão, que teve sua vigência de (2007-2011), e em 2014 está sendo substituído pelo Programa Escola da Terra.

⁶ Criada desde 2007, pela SEDUC/PA com o intuito de pensar, elaborar e efetivar propostas pedagógicas que considerem os traços identitários dos povos da Amazônia Paraense e suas ações tem contribuído na solução de problemas relevantes das comunidades e para a melhoria na qualidade de vida e do saber do homem da região. (CECAF, 2013).

em André (2011) a qual enfatiza que esse processo acontece basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno. Após as aulas, tivemos conversas informais com a P1, no sentido de verificar os desafios enfrentados em sua prática pedagógica cotidiana e o significado da aprendizagem para o contexto local.

Consideramos a pesquisa primordialmente de abordagem qualitativa. Para Bogdan; Biklen (1994, p. 17, destaque nosso) esta abordagem “é designada por **naturalista**, porque o investigador frequenta os locais em que se verificam os fenômenos no qual está interessado, incidindo os dados recolhidos no comportamento das pessoas: conversas, visita, observação”.

Resultados e discussão

A Escola X oferece o Ensino Fundamental (EF) 1º ao 5º ano (ciclo da infância 1 e 2). A turma, do ciclo da infância 1, é composta de 13 alunos; sendo quatro alunos do 1º ano, cinco do 2º ano e quatro do 3º ano, com faixa etária está entre 6 a 12 anos de idade. O quadro de pessoal é formado da P1, uma professora que atua no ciclo da infância 2, um servente e dois barqueiros.

A Escola X (Figura 1) possui duas salas de aula, uma secretaria, uma área de lanche, uma cozinha e um banheiro. Consideramos o quadro de pessoal, como insuficiente, pois além do professor exercer sua função de docência, verificamos que é comum ncontra-la desenvolvendo outras tarefas, como, por exemplo, servindo a merenda dos alunos. Lima; Figueira (2011) citam outros desvios de função, comum em escolas do campo como: preparar a merenda, fazer faxina e apontar caminhos de melhoria para a comunidade. Esta fragilidade presente na infraestrutura das escolas do campo é bastante comum no Brasil e compromete a qualidade do ensino. Nesse sentido Azevedo (2010) enfatiza que o que compromete a

qualidade do ensino são as condições materiais e político-pedagógicas em que funcionam essas escolas e que repercutem na gestão e no ensino-aprendizagem, e não o fato da organização em multisérie.

FIGURA 1. Escola X, localizada na Ilha de Paquetá-PA.



A=vista posterior e B=vista lateral.

A P1 nos relatou alguns entraves como: a falta de transporte, as longas distâncias entre a escola e a residência dos alunos e, principalmente, a falta de merenda. Associado a estes fatores diferentes autores (HAGE; BARROS, 2010; DANTAS; SANTANA; NAKAYAMA, 2014; BEZERRA et al., 2010) citam a sobrecarga de trabalho dos professores, a falta de investimento de propostas pedagógicas específicas para o campo, além de conteúdos cansativos e sem sentido para a vida cotidiana dos alunos e da indubitável necessidade da interação escola-comunidade. O argumento estabelecido também se reflete na questão da retenção, ou seja, dos treze alunos matriculados, nove encontram-se em distorção idade-série, portanto, de acordo com Rodrigues (2009) o cenário é resultante também de um percurso formativo que pouco atende à realidade do ensino multisseriado; assim, é necessário que os professores adaptem os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica à realidade onde atuam. Este complicador é um dado preocupante, pois o Estado do Pará, de acordo com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do

Campo na Amazônia – GEPERUAZ (2013) ocupa o terceiro lugar em números de turmas multisseriadas, totalizando 11.479.

Práticas Pedagógicas de uma Professora de Escola Rural Multisseriada.

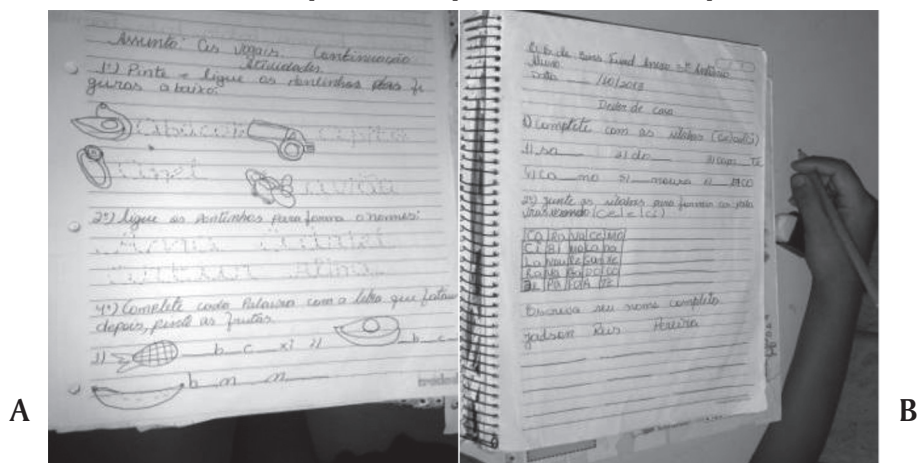
A primeira visita à Escola X aconteceu no dia 23/04/2013. Neste contato, apresentamos à P1 os objetivos e a importância do estudo na e para a localidade. Quando questionada sobre seu perfil profissional, ela salientou que é temporária, atua no primeiro turno de aula, é formada no curso de Magistério e possui experiência de aproximadamente 20 anos com escolas multisseriadas. Com base neste perfil, concluímos que apesar de sua vasta experiência, apresenta dificuldade de desempenhar um ensino condizente com a realidade dos alunos e, conseqüentemente, de utilizar metodologias de ensino que facilitam o avanço na aprendizagem, principalmente na questão da leitura.

Quanto ao seu planejamento, a P1 relatou a seguinte situação: *faço diário e não semanal [...] eu não fazia planejamento, eu pegava o livro e retirava as atividades*. Verificamos que os conteúdos pedagógicos trabalhados pela professora vêm sendo retirados, basicamente, dos livros didáticos. Esta constatação não é surpreendente, pois diferentes autores (LAJOLO, 1996; BIZZO, 2000; SOUZA *et al.*, 2014; DANTAS; SANTANA; NAKAYAMA, 2014) atribuem o livro didático como fonte primária de conhecimento, mas sugerem que o professor recorra a outras fontes (jornais, internet, revistas). Em se tratando de escolas multisseriadas, Damasceno (2010) verificou que o livro didático ainda é o principal recurso de ensino, deixando na maioria das vezes, o trabalho restrito ao uso deste instrumento. Portanto, esta deficiência do planejamento de ensino, baseada apenas no livro didático, não está presente apenas nas escolas multisseriadas, mas no ensino brasileiro, em geral. Quanto aos desafios enfrentados, ela desabafa: *a dificuldade principal é a falta de*

material didático [...] Aqui tudo que a escola necessita é custeado por nós (do lápis ao papel). Se vem alguma coisa da SEDUC, não chega até nós, obrigando-a a custear até os materiais básicos, para o bom andamento de suas atividades docentes. Nestas condições, o ensino-aprendizagem pouco contribui para uma formação crítica dos sujeitos e condizente com a realidade local.

Quanto às formas de alfabetizar desenvolvida pela P1, consideramos que ainda se apresenta de forma mecânica, por meio do processo de silabação, como podemos exemplificar por meio de algumas atividades de re-escrita automática de palavras do quadro para o caderno, sem mesmo os alunos reconhecerem todas as letras do alfabeto. Nossa percepção se manteve nas outras atividades, de cobrir letras pontilhadas (Figura 1^a) e construir palavras a partir das consoantes e das sílabas (Figura 1B) apresentadas.

FIGURA 1. Atividades desenvolvidas por uma professora de escola rural multisseriada da Ilha de Paquetá/PA. A= cobrir letras pontilhadas; B= formar palavras a partir das sílabas apresentadas.



Portanto, a prática da P1 pouco condiz com uma aprendizagem significativa para os alunos, limitando o ato de alfabetizar somente pelo trabalho de reconhecimento de letras, sem contextualizar o ensino com a vivência dos alunos, fato que dificulta e

desmotiva a aprendizagem. Esse ato tradicional de alfabetizar, para Teberosky; Ferreiro (1999) tem sido reduzido:

[...] à escolha do “melhor método” do que nas concepções implícitas e explícitas da aprendizagem, portanto trata-se de adquirir primeiro a técnica para depois decifrar o texto. Todavia o método mais eficaz é quando o processo de escrita está de acordo com os princípios alfabéticos.

Embora a P1 apresente dificuldades com o processo de alfabetização, demonstra preocupação em valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Ela direciona o trabalho de identificação das letras a partir das próprias letras formadas pelos nomes dos alunos e sempre prioriza em suas aulas a leitura, uma vez que considera uma das maiores dificuldades dos alunos. E por ser uma turma diversa, a P1 diferencia as atividades na sala de aula, propondo uma atividade específica para os alunos do 1º ano e procura uma mesma atividade para compartilhar com os alunos do 2º e 3º ano e sempre procura estimular um aluno ajudar o outro.

Outra preocupação da P1 é com a aprendizagem a partir do concreto, e pontua: *peço para os alunos trazerem rádio/telefone de casa*. Também no trabalho de reconhecimento dos numerais, ela tenta estimular os alunos por meio de materiais concretos, os quais os utilizam para diferentes atividades relacionadas à quantidade. A P1 acredita, que quando o cotidiano escolar é farto de objetos que representam o meio social dos alunos, facilita a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente melhora sua prática de ensino. Consideramos pertinente a forma de trabalho desta professora, pois a manipulação de objetos é prazerosa, e neste sentido facilita a fixação de conceitos. Dessa forma, recomendamos que o trabalho pedagógico nas séries iniciais deva iniciar a partir de materiais concretos, e, posteriormente, seguir para a forma abstrata, trabalhando conjuntamente numa relação prática seguida da teoria. E nesta interação conceitos científicos/conceitos do ambiente cultural, na

relação professor-aluno, Vigotsky (2007) já afirmava que os conhecimentos gerados são originários da própria experiência de vida das crianças, e ao ser adquirido de forma espontânea, passam a serem mediadores de novas aprendizagens. A conduta da professora é considerada positiva na percepção de Freire (1996) uma vez que valorizam as experiências e as condições de existência dos educandos, quando chegam ao espaço escolar.

Como forma de valorizar a história de vida dos alunos, a P1 comenta que realizou o trabalho de reconhecimento da localidade, onde os alunos vivem, a partir da seguinte atividade:

Primeiro eu conto toda a história da ilha [...] peço para eles recontarem, oralmente ou escrito, e se eles não me repassarem como eu acho que deveria ser eu fico me perguntando se o que eu passei para eles foi compreendido. Fico sempre me questionando, e tenho que voltar a rever tudo de novo, às vezes a gente perde um pouco de tempo, mas ganha naquilo que se vai aplicar quando nos dá o retorno esperado. (P1)

Apesar da professora, dinamizar os conteúdos didáticos, expressando a cultura local dos alunos, sentimos na sua fala certa insegurança quanto ao seu procedimento de ensino, uma vez que considerou a aprendizagem aquém de suas expectativas. No entanto, acreditamos que o aprender nem sempre acontece como um “passe de mágica”, mas de acordo com a evolução cognitiva de cada indivíduo, o que representa uma aprendizagem qualitativa deste ensino, e não apenas uma aprendizagem a partir do binômio conteúdo/nota, sem considerar os caminhos que os alunos percorrem para atingir determinado objetivo. Arroyo (2011) enfatiza esta percepção, considerando a pouca compreensão da escola em saber lidar com a organização dos tempos de formação e de aprendizagens dos alunos, um fator que ameaça muitos percursos da aprendizagem. Verificamos que a prática pedagógica da P1 está de acordo com Caldart; Paludo; Doll (2006), quando afirmam que o ensino

no campo deve ser pensado a partir das relações que existe em seu entorno, considerando as relações dos sujeitos envolvidos neste processo. Dessa forma, apoiado em Kuhlmann (1998), acreditamos que as instituições de ensino devem atender às necessidades individuais e coletivas das crianças de forma holística.

Cabe ressaltar que a P1 participa do percurso formativo do PNAIC⁷, o qual apresenta oito unidades temáticas específicas para a Educação do Campo, são elas: 1. Currículo no ciclo da alfabetização: perspectivas para uma educação do campo; 2. Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; 3. Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo; 4. Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; 5. O trabalho com gêneros textuais em turmas multiseriadas; 6. Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar; 7. Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida; 8. Organizando a ação didática em escolas do campo.

Durante os encontros, a P1 relatou as seguintes percepções, sobre o programa, relacionando-as com sua vivência: [...] eles dizem que as maiores dificuldades dos alunos são nas letras F e V (FIG. 2^a) eu acho que não, que é o RR porque no som do R da palavra carro, o aluno ouve o som de um R e a palavra é escrita com RR. [...]. Comenta que: Podemos trabalhar uma pequena música, mas só que no PNAIC eles não querem que trabalhe texto reduzido. Outro exemplo mencionado pela P1 é referente ao texto que

⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Suas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas e 4. gestão, controle social e mobilização. Dentre estas ações terá como foco discutir de forma aprofundada a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. (Caderno de Apresentação, 2012, p.05).

fala sobre a fruta “manga” (FIG. 2B) [...] mas eu ainda não trabalhei porque eu acho que ele não está no padrão dos meus alunos, de ler e de entender.

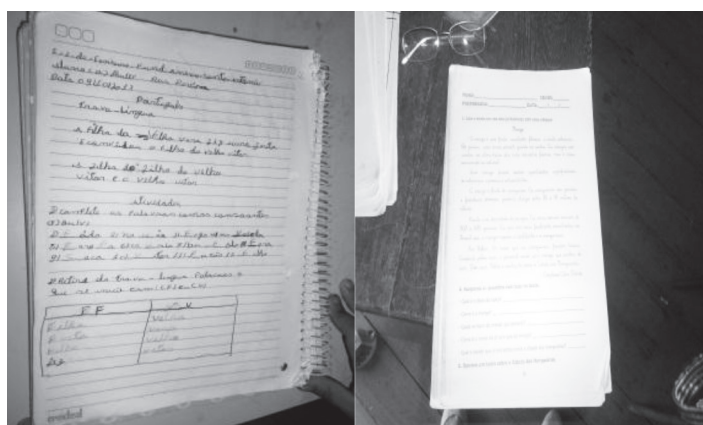
É evidente que é necessário à formação a nível nacional, pois ajuda a redimensionar a prática educativa docente. No entanto, mesmo adquirindo o conhecimento teórico, a P1 vê a necessidade de analisar as nuances específicas de seus alunos, no intuito de construir uma aprendizagem condizente com a localidade vivida, relacionando o utópico com a realidade. Como diz a professora P1: *Eu acho que a formação do PNAIC está muito avançada para os níveis de nossos alunos.* Dessa forma, procura dinamizar sua didática, trabalhando pequenos textos a partir de letras de música, conhecidas pelos alunos, como forma de motivar o interesse deles pela leitura.

O anseio da professora é pertinente uma vez que reconhece os direitos e os ritmos de aprendizagens dos povos do campo, verificamos que a sua didática reforça o Art.7 da Res. Nº2/08 quando estabelece que a formação docente deve estar comprometida com as especificidades da educação no campo, considerando na visão de Pianovski (2012), as condições de existência das crianças envolvidas na luta pela terra e que vivem suas infâncias no contexto rural.

Cabe destacar, que durante minha participação em alguns destes encontros, percebemos que não existe formação específica para educadores que atuam nas escolas do campo, limitando as discussões por grupos de trabalho (GTs), formados por professores que muitas vezes desconhecem os princípios que norteiam a educação no campo, resultando pouca consistência teórico/prática do conhecimento, o que acaba dificultando um ensino condizente à realidade local. Nesse sentido, acreditamos que a vivência do professor é fundamental, uma vez que eles conseguem discernir a melhor forma para transmitir os saberes aos seus alunos, estando de acordo com Rodrigues (2009) que afirma que os professores precisam peneirar os conhecimentos da formação acadêmica, e adaptar à realidade que atendem.

Apesar desta aparente dicotomia entre o que é ensinado no PNAIC e na prática da professora, a P1 admite que sua participação nos encontros, ajudou a aprimorar o planejamento em sala de aula e a definir objetivos que atendam às suas reais necessidades. Além disso, a percepção da professora é de que passou a ministrar suas aulas com mais segurança e domínio dos conteúdos didáticos corrobora com o pensamento de Lopes (2013, p. 154) quando privilegia o desenvolvimento da reflexão, defendendo uma articulação entre os cursos de formação e a realidade das escolas.

FIGURA 2 – Atividades desenvolvidas por uma professora de escola rural multisseriada da Ilha de Paquetá/PA. A= retirar palavras que iniciam com as letras F e V do trava-língua; B= texto sobre a fruta “manga” trabalhado no PNAIC.



No que se refere ao currículo, a forma de trabalho desenvolvida pela P1 prioriza a aprendizagem de leitura, uma vez que esta é considerada a maior dificuldade dos alunos, e comenta: *diferencio as minhas aulas só com os alunos do 1º ano [...] juntei o 2º e 3º ano para fazer as mesmas atividades [...] quando os alunos do 2º ano passarem para o 3º eles já terão mais noção do desenvolvimento dos conteúdos.* Ao refletimos sobre esta solução de trabalho didático que a P1 desenvolve, nos parece ser a mais viável para a troca de informações em

turmas heterogêneas, sendo uma solução também proposta por Martins; Marsiglia (2010) que sugerem momentos de coletividade para facilitar a aprendizagem entre os alunos.

Cabe ressaltar, que quando se trata da avaliação em escolas multisseriadas, as dificuldades são maiores, devido estes espaços escolares apresentarem condições mínimas asseguradas e não por serem consideradas rurais ou multisseriadas (SMOSINSKI, 2014).

Consideramos que uma das palavras indispensáveis, que traduz a concepção de avaliação citada pela P1, é *evolução*, pois no processo de avaliação esta palavra se revela como desenvolvimento/avanço dos alunos durante o ano letivo. Dentro desta concepção, foram citadas outras palavras, como: *participação, interesse, motivação*. Entendemos que todas essas palavras estão relacionadas à interação professor-aluno. Este aspecto afetivo-social é enfatizado por diferentes autores como: Luckesi (2005), Esteban (2008), Hoffmann (2009), Arroyo (2010), Christofari; Santos (2012), portanto, os parâmetros traçado pela P1 ajudam no padrão de qualidade daquilo que está sendo ensinado e na identificação de limitações e de potencialidades dos alunos.

Quanto às formas de avaliar, a P1 ressalta: *Eu não informo para os alunos quando eles estão sendo avaliados*. Consideramos que informar ou não informar os alunos em sala de aula é relativo, pois chegamos à conclusão que na prática a professora adota uma avaliação contínua, estimulando os alunos a adquirir hábito diário de estudos e chamando atenção destes para a importância do aprender. Em relação à concepção de prova escrita a P1 vê como um instrumento que vai direcionar sua prática docente, buscando identificar o grau de desempenho do alunado, pois ela passa a prova, *para ver se o aluno realmente aprendeu*. *Eu anoto tudo que eles fazem e o que eles deixaram de fazer [...] Aquilo que eles não aprenderam eu volto a trabalhar, em outro momento, de outra maneira*. Consideramos que a percepção de prova adotada pela P1 reflete uma perspectiva construtiva de aprendizagem, uma vez que

busca conhecer os alunos em suas individualidades, valorizando os conhecimentos adquiridos.

Cabe ressaltar, que instrumentos de avaliação são necessários para que seja garantida a continuidade de aprendizagem dos alunos, pois segundo a Res. N^o7/2010, se estas providências não forem adotadas o combate à repetência pela promoção automática se transformará em descompromisso com o ensino-aprendizagem dos alunos. Sobre este assunto, destacamos os registros escritos do desempenho dos alunos que a P1 comenta: *devemos pegar o relatório dos alunos para observar o que ele não avançou para trabalhar no outro ano*. E complementa que muitos professores registram da seguinte forma: *o aluno não vai passar, mas não esclarecem qual a dificuldade que o aluno apresenta*. Além disso: *a diretora não repassa os documentos formais da SEDUC (Registro Avaliativo) e nem orienta como fazê-los*. Nesta fala, transparece a dificuldade da professora na elaboração dos registros escritos, devido principalmente ao não repasse de orientações pedagógicas, nas várias instâncias superiores, uma vez que a SEDUC estabelece instrumentos novos a serem utilizados na avaliação dos alunos, como: diário de classe, registro avaliativo e o histórico escolar. (PARÁ, 2010). Como cita a P1 *Nem a secretaria e nem o professor tiveram a cautela de dizer, esse é o caderno de parecer dos alunos*. E para dificultar mais esta situação, percebemos que não há uma troca de informações entre os professores e a equipe técnica pedagógica no sentido de encontrar uma forma viável de construir os registros que atenda aquela realidade; esta não cooperação faz com que muitos professores prejudiquem seus alunos, por desconhecer os percursos de sua aprendizagem. No entanto, acreditamos que alguns professores têm essa preocupação com o desempenho dos seus alunos, como cita a P1 a respeito de alunos que vieram de outros professores: *precisei fazer uma diagnose, para eu conseguir chegar e saber onde estava a dificuldade dos alunos*. E nesse sentido, ela comenta que registrar as dificuldades dos alunos é funda-

mental na prática avaliativa, portanto, sem estes indicativos do desempenho escolar *o professor não tem como trabalhar*, por isso ela conclui: *eu registro a atividade (dos meus alunos) e digo o que ele conseguiu e o que ele não conseguiu* (complementação nossa). Cabe destacar, que nos Registros Avaliativos, os espaços para descrever o desempenho escolar dos alunos são considerados limitados pela professora, e muitas vezes ela não consegue sintetizar o que é essencial, conseqüentemente, acaba deixando lacunas para posteriores avaliações.

Cabe lembrar, que informando ou não informando aos seus alunos que os avaliam diariamente, não nos parece que seja o ponto crucial da avaliação da professora. Chama nossa atenção a fala da P1: *eu faço as anotações por semana*, alegando que o professor *não tem tempo para fazer a mesma coisa todo dia*. Enquanto professora da educação básica refletindo sobre esta situação, sabemos o quanto é difícil para o professor, diante de uma sala numerosa, com alunos de diferentes séries/anos e idades, ter tempo para fazer as anotações e por este motivo também acaba não exercitando o hábito da escrita. Percebemos que este pode ser considerado o fator principal pelo qual a professora afirma que *os ciclos deixaram a desejar e prefere avaliar a partir do método tradicional, baseado nas notas*. No entanto, nesta forma de avaliação, para o ciclo da infância 1 o próprio Parecer CNE/CEB n. 4/2008 cita ser indispensável o acompanhamento contínuo, a partir do registro e da reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Consideramos que apenas pela observação direta detalhes podem passar despercebidos e se um professor registrasse o mínimo possível sobre o desempenho escolar de cada aluno diariamente, poderiam perceber os pequenos avanços cotidianos, que podem fazer grandes diferenças.

Mesmo que a P1 considere o Registro Avaliativo como sua *avaliação maior na sala de aula*, ela realiza também as avaliações nacio-

nais: Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁸, e cita que continua *fazendo a Provinha (que ela mesma elabora) como antigamente*. (complementação nossa). Portanto, consideramos que não faz tanta diferença quando ela comenta que ainda não conhece a ANA, pois continua avaliando seus alunos continuamente, considerando os diferentes parâmetros de avaliação como formas de conhecer o nível de aprendizagem de seus alunos. Verificamos que as avaliações em nível nacional, pouco têm avançando na efetivação da aprendizagem dos alunos. A nossa percepção, com base nestas avaliações, é que houve apenas redução na repetência dos alunos, corroborando com o parecer de Sá; Mesquita; Leal (2012), no qual há diminuição nos índices de repetência e os alunos, conseqüentemente, prosseguem seus estudos, sem adquirir o pleno domínio da leitura e da escrita. Consideramos estes fatos preocupantes, que poderão estar associados à falta de clareza e à insegurança dos professores quanto aos pré-requisitos necessários, no ciclo da infância 1, para que os alunos dominem os conhecimentos linguísticos, considerado um dos principais entraves das retenções no final do referido ciclo.

Na correlação série/ciclo, embora a P1 considere positiva a forma de avaliar no regime de ciclos, ela comenta que este *deixou a desejar, porque você não pode prender o aluno, ele tem que avançar*. E comenta que considerava boa a avaliação no sistema seriado porque *o aluno não avançava, para ser trabalhado (no próximo ano) aquilo que ele teve mais dificuldade* (complementação nossa). Verificamos que para a professora a repetência é a alternativa mais viável, para os alunos aprenderem os conhecimentos que ainda não foram absorvidos. Se por um lado a professora ressalta *que o objetivo (no ciclo) não é cumprir o conteúdo, mas fazer com que o aluno aprenda*. (complementação nossa), ela reconhece que o aluno passa para o próximo ano necessitando “aprender o que não aprendeu” e mais os novos conhecimentos, e de certa forma, Sá; Mesquita; Leal (2012)

⁸ Provinha Brasil e ANA: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 25.06.2014.

ênfatizam que o sistema de avaliação em ciclos ainda não alcançou seu objetivo maior: que os alunos adquiriam pleno domínio nas suas práticas de letramento, na saída do ciclo da alfabetização. Portanto, seja a avaliação no sistema seriado ou ciclado das escolas, os professores necessitam ter clareza de quais metas/objetivos precisam ser ensinados longo do ciclo, que consolidem de forma contextualizada a aquisição do letramento. Dessa forma, poderemos alcançar a meta estabelecida pelo MEC de alfabetizar até 80% de todas as crianças até oito anos de idade, no final do ciclo básico de alfabetização (TOKARNIA, 2014).

Considerações finais

Consideramos que para se refletir sobre a prática de avaliação da aprendizagem da P1, precisamos compreender sua própria concepção de avaliação, a qual foi traduzida em uma única palavra: *evolução*, ou seja, para ela não importa o que o aluno aprenda, se houver avanço nas práticas de letramento, já é uma aprendizagem significativa. Dentro dessa concepção de avaliação qualitativa, outras palavras foram citadas, como: *compromisso*, *amor*, *paciência*, *participação*, *interesse*, *motivação*, que são parâmetros também relacionados à interação professor-aluno em sala de aula, e, certamente, contribuem para o padrão de qualidade do que a professora ensina.

Em relação à prática pedagógica, percebemos que as formas de alfabetização da P1 em sala de aula vêm sendo baseadas nas atividades dos livros didáticos e a partir da reescrita mecânica de palavras. Entretanto, a professora valoriza o conhecimento prévio dos alunos, e se esforça para desenvolver uma prática de ensino, a partir de materiais do cotidiano, buscando aproximar o ensino que aplica à realidade local.

Em se tratando de formas de avaliar, a P1 propõem atividades diferenciadas para os alunos do 1º ano, e as mesmas atividades

para os do 2º e 3º ano, as quais são solucionadas coletivamente. Embora esta prática, não seja considerada ideal, é uma forma comum de se trabalhar em turmas multisseriadas, dada as condições precárias de infraestrutura física e de pessoal inerentes nestas instituições de ensino.

Destacamos a prova, como um instrumento utilizado pela P1 que lhe ajuda a redimensionar sua prática docente. Verificamos, pertinente a compreensão da P1, uma vez a avaliação na perspectiva dos ciclos, não significa extinguir a prova, mas utilizá-la como forma de identificar o nível de conhecimento dos alunos.

Cabe ressaltar que a P1 realiza as avaliações em nível nacional (Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA), mas continua elaborando suas próprias formas de avaliação, buscando valorizar a heterogeneidade presente na sua sala de aula.

A P1 procura registrar suas atividades didáticas semanalmente, mas cita que sente dificuldade para elaborar os pareceres escritos dos alunos, e, dessa forma, os documentos acabam mostrando uma avaliação mais genérica do que qualitativa do desempenho escolar. No entanto, ela acredita que a avaliação, a partir dos ciclos de formação, ajudam os alunos a progredirem, se caso forem enfatizadas as dificuldades dos alunos nos pareceres escritos.

Em vista das carências observadas neste estudo, sugerimos a imediata melhoria na infraestrutura do espaço físico e dos recursos materiais e didáticos da escola. Mas estas medidas mitigadoras só fariam sentido se a P1, que pode ser considerada uma heroína, por trabalhar nesta realidade tão carente, participasse de formação continuada.

Referências

AGUIAR, D. R. C. **A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire.** 2011. 358 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. Campinas (SP): Papirus, 2011.

ARCAS, P. Progressão continuada e avaliação: O que dizem os alunos? In: FETZNER, A. R. (Org.). **Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Waked, 2008. P. 101-115.

ARROYO, M. Escola: terra de direito. In: HAGE, S. M.; ROCHA-ANTUNES, M. I. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 17-20.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

AZEVEDO, M. A. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BARROS, O. F. A organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005. P. 132-162.

BEZERRA, Z. F. et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n. 37, p. 279-291, 2010.

BIZZO, N. M. V. Falhas no ensino de Ciências. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 159, p. 26-31, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Parecer n. 4 de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos**. Brasília (DF), 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília (DF), 2008.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília (DF), 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos**. Brasília (DF), 2010.

CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.

CHRISTOFARI, A. C.; SANTOS, K. S. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 17, n. 50, p. 399-500, 2012.

DAMASCENO, H. L. C. A leitura e as classes multisséries: o trabalho docente e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura. **Revela**, Itaetê (BA), n. 6, p. 1-16, 2009-2010.

DANTAS, O. M. S.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. Teatro de fantoches na formação continuada docente em Educação Ambiental. **Educação e Pesquisa**, n. 3, p. 711-726, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022012000300012&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jul. 2014.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGE, S. M. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005. P. 42-60.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 24, n. 85, p. 97-113, 2011.

HOFFMANN, J. M. **O jogo do contrário em avaliação**. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. M. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 11. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília (DF), n. 69, p. 40-49, 1996.

LIMA, A. C. S.; FIGUEIRA, M. R. S. O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA I, 2011, João Pessoa. **Anais ... João Pessoa: Ed. UFPB, 2011. P. 10.**

LOPES, W. J. F. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. In: ENCONTRO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO I, 2010, Brasília. **Anais ...** Brasília: UNESP, 2010. P. 9.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 239-246.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: Caderno de Orientações. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação do Ensino Fundamental. Belém: DEINF/CENF, 2010.

PIANOVSKI, R. B. **O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SÁ, C. F.; MESQUITA, R. G. M.; LEAL, T. F. Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização. In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: perspectiva para uma educação do campo. Brasília (DF): MEC/SEB, 2012. P. 33-41.

SILVA, L. C.; CONCEIÇÃO, L. C.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. Projeto Sábado Esperto: educação ambiental no Bosque Rodrigues Alves – Jardim Botânico da Amazônia. **Educação Ambiental em ação**, n. 40, p.1-15, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaea.org>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SMOSINSKI, S. **Brasil tem mais de 45 mil escolas multisseriadas**: educadores veem vantagens no modelo. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/15/brasil-tem-mais-de-45-mil-escolas-com-turmas-multisseriadas-educadores-veem-vantagens-no-modelo.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SOUZA, S. S. P.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. Aprendizagem significativa no ensino de ciências: o sistema locomotor no cotidiano dos estudantes. **Dynamics**, Brasília, p. 1-13, 2013.

TOKARNIA, M. **Ano letivo tem meta de alfabetizar crianças até 8 anos em 90% dos municípios.** Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/02/14/ano-letivo-tem-meta-de-alfabetizar-criancas-ate-8-anos-em-90-dos-municipios.htm>. Acesso em: 20.jul.2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Lições de didática.** São Paulo: Papirus, 2006. P. 135-160.

Recebido em: 3.07.2014

Aceito em: 05.05.2015

O impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Piauí na educação

ANTONIA DALVA FRANÇA-CARVALHO

Doutora em Educação, Currículo e Ensino pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora Institucional do PIBID da UFPI. adalvac@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho aborda sobre a avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da Universidade Federal do Piauí. O Programa é financiado pelo MEC/CAPES e objetiva valorizar o magistério e estimular para a docência antecipando o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. O *modus operandis* é realizado através da reflexão-ação (HABERMAS, 1982; GIROUX, 1997; STENHOUSE, 1999; DEWEY, 2002; SCHÖN, 2002; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2002), centrando-se no eixo do saber fazer. Neste caso a metodologia aproxima-se do método clínico para fomentar a aquisição de habilidades e competências do trabalho docente, possibilitando a construção da identidade de ser professor fundada em uma epistemologia prático-reflexiva com contornos emancipatórios. Nossa análise evidenciou que os impactos do Pibid, no desenho projetado pela UFPI, incidem sobre todos os sujeitos que estão alocados nas dimensões onde o projeto atua. Na educação superior, quando favorece a construção do *ethos* profissional docente aliando teoria e prática e assim promovendo a formação docente com base em uma nova epistemologia da prática profissional. E, na educação básica, quando fomenta aprendizagem significativas de procedimentos, conceitos e atitudes em alunos e professores, convergindo para a melhoria do ensino.

Palavras-chaves: Pibid. Educação. Formação de professores. Ação-Reflexão-Ação.

THE IMPACT OF THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF INITIAL TEACHING SCHOLARSHIP OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUI IN EDUCATION

ABSTRACT

This paper focuses on the evaluation of the Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID) under the Federal University of Piauí. The program is funded by the MEC / CAPES and objective value the teaching and stimulating for teachers anticipating the link between future teachers and classrooms in public schools. The *modus operandi* is accomplished through reflection-action (HABERMAS, 1982; GIROUX, 1997; STENHOUSE, 1999; DEWEY, 2002; SCHÖN, 2002; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2002), focusing on the axis of know-how. In this

case the methodology approaches the clinical method to develop the necessary skills and competencies of teaching, allowing the construction of the identity of being a teacher founded on a practical-reflective epistemology emancipatory contours. Our analysis showed that the impacts of Pibid, designed by the design UFPI, focus on all the subjects that are allocated in the dimensions where the project operates. In higher education, when it favors the construction of teachers' professional ethos combining theory and practice and thus promoting teacher training based on a new epistemology of professional practice. And in basic education when it fosters meaningful learning procedures, concepts and attitudes in students and teachers, converging to the improvement of teaching. **Keywords:** Pibid. Education. Teacher education. Action-Reflection-Action.

Introdução

O Piauí é o décimo Estado brasileiro em extensão territorial e o terceiro maior nordestino, com população estimada em 3.184.1656 habitantes, ocupando a 24^a posição no IDH (0,673), segundo o IBGE. Dos seus 224 municípios apenas dois, tem IDH alto, isto é, superior a 0,7 (a capital, Teresina e Floriano). O Estado tem avançado em todos os setores, inclusive no campo educacional, superando em 2007, as metas de crescimento no Ensino Fundamental. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgados pelo Ministério da Educação evidenciam que o Piauí foi um dos Estados que mais cresceu. De fato, casos isolados, constataam esta evolução, como o da escola pública localizada município de Bom Princípio que obteve maior média (7,7) no ranking Ideb, no nordeste, e outra, da cidade de Cocal dos Alves que apresentou o melhor desempenho do ENEM, no Brasil. Porém, no sul do Estado esta realidade não é a mesma. As escolas vêm apresentando, desde 2010, um IDEB sempre abaixo da média do Estado do Piauí (3,1) e da média Nacional (5,0), bem como percentuais elevados de reprovação (20%) e evasão escolar (30%).

Embora o IBGE tenha registrado avanços no campo educacional em relação às matrículas da educação básica e à permanência dos alunos na escola, bem como em relação à expectativa de anos

de estudo, a população piauiense ainda possui em média 3,8 anos de estudo e sua taxa de analfabetismo corresponde a 67,49%, o que significa em números 155 de seus municípios. Sendo em alguns deles, como Caraúbas, a população analfabeta é de 61.9%. Quando se trata da formação em nível superior este índice não atinge 2% da população. E, apesar da existência de muitas instituições privadas e públicas como a Universidade Federal do Piauí (UFPI), as matrículas neste nível de ensino, não chegam a 100 mil alunos, ou seja, menos de 1% em da população está cursando uma graduação.

No que toca especificamente à formação dos docentes que atuam em sala de aula, do ensino fundamental do Estado apenas a metade possui curso superior, segundo o INEP. Além disso, o Piauí convive com o “apagão de professores”, caracterizado pela ausência ou a inexistência de professores sem a formação adequada. Fato decorrente, dentre outros aspectos, do desprestígio da profissão que tem desmotivando os jovens para o ingresso nos cursos de licenciaturas e elevando o índice de abandono dos mesmos. O curso de Licenciatura em Biologia da UFPI, do Campus Ministro Petrônio Portella, por exemplo, tem reduzido sua demanda e o Campus de Parnaíba tem registrado uma evasão de 23%. e o de Matemática, um insucesso acadêmico que chegou a atingir 78%. Ressalte-se que ações governamentais, como a implantação do Pibid, desde 2009, têm contribuído significativamente para mudar esta realidade desafiadora da educação no Piauí, em todas as suas dimensões. Porém, ainda há muito a ser feito.

Efetivamente, a formação de professores na história da educação brasileira tem sido um problema crônico que, entre outros aspectos, culminou na desvalorização do trabalho docente. Com as mudanças vertiginosas em todos os setores da sociedade provocadas pela globalização juntamente com as novas tecnologias, na década de 1990, as reformas nas políticas educacionais, em nível global, atentaram para esta problemática. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Lei 9394/96), por exemplo, persevera sobre a

valorização do magistério ao definir políticas que contemplem condições de trabalho, salário e carreira dignos, bem como direito à formação continuada. Ela se torna assim o marco inicial do investimento na qualificação docente, obrigando a investimentos por parte das instituições de ensino, em todos os níveis na formação inicial e continuada dos professores, procurando a melhoria da qualidade social da escola.

Estas reformas trazem em seu âmago a legitimidade da formação para o trabalho docente, admitindo a concepção nuclear de competência baseada no princípio metodológico da ação-reflexão-ação, conforme proposto pelo Parecer do CNE/CP n. 009/2001: “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL/CNE, 2001, p. 29).

Neste sentido, a prática deve permear todo o curso e requer a reflexão como princípio metodológico norteador, sinalizando que o professor além de saber e de saber fazer deverá compreender o que faz. Para tanto, deverá conhecer e usar procedimentos da pesquisa (professor-pesquisador) e, por esta razão, os cursos de formação deverão ser “espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem” (BRASIL/CNE, 2001, p. 36).

Em 2002, a Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002 no Art. 3º, III, reforça este Parecer instituindo a pesquisa como ponto de convergência do processo de ensinar e de aprender com base no entendimento de “que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos para mobilizá-los na ação, como compreender, o processo de construção de conhecimentos” (BRASIL/CNE, 2002, p. 02).

Esta epistemologia da prática posta para a formação de professores expressa pelos documentos oficiais espelha-se no movimento do professor como *prático-reflexivo*. Na literatura, dois estudos produzidos na década de 70 e 80, aproximadamente reforçaram-na: os do europeu Lawrence Stenhouse e os do americano

Donald Schön. Tais estudos fundamentaram um modelo curricular no pressuposto de que as ideias educativas deveriam se ser experimentadas na sala de aula, voltando seu interesse para compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão da mesma para resolução de problemas. Deste modelo extrai o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas ideias para encontrar a melhor maneira de expressá-las.

Stenhouse (1999) refletiu sobre o desenvolvimento curricular e o lugar do professor enquanto pesquisador do currículo. Ao propor o modelo de professor/pesquisador, sugeriu que o estudo da prática dos professores deve ser efetuado por eles próprios, sinalizando com isso a prática reflexiva, incluindo uma autoanálise. Seus postulados perfilam um professor competente, conhecedor, sensível, reflexivo; dedicado às questões que emanam do contexto de ação. Nesta interpretação, configura-se como um processo no qual o aluno aprende - semelhante a um artista - a arte de ensinar, mediante o exercício de seu próprio fazer. Porém, uma aprendizagem que pressuponha a comprovação crítica e não a aceitação passiva.

Schön (2002), tomando como referência os problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, onde se produz uma base epistemológica, propõe a reflexão como forma de solucioná-los. Ao pontuar sobre as incertezas características da prática profissional, acrescenta o caráter inventivo e improvisador em que o profissional vai criando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz. Com base nos seus entendimentos, foi severo ao criticar a dicotomização entre a teoria e prática, peculiar das universidades; a inadequação com a pesquisa científica e competência profissional, pressupondo que a crise nas profissões esta arraigada na epistemologia da prática dominante.

Porém, há quase uma década de implantação das políticas no campo da formação docente, as práticas formativas parecem permanecer as mesmas, dicotomizadas na relação teoria e prática, mesmo diante das determinações da nova sociedade do conheci-

mento. Esta sociedade toma como referência o trabalho flexível, requerendo a articulação entre o saber prático e o saber teórico e entre os saberes afetivos, éticos e políticos, inerentes ao agir humano, trazendo para a educação o desafio de assegurar as novas bases do trabalho.

Não obstante, o próprio trabalho docente responsável pela formação destas competências e, sobretudo, da competência reflexiva, ainda não assumiu seu posto enquanto profissão. Isso decorre, entre outros fatores, de um processo de formação inicial e continuada, onde muitos problemas detectados pela literatura têm dificultado a constituição da nova identidade do profissional docente. Um destes problemas é a desarticulação entre a educação superior e a educação básica. Razão pela qual é preciso que seja estabelecida, urgentemente, uma ponte entre estes níveis de ensino, cujos ganhos são significativos tanto do ponto de vista da construção do *ethos* profissional docente, aliando teoria e prática, como do ponto de vista da própria melhoria do ensino da educação básica

É com esta intenção que o Ministério da Educação, institui no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Seus objetivos consistem em incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente e promover a melhoria da qualidade da educação básica, valorizando também o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. Objetiva ainda proporcionar aos futuros professores, participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Por tratar-se de um Programa inovador e com perspectivas de melhorar a formação acadêmica de seus alunos de licenciatura

através da consolidação da relação teoria/prática a UFPI encontrou nele pujança para continuar buscando, persistentemente, metodologias para fundamentar o modelo de professor prático-reflexivo, pesquisador da ecologia da sala de aula. Por esta razão, este trabalho propõe-se a apresentar, ainda que de forma abreviada, o relato de nossa experiência no desenvolvimento do projeto de iniciação à docência da UFPI.

O Pibid no âmbito da UFPI foi aprovado pela Resolução n. 208/08, de 11/11/08, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Executado através de Convênio firmado com a Secretaria de Educação do Estado do Piauí. No ano de 2009 contemplou 54 licenciandos das áreas de Física, Matemática, Biologia, Química, Letras, Pedagogia e Geografia, que desenvolveram atividades supervisionadas, respectivamente, na Unidade Escolar Professor Joca Vieira (ensino médio) e na Unidade Escolar Mundinho Ferraz (ensino fundamental).

No ano de 2010, o Programa expandiu sua atuação passando a atender alunos de outras licenciaturas (ciências da natureza, história, sociologia e educação física) no campus de Teresina e, também, todos os campi do interior do Estado, nas áreas de Pedagogia, Biologia, Matemática e, especialmente, a licenciatura em Educação no Campo, nas cidades de Jaicós e de Oeiras, ambas no Piauí. De forma que a UFPI, em 2010, totalizou 258 alunos bolsistas de Iniciação à Docência.

No ano de 2012 o Pibid da UFPI se consagra o maior do Brasil, contemplando todas as licenciaturas da Capital. Capilariza-se assim para todo o Piauí de modo a atender a 22 escolas e incorporar 1000 alunos bolsistas, dos quais 80 vinculados a Educação a Distância (EaD), 41 professores da educação básica, 27 professores da UFPI. Em 2013, torna-se uma equipe grandiosa integrada por 1820 sujeitos: 1560 alunos, 177 professores da educação básica (supervisores de área) e 83 professores da UFPI (Coordenadores de área). Atualmente a CAPES disponibiliza bolsas para o aprendizado do “ofício de professor” para todos estes sujeitos. O total de bolsas destina-

das somente a UFPI é de quase dez milhões de reais anuais, o que implica dizer que o Pibid, além de agregar capital cultural, agrega, também, capital econômico, modificando realidades distintas.

Metodologia

Nossa proposta fundamenta-se nas requisições das determinações da nova sociedade do conhecimento que tomam como referência o trabalho flexível, reivindicando a articulação entre o saber prático e o saber teórico permeados pelos afetivos, éticos e políticos, inerentes ao agir humano. Esta nova sociedade traz para a educação o desafio de assegurar a formação de competências para as novas bases do trabalho, exigindo para o professor uma formação igualmente competente diante deste contexto. Tanto é que as políticas nacionais na área reformas trazem em seu bojo a legitimidade da formação para o trabalho docente, admitindo a concepção nuclear de competência baseada no princípio metodológico da ação-reflexão-ação, conforme proposto pelo Parecer do CNE/CP n. 009/2001: “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (p. 29).

Neste sentido, a prática permeia todo o curso e requer a reflexão como princípio metodológico norteador, sinalizando que o professor além de saber e de saber fazer deverá compreender o que faz. É com esta intencionalidade que nossa proposta se fundamenta em um conjunto de ações distintas e complementares que, estrategicamente, convergem para a atuação alunos-bolsistas nas escolas privilegiando a articulação dos seguintes eixos de ações comuns a todos os subprojetos:

1. **Eixo das Ações de Monitoria** – caracterizam-se pelo atendimento individual e/ou pequenos grupos de alunos das

escolas conveniadas pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e reforçar os conteúdos do currículo escolar. As ações desta natureza são realizadas tanto intra, como extra-sala de aula, sendo esta no contraturno, ou no turno dos estudos, quando a escola conveniada for de tempo integral. O objetivo é reforçar e ampliar os conteúdos das áreas epistemológicas envolvidas no Projeto, desenvolvidos em sala de aula e de fazer com que o aluno-bolsista aprenda os saberes de experiência, habilidades de ensino e de domínio na sala de aula, trabalhando colaborativamente com o seu co-formador, o supervisor da escola e o coordenador, o professor da UFPI.

2. **Eixo das Ações de Ensino Prático-Pedagógico** – compreendem as atividades de construção, pelos alunos-bolsistas, no início de cada unidade de ensino, de recursos didáticos e de estratégias didático-pedagógicas potenciais para a aprendizagem, de caráter lúdico e inovador, como maquetes, jogos, utilizando o conteúdo curricular e serão realizadas, regularmente através oficinas de aprendizagem para os alunos da Educação Básica e em orientação de projetos. Primeiramente os bolsistas elaboram os recursos, testam-nos entre si e, posteriormente são aplicados com os alunos da escola. A ideia é criar condições para um ensino prático-pedagógico nas diversas áreas epistemológicas, através de atividades que possam contribuir para desenvolver nos alunos competências e habilidades profissionais de sistematização, de observação, de reflexão, de pesquisa e de inovação. Estas atividades são regularmente testadas e avaliadas para se consolidarem como estratégias de ensino potenciais na aprendizagem. Também serão testadas tecnologias educacionais como o desenvolvimento de softwares e vídeos.

3. **Eixo das Ações Complementares** – referem-se às atividades de oficinas, minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários, olimpíadas, oficinas e feiras, entre outros, sobre temas variados, que venham ampliar o conhecimento de mundo de vida dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula. Este eixo de ações é realizado em cada uma das escolas conveniadas conjuntamente com as licenciaturas envolvidas no projeto institucional, cuja orientação metodológica é interdisciplinar e se configura pela metodologia de projetos de aprendizagem.

Estas ações, geralmente requerem o uso de tecnologias educacionais e são desenvolvidas por grupos de 20 alunos-bolsistas, 10 em cada escola, definidos em cada subprojeto de modo que todos eles possam atuar em nestes eixos, após um trimestre letivo. Esta sistemática de rodízio é necessária para que todos os participantes possam adquirir as competências requeridas nos três eixos de ação. Os alunos bolsistas cumprem uma carga horária de 12 horas/semanais no Programa, das quais oito são na escola. Ressalte-se que, no início das atividades, os alunos se aproximam da escola para compreender seu contexto e estudar seu projeto político-pedagógico. A partir de então, inserem-se no seu cotidiano, participando, do planejamento, da semana pedagógica e de suas atividades. As escolas são selecionadas com base no IDEB; tanto aquelas abaixo da média educacional como aquelas que apresentam sucesso educacional. Assim, após um ano na escola, os bolsistas fazem rodízio e se deslocam para outra escola, a fim de apreender diferentes realidades da educação básica.

As outras quatro horas serão destinadas ao planejamento de atividades orientadas com o supervisor e coordenador de área, preferencialmente no campus universitário, semanalmente.

Nestes encontros é realizada parte do **Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP)** peculiar aos subprojetos que consiste

na formação/aperfeiçoamento/qualificação de todos os bolsistas. Este núcleo configura-se pelos estudos/reflexões/discussões dos referenciais teóricos contemporâneos educacionais, de temáticas socioambientais, éticas e da diversidade como princípio de equidade, de casos didático-pedagógicos, de metodologias de ensino, dentre outros, bem como da elaboração de trabalhos para apresentação em eventos acadêmico-científico-culturais. Seu objetivo é favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e dialogicidade nas relações entre os pares.

Para guiar os eixos de ações nos aproximamos da metodologia do método clínico cuja filosofia é a de que o aprendiz do ofício constrói a teoria a partir dos casos analisados. (PERRENOUD, 2000). Tal método colabora para sedimentar uma construção teórica de ensino em si, onde o trabalho de campo estabelece a conexão teoria-prática permitindo ao aprendiz colocar em perspectiva suas observações e suas evidências, isto é, reconstrói sua prática através da reflexão na ação e sobre a ação. Sendo a reflexão situada, considera o contexto em que ocorrem as práticas, bem como os efeitos sociais destas.

Neste aspecto, incentiva a adoção de posturas reflexivas que dão suporte ao autoquestionamento sobre a ação pedagógica e suas implicações; requer o exercício de perguntas pedagógicas que conduzem a descrição, ao confronto e a reconstrução das ações capaz de restaurar ao professor o papel de intelectual do ensino (GIROUX, 1997). Nesta direção, este projeto concebe a educação como um processo dialético e dialógico de produção de conhecimento no qual repousa o paradigma interacionista/construtivista. Inspirando-se em Dewey (2002), compreende o processo de ensinar e aprender como decorrente de experiências interativas onde aluno e professor são autores de um processo de emancipação de sujeitos que, na acepção de Habermas (1982), (re)significam suas práticas e o espaço escolar.

Sob esta ótica, a avaliação do Programa é processual, uma vez que haverá acompanhamento e controle contínuo das ações desen-

volvidas, sendo sistematizada pela coordenação do Pibid através de um relatório que tomará como base dados observáveis oriundos dos relatórios mensal, semestral e anual, de cada coordenador e supervisor de área. Também, será constituída (em 2014) uma Comissão de Avaliação Institucional que auxiliará na otimização do Programa. Trata-se, portanto de uma proposta, já consolidada que, desde 2009, em seu nascedouro se caracteriza como ensino, pesquisa e extensão, que tem promovido a formação do futuro professor na UFPI, tanto do ensino presencial como do ensino a distância (EaD), centrada no eixo do saber-fazer, tomando a ação como reflexão, fundada na dialogicidade, na ética e na autonomia profissional dos sujeitos.

Ressalte-se que a orientação metodológica do PIBID da UFPI sendo baseada na reflexão-ação, centrando-se no eixo do saber fazer (ou aprender a fazer) toma por base a concepção de educação como processo dialético e dialógico de produção de conhecimento e o paradigma interacionista/construtivista. Seu propósito é subsidiar práticas pedagógicas inovadoras e que orientem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esta forma de agir, desemboca em uma construção teórica de ensino em si, onde o trabalho de campo estabelece a conexão teoria-prática possibilitando ao estudante colocar em perspectiva suas observações e suas evidências, isto é, reconstrói sua prática através da reflexão na ação e sobre a ação. Neste aspecto, a reflexão é situada, considera o contexto em que ocorrem as práticas, bem como os efeitos sociais destas. Tal metodologia incentiva a adoção de posturas reflexivas que dão suporte ao autoquestionamento sobre a ação pedagógica e suas implicações implica o exercício de perguntas pedagógicas, constituindo-se das dimensões: diagnóstica, reflexão e preparação; planejamento e produção de atividades/material; execução e avaliação. O que implica em planejamento rigoroso das atividades. Neste aspecto, elas são planejadas, nos dias e horários pré-definidos, cada grupo em seu domínio,

com os alunos da escola, sob a supervisão do supervisor e/ou do Coordenador e são sempre desenvolvidas por unidades, temas ou conteúdo, onde o aluno reflete e prepara, planeja e produz e finalmente executa.

Descrever, informar, confrontar e reconstruir constituem, portanto, dimensões que caracterizam a reflexão dos professores. Questionar a validade ética de certas práticas e crenças, e como meio de restituir ao professor o seu papel intelectual. Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 119) observaram em seus estudos que este modelo favorece o destaque de profissionais em sua prática docente, “seja porque ousem, investigando sua própria prática, seja porque ocupe posições de liderança ou porque ascendem ao magistério superior [...]”.

Assim, antes da implementação dos projetos, torna-se necessário diagnosticar a escola, conhecer o seu Projeto Político-Pedagógico para: levantar das dificuldades no ensino e na aprendizagem junto aos estudantes das escolas através da monitoria; organizar grupos de estudo conforme o interesse dos alunos pelo assunto (tema, conteúdo); definir problemas a serem investigados; planejar formas de intervenção e estimular a curiosidade pelo tema/contéudo a ser pesquisado.

Após estas ações serem efetuadas são agregados temas/contéudos comuns às disciplinas envolvidas através de oficinas pedagógicas de aprendizagem, que podem ser realizadas por professores e estudantes e se caracterizam como espaço de partilha e apreensão de conhecimentos. Neste aspecto, a realização de oficinas/projetos deve compreender: o levantamento de hipóteses; a coleta de informações; a definição de procedimentos para testar a relevância das informações escolhidas em relação aos problemas e às questões formuladas; a avaliação, durante o processo, da qualidade da própria produção do conhecimento; o estabelecimento de relações entre as informações; a sistematização e apresentação do conhecimento construído.

No desenvolvimento desta metodologia, ao logo de meia década, foi possível perceber que tanto aos alunos das escolas conveniadas como os alunos das licenciaturas envolvidas aprendem coletivamente. Também aprendem os supervisores e os coordenadores de área que experimentam a oportunidade de produzir e transformar suas práticas pedagógicas. Esta metodologia também concretiza a interdisciplinaridade. Com efeito, se um grupo de alunos da Educação Básica desejar aprofundar (necessidade detectada pelos alunos das licenciaturas da UFPI) seus conhecimentos acerca do conceito de “genética” será implementado na escola um projeto que envolvesse Matemática, Química, Física, Português e Biologia. Isso significa que estamos nos lançando ao desafio de trabalhar a abordagem multirreferencial na formação docente, através da leitura teórica e prática dos conteúdos/temas sob diferentes ângulos, em função de sistemas heterogêneos de referência distintos (disciplinas). Uma vez que estes conteúdos serão valorizados, contextualizados e articulados, ganham sentido e fomentam uma aprendizagem significativa e, portanto, duradoura.

Como o projeto/pesquisa se desenvolve há quase meia década, compilamos os relatórios parciais e finais dos coordenadores que evidenciam seus resultados desde o primeiro ano de implantação.

De modo específico, os impactos das ações podem ser percebidos em cada dimensão do projeto e em seus sujeitos.

O impacto do Pibid da UFPI nas distintas dimensões de atuação

O uso de uma metodologia interdisciplinar na formação docente desemboca na construção de competências tanto no aluno da escola básica como no aluno da UFPI, que aprendem a *fazer fazendo*, discutindo, lendo e refletindo, conforme depoimento de uma aluna bolsista e de uma supervisora de área, respectivamente:

Durante a monitoria eu via que o meu jeito de ensinar não tinha ajudado o aluno como eu queria... Aí eu ia para

casa pensando em uma nova forma de fazer com meu aluno aprendesse. E no momento seguinte eu mudava o jeito de ensinar. (Aluna do curso de Licenciatura em Biologia, 2009)

Além da melhora significativa no quadro de notas das turmas atendidas pelo PIBID, podemos constatar um desenvolvimento relevante da leitura e da escrita de cada um dos alunos que participam das aulas de reforço escolar bem como no que se refere as questões de raciocínio lógico. Além disso, as turmas atendidas pelos alunos da UFPI melhoraram quanto à indisciplina, fato que não ocorreu nas outras turmas. Dados mais significativos teremos após a aplicação da prova do IDEB que deverá ocorrer em novembro próximo. (Supervisora da área de Pedagogia, 2009)

Estes depoimentos revelam que estamos concretizando, por um lado, as competências delineadas para os alunos da Educação Básica. Por outro, centrando a formação inicial docente da UFPI no eixo do saber-fazer, guiado pela reflexão. Com efeito, quando o licenciando, aprendiz de professor, se envolve em seus projetos, no ambiente escolar, ele é desafiado a questionar. Na medida em que ele necessita pensar para expressar suas dúvidas; que lhe é permitido formular questões que tenham significado para ele, emergidas de sua história de vida, de seus interesses, de seus valores e de suas condições pessoais, ele estará desenvolvendo a competência reflexiva e a capacidade criativa de resolver problemas no âmbito de seu trabalho. Além disso, através da interlocução com seus pares, supervisores e coordenador de área, ele também estará desenvolvendo a capacidade dialógica e, na medida em que se insere no ambiente da escola, vivenciando seus problemas, estará desenhando sua práxis; definindo e construindo a identidade de ser professor através de uma racionalidade pedagógica capaz de optar pela emancipação (HABERMAS, 2003).

Neste caso, teoria e prática são duas dimensões complementares da prática educativa, na medida em que esta, sendo enten-

dida como *práxis*, é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. Dito de outro modo, a *práxis* é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

O projeto também tem estimulado os próprios professores da escola ao desenvolvimento profissional através de estudos para aprofundar os conhecimentos, dos supervisores que buscam novas alternativas de trabalho. Estes, consideram que o contrato e a troca de experiências com as estudantes um fator positivo nesse meu processo de reflexão de suas práticas pedagógicas.

No que toca ao aluno da educação básica, a metodologia tem gerado aprendizados percebidos pelos próprios alunos quando diz, por exemplo este aluno da primeiro ano: “Aprendi melhor a ler com os jogos e figuras que a monitora trabalha”.

Porém, alguns fatores contribuíram para truncar, ainda que em partes, a realização do mesmo, tais como: infra-estrutura limitada da escola; pouco apoio da direção da escola nas atividades cotidianas; baixa “alfabetização geográfica, matemática, biológica e de outras áreas dos alunos identificada através da dificuldade de leitura e interpretação dos conteúdos estudados; ausência da família no processo de educação e a existência de outros projetos do MEC em uma das escolas conveniadas.

Apesar destas condições adversas, o PIBID possibilita aos futuros professores o desenvolvimento das seguintes habilidades: compreensão sobre a prática pedagógica e o sobre o papel do professor, onde foram destacados: postura, atenção, dedicação, segurança, motivação; ampliação de estudos sobre os conteúdos trabalhados; reconhecimento das necessidades de estudo dos alunos da escola; busca de melhores formas de atendimento aos alunos, através de leitura (reflexividade); compreensão de que o papel do professor vai além do conteúdo, uma vez que é preciso incentivar os alunos a lerem e a buscarem conhecimento; capacidade de pesquisa e estudo pessoal como meio de responder às dúvidas de

cada aluno; maior interesse pela atividade docente; ampliação da interpretação da área epistemológica onde vai atuar; aprendizado de paciência, de didática e de valorização à pesquisa; interesse no estudo de conteúdos específicos, para discuti-los com os alunos da escola com mais propriedade; melhoria no desempenho nas apresentações orais que fazem como atividade das disciplinas da graduação; percepção da importância do planejamento de ensino; entendimento do funcionamento de uma Escola pública; desenvolvimento da capacidade de trabalhar em atividades em grupo e melhoria na organização do tempo disponível.

É possível observar ainda nas escolas conveniadas: integração mais efetiva do aluno à escola através de atividades que incentivem a curiosidade e, ao mesmo tempo, o prazer do aprendizado de coisas novas e/ou de conteúdos antes incompreensíveis; desenvolvimento de metodologias inovadoras do ensino que proporcionem melhoria à aprendizagem dos alunos; elevação do IDEB; elevação da nota do ENEM; diminuição da evasão escolar; diminuição da repetência; elevação do número de alunos aprovados no vestibular/ingresso na graduação e promoção da formação continuada do supervisor (temos supervisores que estão cursando mestrado).

No interior da UFPI o impacto do Pibid manifesta-se nos Cursos de Licenciatura através: da diminuição da evasão; da elevação da qualidade das ações formativas baseadas no paradigma crítico-reflexivo; do desenvolvimento de sólida formação docente inicial para os licenciandos; da melhoria do fluxo acadêmico; da promoção do intercâmbio entre os professores das licenciaturas; da revisão dos currículos, inserindo neles a dimensão pedagógica. Também foi possível perceber o impacto do Programa no desenvolvimento da consciência pedagógica dos coordenadores de área para a especificidade da formação de professores e ampliação de sua identidade profissional para além de pesquisador (a de formador de professores), bem como a promoção de seu desenvolvimento profissional.

Ao longo de quase meia década a nossa experiência, tem evidenciado o caráter amplo, inovador e potencial de nossa proposta no sentido de melhorar a qualidade da educação, de modo geral. Seu desenho, efetivamente, amplia e dinamiza as ações voltadas à formação de professores em nosso contexto, estabelecendo vínculos orgânicos entre as escolas públicas e a UFPI, em uma parceria produtiva para ambas as partes. Ressalte-se que o PIBID-UFPI move-se pela ideia de inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública, proporcionando-lhes oportunidade de participar de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Assim idealizada, de um lado, tem possibilitado o aprendizado de competências do ofício de professor. Do outro a melhoria do ensino das escolas conveniadas. Além disso, tem fomentado a racionalidade pedagógica do professor formador, no âmbito da UFPI, impulsionando a constituição da identidade da licenciatura, que começa a ser pensada como curso distinto do bacharelado, o que é relevante na construção da identidade docente.

Considerações finais

Geralmente, o pesquisador social está interessado na descoberta de resposta para um problema específico ou em descrever um fenômeno da forma mais clara possível (MINAYO, 2000). Assim procuramos através deste relato de experiência evidenciar as ações realizadas no interior da UFPI decorrentes do projeto de iniciação à docência instituído pelo PIBID.

A nossa proposta é desenvolver uma metodologia interdisciplinar para fundamentar a formação inicial de professores no paradigma da reflexão-ação que tem se revelado exitosa por gerar situações de aprendizagem e solucionar problemas. Afinal, enfatiza Habermas (1982), aprender na prática significa não apenas reconhecer regras de raciocínio, ou novos métodos de ação, mas também “construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias

de ação e novas formas de resolver problemas” (p.41) nascidos do pensamento prático e de um igual diálogo entre professor e aluno.

Com efeito, os êxitos foram percebidos tantos nos alunos das escolas da educação básica, como nos alunos das licenciaturas. Em relação aos primeiros porque eles são estimulados em sua curiosidade epistemológica que se refere Freire (2006), ao vivenciarem o conhecimento em situações de pesquisa, de prática e de demonstração. Em relação aos segundos porque eles, no aprendizado e desenvolvimento de suas competências profissionais em situações de prática, tem a colaboração de um professor da escola (supervisor), chanceladas por um professor da universidade (coordenador de área). Neste sentido, o supervisor da escola e o coordenador de área, trabalhando em regime colaborativo, proporcionam a formação do futuro professor da Educação Básica, centrada no eixo do saber-fazer, tomando a ação como reflexão.

Neste sentido, o projeto de iniciação à docência desenvolvido no âmbito da UFPI, aqui exposto, colabora no sentido de promover logo no início do curso a conexão entre teoria e prática, através da ação-reflexão-ação, articulando teoria e prática. Portanto, na contramão da intenção de se legitimar um modelo de formação de professores com base nas competências, tornando-a um mero “receituário genérico e abstrato”, estamos descobrindo condições para fazer cursos desta natureza em que se articula ensino com a pesquisa e pesquisa da realidade; reflexão e ação

É relevante pontuar que a reflexão, por nós idealizada, tem o sentido de megacompetência, matriz das demais competências profissionais; elemento fundante das práxis educativa, pelo seu caráter teleológico e coletivo de apreensão de um objeto. Como assevera Mello (1982), a reflexão nesse caso, é identificada com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.

Além disso, esta experiência tem fomentado aos licenciandos a oportunidade ímpar de vivenciar o aprendizado do ofício no chão

da sala de aula, conseguindo interferir, inclusive, na subjetividade dos sujeitos, conforme o relato:

No primeiro dia de monitoria perguntei aos alunos o que eles queriam ser no futuro, a maioria deles respondeu jogador de futebol. Indaguei porque ser jogador de futebol e responderam para ganhar muito dinheiro e ajudar minha família. Nessas respostas percebi que aqueles alunos não tinham a ambição de estudar para passar num vestibular, ou melhor, nem sabiam o que era vestibular. No último dia de monitoria na escola conversando com alguns alunos repeti à pergunta que fiz no primeiro dia, a surpresa foi que alguns responderam médico (a), advogado (a). Nessa resposta percebe-se que os alunos já pensam em estudar para ter uma profissão. Acredito que essas respostas sejam resultado do trabalho desenvolvido por nós bolsistas, conseguimos mostrar para aquelas crianças que existe outra realidade diferente da que eles estão acostumados, de que eles são capazes de ter um futuro diferente da vida de seus pais [...] (Aluna do curso de licenciatura em Geografia, 2009).

Isso significa que o PIBID da UFPI está instituindo o paradigma de formação *prático-reflexivo* que propõe uma epistemologia da prática profissional para a pesquisa e para a prática, Isso implica em modelo curricular fundado no pressuposto de que as ideias educativas devem ser experimentadas na sala de aula; seu interesse é compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão da mesma para resolução de problemas. Deste modelo se extrai o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas ideias para encontrar a melhor maneira de expressá-las. Afinal, “na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e a sua própria ação” (TARDIF, 2002, p. 182).

Efetivamente a experiência tem mostrado, por um lado, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, bem

como a consciência sobre a necessidade de vincular o conteúdo escolar à realidade cotidiana dos alunos(as). E, por outro, a necessidade de conectar o conteúdo acadêmico - científico e o conteúdo do currículo escolar, modificando também a consciência pedagógica dos coordenadores de área para a especificidade da formação de professores. Ressalte-se ainda que o projeto está possibilitando não somente o crescimento dos alunos em processo de formação docente, mas a elevação da autoestima e da esperança de uma vida melhor para boa parte dos alunos da escola.

Tais resultados, indubitavelmente, mostram que o poder público através do Ministério da Educação ao constituir o Pibid, resgata, ainda que em partes, um dos débitos do Brasil com a formação de professores. Porém, ainda não é capaz de agregar todos os alunos. E, lamentavelmente, muitos deles que já concluíram o curso não puderam vivenciar de forma tão intensa a realidade escolar, apesar do esforço dos docentes das licenciaturas.

Portanto, o grande desafio do Pibid é consolidar uma nova cultura de formação ou seja, a nova epistemologia da prática docente, estabelecendo parcerias e constituindo novos paradigmas de educação. Para as Universidades no sentido de estas possam, de fato, promover a relação entre teoria e prática. Para as escolas no sentido de que elas (re) signifiquem suas práticas curriculares e (re) reconheçam como laboratórios legítimos de formação de professores.

Sob esta composição ainda que o Pibid tenha mostrado sua pujança em valorizar o magistério, é importante destacar que a valorização perpassa as condições de trabalho e salariais do professor. São elas que delineiam o exercício de uma vida e uma carreira decente e a expectativa de uma profissão digna para que esta geração, que deseja oferecer seu trabalho e suas ideias inovadoras possa investir em uma profissão que pode colaborar com a modificação do *status quo* social.

Portanto, nossa análise mostra que os impactos do PIBID, no desenho projetado pela UFPI, incidem de modo geral, sobre todas

as dimensões onde o mesmo atua, tanto na UFPI como nas escolas conveniadas, através da atuação de seus distintos sujeitos, alunos e professores. Na educação superior, quando favorece a construção do *ethos* profissional docente aliando teoria e prática e, na educação básica, ao fomentar aprendizagem de procedimentos, conceitos e atitudes que convergem para a melhoria do ensino.

Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer normativo**, n. 009/2001 de 08 de maio de 2001. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. MEC/SESU. Brasília (DF), 2001.

_____. **Resolução CNE/CP**, n. 1 de 18 de fevereiro de 2002.

_____. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília (DF), 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortes, 2001.

DEWEY, John. **Experiência y educación**. Tradução Lourenço Luzuriada. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GONÇALVES, T. O; GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: CORINTA M. G. G; DARIO, F.; ELISABETE M. de A. P. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1998.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.1982.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y la racionalización social. 4. ed. Tradução Manuel Jimenez Redondo. Buenos Aires: Taurus, 2003.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. 17. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STENHOUSE, **La investigación com base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1999.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

ZEICHNER, M. K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: CORINTA M. G. G; DARIO, F. e ELISABETE M. de A. P. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cad. Pesqui.**, v. 35, n.125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

Recebido em: 20.09.2014

Aceito em: 03.09.2015

Resenhas

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



The multiplayer classroom: designing coursework as a game¹

MARCELO LUIS FARDO

Mestre em Educação. Professor da Universidade de Caxias do Sul. Mlfardo1@ucs.br

SHELDON, Lee. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game**. Boston, MA: Cengage Learning, 2012. 284 p.

Esse livro, lançado em 2012, é o relato da experiência que o professor norte-americano Lee Sheldon, que atua em cursos de ensino superior sobre design de jogos eletrônicos (*games*), obteve ao projetar as suas disciplinas para funcionarem seguindo os mesmos princípios que se aplicam aos *games*. A ideia desse professor, que fica clara logo nas primeiras linhas do livro, não é ensinar a usar *games* em sala de aula, nem a desenvolver *games* educacionais, mas sim transformar as próprias aulas em um *game*. Ou seja, ele resolveu aplicar seu conhecimento sobre *games* (linguagem, estratégias, elementos) para desenvolver e conduzir suas aulas sobre *game design*. Em outras palavras, o professor Sheldon “gamificou²” as suas disciplinas.

Quando escreveu o livro, Sheldon era professor e codiretor do programa de Games e Simulações em Artes e Ciências do Instituto Politécnico Rensselaer, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Ele já escreveu e projetou mais de vinte *games* comerciais, além de ter escrito também alguns livros que são utilizados em programas acadêmicos de *game design*. Sua experiência na indústria do entretenimento começou na escrita, produzindo roteiros para séries de televisão.

No livro estão documentadas suas experiências obtidas ao longo de três iterações da *Multiplayer Classroom* (MC). Em cada uma delas o professor se preocupou em tentar melhorar algum aspecto

¹ Tradução livre: Sala de aula multijogadores: projetando um curso como um game.

² Gamificação é a aplicação de mecânicas dos *games* fora do contexto dos *games* e o seu objetivo principal é aumentar o engajamento dos indivíduos com a atividade proposta.

que possa ter ficado a desejar na iteração anterior, segundo seu julgamento e com base nas avaliações dos próprios alunos. Esse fato demonstra a preocupação em construir não só o conhecimento, mas também o método de ensino, em interação com os alunos. Também nos faz perceber que não existe um único caminho e nem um método pronto e acabado para aplicar os conceitos da gamificação nos contextos de ensino e aprendizagem.

A primeira escolha foi quanto ao tipo de jogo que ele iria tomar como modelo para projetar e conduzir suas aulas. Devido a sua experiência e gosto pessoal, optou pelos MMORPGs³. Foi também a partir desse gênero que ele batizou sua experiência de *Multiplayer Classroom* (Sala de Aula de Múltiplos Jogadores). O próprio nome nos remete a uma abordagem direcionada aos alunos, uma vez que, nesse contexto, eles assumem o papel de jogadores, o que os coloca como participantes ativos no processo de aprendizagem.

A segunda etapa consistiu em revisar os programas de estudos das disciplinas que ele iria ministrar e reescrever o texto utilizando a linguagem (jargão) desse gênero de *games*. Assim, várias transformações linguísticas foram operadas para usar o jargão específico dos *games* na prática diária de aula. O aluno virou jogador, o professor virou *game master*⁴, o nome do aluno foi substituído pelo nome do seu avatar⁵, os grupos de estudantes viraram guildas⁶, fazer testes e exames virou lutar contra inimigos, as tarefas de aula viraram missões, os trabalhos em grupo viraram missões

³ MMORPG são as iniciais de *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game* ou, em português, algo como *jogo de interpretação de papéis online e em massa para múltiplos jogadores*. É um gênero bastante popular de *game* em que o jogador assume o papel de um personagem em um mundo virtual persistente (que continua existindo independentemente de o jogador estar *online* ou não), juntamente com muitos outros jogadores espalhados pelo mundo, e deve evoluir seu personagem através de missões especiais, desafios, combates e outras tarefas que o *game* proporciona.

⁴ *Game master* é uma pessoa (ou grupo de pessoas) responsável por administrar o jogo e zelar para que suas regras sejam cumpridas. É considerado a autoridade de um jogo. Esse termo veio dos RPGs (*Role Playing Games*) de tabuleiro, em que os jogadores assumem o papel de um personagem para realizar as tarefas do jogo.

⁵ Um avatar é o ser (personagem) que representa o jogador em um mundo virtual.

⁶ Uma guilda é uma comunidade de jogadores em um RPG *Online*, que se une por diversos motivos, como objetivos em comum ou estilos semelhantes de jogar.

da guilda, entre outros termos. As notas eram resultantes da quantidade de XP⁷ adquirido através do cumprimento das missões e da superação dos inimigos, o que proporcionou aos alunos que os seus avatares aumentassem de nível, até atingirem o máximo (o que nas normas das instituições de ensino se transformariam em notas máximas).

O próximo passo foi pensar no espaço físico da sala de aula. A proposta foi de reorganizar o mobiliário a fim de formar zonas dentro da sala de aula. Essas zonas eram dinâmicas, o que significa que as guildas não ficavam sempre na mesma zona, e foram nomeadas em função de conceitos utilizados em *game design*. Assim, o professor criou zonas com nomes como “Oceano da Imersão”, “Terras da Empatia”, “Fazendas de *Feedback*”, “Ilha da Interface”, e “Vale Verbal”. Em outras iterações, as zonas foram nomeadas também a partir de teóricos consagrados na área dos *games* e do *game design*. Cada zona determinava a temática das tarefas que seriam trabalhadas.

Apesar de os alunos serem agrupados em guildas, dois tipos de missões foram pensadas: as individuais e as coletivas. Assim, cada jogador ganhava XP baseado no seu desempenho individual e também no desempenho do grupo como um todo, o que estimulava o caráter colaborativo do processo. Algumas tarefas envolviam competições entre as guildas, o que potencializava o lado competitivo dos *games*, mas em conjunto com o aspecto cooperativo, pois as disputas aconteciam entre as guildas.

O fato de substituir as notas pelos pontos de experiência implicava em disponibilizar e avaliar um número muito maior de tarefas do que no currículo anterior. Isso acontece por que nos

⁷ XP são *eXperience Points*, ou pontos de experiência. Essa pontuação é utilizada em jogos RPG para medir o progresso dos personagens. Cada tarefa realizada, inimigo derrotado ou missão cumprida pelo jogador garante uma quantia de XP que, conforme vai sendo acumulada, reflete na evolução do personagem, tornando-o mais forte, ágil e poderoso ou, em outras palavras, aumentando seu nível. Esse processo torna o personagem apto a enfrentar desafios cada vez mais difíceis no *game*.

MMORPGs, o jogador dispõe de oportunidades para evoluir seu personagem a todo momento, cumprindo missões ou derrotando inimigos para ganhar XP. Para proporcionar esse mesmo aspecto na MC, o professor precisou pensar em um número maior de tarefas pontuadas. Assim os jogadores poderiam executar variadas missões para conseguir essa pontuação.

Outro destaque, que o autor ressalta diversas vezes, é o considerável aumento na frequência dos alunos nas aulas. Ele relata que registrou poucas ausências de alunos depois que introduziu a MC e credita isso a dois fatores: o primeiro é que frequentar as aulas tornou-se uma experiência mais prazerosa devido ao novo método utilizado e o segundo é o fato de que, assim como ocorre com as pontuações nos *games*, a cada aula os alunos ganhavam uma pequena quantidade de pontos, até chegar ao máximo estipulado, caso participassem de todas as aulas. O autor observa que essa segunda mudança, apesar de parecer simples e pequena, exerceu um papel fundamental. Sempre existiu uma nota atribuída à frequência de participação, porém, ela funcionava no sentido inverso: no princípio, o aluno possui nota máxima e, caso falte a uma aula, essa nota diminui. Na MC, o aluno não tem pontuação nenhuma no princípio e, conforme comparece às aulas, ganha uma quantidade de pontos. De acordo com o autor, essa é uma pequena mudança que afeta o comportamento do aluno de modo positivo, na medida em que a pontuação funciona de forma incremental, refletindo o modo como esse aspecto ocorre nos *games*.

Depois de descrever as ações realizadas para colocar em prática a MC, e alguns dos resultados obtidos, o autor dedica os capítulos finais para fornecer algumas indicações que considera importantes para quem quiser utilizar as mesmas estratégias que ele. Partindo do pressuposto (empírico, segundo o próprio autor, que faz questão de não entrar em debates profundos sobre o tema) que não interessa de que modo os alunos aprendem em um ambiente mediado por esse método, pois o que importa é que nos *games* os

jogadores aprendem porque **querem** (todo jogo é, por definição, voluntário). Ele aponta também que os alunos constroem uma relação com o erro muito diferente daquela que normalmente existe nas escolas, em que a na maioria dos casos é sempre punido e evitado. Outro ponto é que os objetivos educacionais de qualquer instituição não precisam ser mudados, o que muda com a introdução desse método é apenas o caminho percorrido para alcançá-los.

Outras etapas que o autor enfatiza têm relação direta com o próprio processo de *game design*: identificar o público-alvo, descrever os objetivos de aprendizagem, identificar as necessidades dos alunos, pensar em conteúdos que sejam apropriados à idade, ao gênero e à classe social dos jogadores/alunos (não no sentido de excluir, mas ao contrário, pensando em incluir sempre o maior número possível de pessoas com diferenças nessas características). O autor confere bastante importância à etapa de planejamento de uma aplicação da MC que, apesar de ser mais trabalhoso do que planejar aulas expositivas, uma vez que elas iniciam, o professor se preocupa mais em mediar o conhecimento construído pelos alunos do que planejar aulas e conteúdos, pois isso acaba sendo feito pelos próprios alunos.

Quanto à gamificação, o autor revela que teve a ideia da MC antes do termo ganhar terreno na mídia, na sociedade ou na academia, e antes mesmo de ter ouvido essa palavra. Entretanto, orienta o leitor a ficar atento, pois as experiências e estudos sobre gamificação estão aumentando consideravelmente e, segundo ele, a tendência é aumentar ainda mais, o que se justifica pela presença na sociedade do que ele chama de “geração *gamer*”. Outro ponto que a justifica é o aumento de programas de ensino de *game design*, devido à demanda por profissionais que esse tipo de entretenimento apresenta e à crescente utilização de *games* como material didático em diversas áreas do conhecimento. Ele também manifesta sua opinião sobre a gamificação, dizendo que não se importa se ela vai “dominar o mundo” ou é apenas uma moda passageira, que

logo desaparecerá. O que importa é que enquanto esse método aumentar a frequência dos alunos nas aulas, potencializar as notas e resultados, entre os outros benefícios descritos, a MC vai continuar sendo utilizada e defendida por ele.

Entre os capítulos do livro o autor inseriu artigos de educadores e professores de outras partes do mundo que, ao conhecerem suas experiências, através de palestras ou pela Internet, se inspiraram para tentar essa mesma abordagem e escreveram sobre ela. Assim, são apresentados alguns relatos de aplicação desse método em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, da educação infantil ao ensino superior, sempre tendo como público-alvo a “geração *gamer*”.

Apesar de ser apenas um relato de uma experiência, sem preocupação com relações entre gamificação e teorias de aprendizagem ou pressupostos epistemológicos, a leitura vale a pena para refletir sobre o recente fenômeno da gamificação aplicada em contextos de ensino e aprendizagem e para considerar algumas ideias sobre como aplicá-la na prática. Afinal, novas ideias, misturadas com boas intenções para a educação, são sempre bem-vindas.

Recebido em: 25.05.2014

Aceito em: 22.05.2015

Formação contínua do professor: competências, formação e avaliação

SIMONE MARIA DE SOUSA SILVA

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Maurício de Nassau. Professora da Faculdade Internacional do Delta. Simone_mss@hotmail.com

FREITAS, Gonçalves de; MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão da (Org.). **Educação superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores.** Brasília: Universa, 2010.

O livro **Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**, foi organizado por *Lêda Gonçalves de Freitas*, doutora em psicologia social e do trabalho, mestre em educação, professora titular do curso de pedagogia e professora associada do mestrado em psicologia, na Universidade Católica de Brasília – UCB, atualmente, é coordenadora do programa de formação continuada dos professores da UCB; *Ricardo Spindola Mariz*, doutor em sociologia e mestre em educação, atualmente, é pró-reitor de graduação da UCB; *José Leão da Cunha Filho*, mestre em educação pela UCB, MBA em gestão de empresas pela FGV-RJ, graduado em filosofia pela UFAL, é autor dos livros: *Palavra geradora* e *Conversando sobre a aula*.

É um livro com linguagem bastante acessível e compreensível, que possui 165 páginas e está organizado em três partes: a primeira parte contém dois capítulos, trata dos princípios, bem como a aplicabilidade da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a fim de responder aos desafios da formação dos estudantes e à politicidade da aprendizagem, como a dinâmica que atravessa a aprendizagem, sua orientação e avaliação; A segunda parte, das finalidades, possui dois capítulos, encontra-se uma discussão sobre a juventude contemporânea com seus novos hábitos e domínio de novas tecnologias, que impõem um repensar da educação; Por fim, a última parte, com dois capítulos, tem como eixo

norteador a formação continuada, onde apresenta a necessidade de compreensão da formação de professores como uma estratégia para o desenvolvimento da educação, a partir da prática docente.

Educação Superior: princípios, finalidades e formação de professores é fruto do Programa de Reconstrução das Práticas Docentes da Universidade Católica de Brasília (PRPD/UCB), cujo objetivo central é oferecer aos professores uma formação continuada centrada nos saberes e experiências docentes construídos intra e intersubjetivamente, onde convoca os professores a pensar suas práticas pedagógicas e educativas.

Na primeira parte do livro *Dos princípios*, no capítulo I, “A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – és tu a universidade que estava por vir ou esperamos por outra?” escrito por Jorge Hamilton Sampaio e Marta Helena de Fretas, traz a discussão sobre o sentido do princípio da indissociabilidade entre as três dimensões que compõem o conjunto da educação superior e a sua aplicabilidade na prática das atividades e funções acadêmicas, de modo a responder aos desafios da formação dos estudantes, não somente nos aspectos da profissionalização técnico-instrumental, mas também nos que dizem respeito à ética e à formação de uma consciência cidadã. A dinâmica da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um tema que problematiza o fazer docente na universidade, visto que a academia, ao longo dos tempos se consolidou como uma experiência disciplinar, departamental, em que se implicam mutuamente, se apresentam como um de seus princípios e mais complexos desafios.

Esse capítulo visa contribuir com o processo de uma possível apropriação democrática do princípio de indissociabilidade, previsto na legislação brasileira, mas ainda em processo de elaboração por parte do estado, das instituições e dos próprios atores da pesquisa, da extensão e do ensino, em ambos os níveis, graduação e pós-graduação, assim, o texto tem a pretensão de tecer algumas considerações sobre o conceito, o sentido e a práxis da indissociabilidade no

contexto da universidade brasileira, trazendo a noção de indissociabilidade através de reflexões conceituais, éticas e epistemológicas, o que permitirá, discutir em mais profundidade o sentido da indissociabilidade e suas respectivas articulações com os princípios e funções operativas do ensino, da pesquisa e da extensão, em seguida, apresenta-se os possíveis modos de operação e aplicabilidade no âmbito da práxis universitária em suas três instâncias fundamentais.

O capítulo II, “Politicidade da aprendizagem”, escrito por Pedro Demo, tem como eixo norteador a reflexão em torno da qualidade formal e política dos processos educativos que, quando bem pensados e praticados, favorecem a formação da cidadania, notadamente no contexto do ensino superior. O autor compreende a politicidade, termo que tem origem em Paulo Freire, como uma dinâmica que atravessa a aprendizagem, a orientação da aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, elementos centrais do processo formativo desenvolvido na universidade.

Demo, procura elucidar a noção de politicidade no contexto educacional, como dinâmica que atravessa a aprendizagem, a orientação da aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, no centro da discussão está a preocupação em torno da cidadania que os processos educativos bem concebidos e praticados poderiam favorecer, conjugando qualidade formal e política. Nesse sentido, o texto traz reflexões e discussões sobre politicidade, noção de poder, noção de autonomia, politicidade da aprendizagem, politicidade da orientação da aprendizagem, findando com a politicidade da avaliação da aprendizagem.

A segunda parte do livro, *Das finalidades*, apresenta, no capítulo III, “Os jovens a quem ensinamos”, de autoria de Candido Alberto Gomes, a juventude contemporânea com seus novos hábitos e domínio de novas tecnologias, que impõe repensar as finalidades da educação e encontrar novos e mais criativos meios de se dirigir aos jovens a quem ensinamos, na universidade. Nesta perspectiva, o professor precisa estar sensível à necessidade de uma constante

(re)construção e renovação das suas práticas docentes, tendo em vista que as práticas tradicionais estabelecidas não dão conta dos novos desafios postos pela juventude contemporânea. Refletir e agir considerando a realidade material e psíquica dos estudantes constitui, sem dúvida, um grande desafio para a prática pedagógica e educativa dos professores. Assim, o texto mobiliza as nossas reflexões e nos convoca a pensar nas possibilidades de atribuir maior protagonismo aos estudantes nas salas de aula do ensino superior.

Neste texto, o autor se propõe a refletir sobre as juventudes no atual contexto histórico-social, no mundo em que vivemos, onde não pode haver educação sem saber quem dela participa, quem são as juventudes e as suas circunstâncias, quem são os educadores-educandos e educandos-educadores que protagonizam esse cenário. Os horizontes de hoje e amanhã mostra que a educação para a liberdade, deve ser a educação para a cidadania. O rompimento: pós-modernidade, traz, as mudanças contemporâneas como aprofundamento da modernidade segundo autores como: Habermas, Bell, Bauman, Touraine e o rompimento com a modernidade na visão de Lyotard e Baudrillard.

Também faz reflexões sobre as sociedades adolescentes, fazendo o seguinte questionamento: escola: instituição em declínio? Com a geração net há uma introdução de novos padrões de comportamento nas escolas e nas universidades, mas os princípios da boa prática educacional continuam os mesmos: encorajar os contatos entre professores e estudantes, desenvolver a cooperação e a reciprocidade entre os alunos, encorajar a aprendizagem ativa, respeitar os diversos talentos e estilos de aprendizagem, dessa forma, ser educador hoje é preciso ser o educador de amanhã, suas principais qualidades precisam ser a ética do respeito, a antevisão das mudanças e sua capacidade de inovar, inovando-se.

Ainda na parte II, encontra-se o capítulo IV, “A extensão como um processo aprendente”, escrito por Luiz Síveres. O texto considera que a extensão universitária tem papel importante no processo

de aprendizagem no contexto acadêmico, pois potencializa a autonomia dos estudantes, a emancipação das comunidades e a soberania da população na medida em que proporciona aos estudantes universitários a oportunidade de integrar teoria e prática. Para o autor, a extensão universitária pode contribuir, significativamente, para o percurso educacional, na medida em que contemplar a problemática econômica, social ou cultural presente na sociedade, uma mediação pedagógica integradora da teoria e prática e um sentido que se deseja dar à existência humana e ao percurso da história.

A universidade como um ambiente de aprendizagem é um ambiente onde transitam os conhecimentos e nessa relação dialógica tem condições de apontar para o novo, o diferente e o inovador. O conhecimento é o elemento central de toda instituição de educação superior, que pode ser gerado, apropriado ou comunicado de distintas maneiras, mas esse movimento consolidou-se por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. A educação está presente em todas as manifestações culturais, em todas as organizações sociais e em todas as condições existenciais, assim, a aprendizagem é uma postura dinâmica diante do novo. A extensão como um percurso aprendente se dá através de uma compreensão ético-política, reflexão significativa e uma ação aprendente, revelando o compromisso que a universidade tem com uma formação acadêmica de nível superior, com uma energia sistêmica que proporciona a instituição de forma integrada na sociedade e com um processo de responsabilidade sociocomunitária. Esse movimento pode potencializar o processo educacional, otimizar a energia relacional e fortalecer a inserção social, contribuindo para qualificar a extensão como um princípio de aprendizagem.

Na parte III, Da formação continuada, encontram-se os capítulos que tratam da formação em exercício de professores, com destaque para a apresentação do Programa de Reconstrução das práticas docentes. O capítulo V, “Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional – apontamentos

para uma reflexão necessária”, com autoria de Sandra Francesca Conte de Almeida e Thais Sarmanho Paulo, traz a necessidade de compreensão da formação pessoal e profissional de professores como uma estratégia importante para o desenvolvimento do ato educativo, cujos sentidos e significados são atravessados pelo desejo do professor. Neste sentido, o processo de formação, sobretudo o de formação continuada ou em serviço, assume uma grande relevância no ensino superior, quando é capaz de articular “saberes gerais e específicos, experiências vividas, habilidades, competências, pensamento analítico, crítico, reflexivo, indagador e criativo, norteados pela ética do sujeito no campo educativo”, conforme apontam as autoras. A visão de formação continuada apresentada no texto privilegia a história de vida e as experiências pessoais e profissionais do professor, com vistas a uma (re)significação de suas práticas docentes. Nessa perspectiva, apresentam-se neste capítulo, algumas concepções teórico-conceituais e metodológicas que sustentam a proposta de uma formação continuada de professores voltada para a (re)construção, em contexto, da identidade profissional do professor e a ressignificação de suas práticas, por meio de dispositivos que contemplam processos intra e intersubjetivos no desenvolvimento profissional.

O capítulo VI, escrito por Lêda Gonçalves de Freitas, José Leão da Cunha Filho, Carlos Alberto Lopes de Sousa e Ricardo Spindola Mariz, “Reconstrução das práticas docentes: uma estratégia para a formação de professores a partir da prática”, apresenta o programa de formação continuada da Universidade Católica de Brasília e os conceitos que o fundamentam: a autonomia do professor e a reconstrução das práticas docentes. Os autores historicizam a organização do processo de formação continuada na universidade e os primeiros resultados obtidos após a sua implementação, no primeiro semestre de 2008. O programa reconhece que o professor não é objeto no processo formativo, reconhece que a docência se dá numa relação dialógica com os estudantes. A prática que ensina é a orientação da prática que aprende e avalia o aprendido.

Contudo, o objetivo principal do programa é o de realizar um processo formativo que tenha como ponto de partida a experiência docente dos professores, estimulando-os a refletir e a reconstruir suas práticas. Por fim, o programa, ao menos em sua intencionalidade, não é apenas um mero programa de formação de docentes, mas também um mecanismo de colaboração para a gestão do professorado, do ensino e da aprendizagem.

As questões levantadas pelos autores incitam uma reflexão em torno da importância da formação continuada de professores. Esse livro é bastante importante porque contribuiu para que o professor repense a sua prática docente, o seu preparo profissional e a condução do processo ensino-aprendizagem. A formação continuada apresenta-se como fator relevante para uma atuação repleta de significação, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação as exigências do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial. O professor que participa de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas e trabalho diário. Além disso, o processo de formação contínua de professores lhes possibilita ter consciência das delimitações da ação pedagógica bem como a busca de autonomia. A formação continuada apresenta-se então como um processo inacabado próprio da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão.

Assim, a leitura do livro é recomendada, para professores, não apenas do ensino superior, mas também de todos os níveis da educação, pois, o educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho. Sugere-se que cada educador tenha consciência do nível de competências em que se encontra, realizando uma auto avaliação, o que irá resultar em uma grande evolução na sua função como educador.

Recebido em: 25.05.2014

Aceita em: 05.02.2015



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.
- Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 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.
- A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 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.
- Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppped@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25

páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas.

- 7 A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, núcleos de estudos que participam, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Não serão aceitos artigos com mais de três autores. Os colaboradores devem observar um período de 02 (dois) anos para solicitar nova submissão de artigo.
- 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 11 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. Exemplos:
 - 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. (Org.). **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/mestrededuc/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

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
revistales.ppged@ufpi.edu.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 (PPGE) 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 (PPGE) – 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
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm

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\$ 60,00 – Brasil Número
avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por e-mail:
ppged@ufpi.edu.br

Este livro, com o formato final de 16cm x 23cm, contém 364 páginas.

O miolo impresso em papel Pólen Soft 80g/m² LD 64cm x 88cm.

A capa impressa no papel Cartão Supremo 250g/m² LD 66cmx96cm.

Tiragem de 500 exemplares.

Impressão no mês de janeiro de 2016.

Fortaleza-Ceará.