



v. 1 | n. 2 | 2015
ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP



Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
(GEPFIP)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Aquidauana

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2015 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Produção Editorial

(Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Ilustração da capa (Adaptação)

“Um olhar pantaneiro”

Cris Prado - 2014 - pintura a óleo

© 2014 by Maria Cristina Prado de Assis

Imagens da segunda capa e das seções (Adaptação)

GEPFIP - 2015 - imagem color

Colaboração

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Praça Nossa Senhora da Conceição, 163, Centro, Aquidauana/MS - CEP: 79200-000

E-mail: revistagepfip@gmail.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

E-mail: evandro.aristimunha@gmail.com

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2015-

v. 1, n. 2, p. 1-281, out. 2015.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5
CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana

Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva
Dirigente da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

Célia Maria Silva Correa Oliveira
Reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Auri Claudionei Matos Frübel
Diretor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)
Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)
Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP)

Conselho Executivo

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)
Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Esp. Ironilde Gomes Frazão (SED/MS, Brasil)
Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)
Me. Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)
Esp. Mareide Lopes Arruda (PMAQUID/MS, Brasil)
Me. Maria do Carmo Fajreldin Paim (UFMS/CPAQ, Brasil)
Bel. Maria José Celestino Medrado (MS, Brasil)
Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Natália Fontes de Oliveira (UFMS/CCHS, Brasil)
Me. Roseli Peixoto Grubert (UEMS/Jardim, Brasil)
Dra. Suzana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)

Pareceristas Internos

Dra. Iara Quello Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Jucimara Rojas (UFMS, Brasil)
Me. Maria Celéne de F. Nessimian, (UFMS, Brasil)
Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Olga Maria dos Reis Ferro (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Raimunda Madalena A. Maeda (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Rosalina B. Assunção (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Vera Lúcia F. Vargas (UFMS, Brasil)

Pareceristas Externos

Dra. Ana Maria R. S. Varella (UNIP/SP, Brasil)
Dra. Cielo Griselda Festino (UNIP, Brasil)
Me. Denise Abrão Nachif (UCDB, Brasil)
Dra. Denise Silva (UNESP, Brasil)
Dra. Iara Augusta da Silva (SED/MS, Brasil)
Esp. Ivone Nemer de Arruda (OMEP/MS, Brasil)
Dra. Juliana Alves Assis (PUC/MG, Brasil)
Me. Marcia Wilhems (SED/MS, Brasil)
Dra. Neide Pena Caria (UNIVAS/MG, Brasil)
Dr. Ruberval Franco Maciel (UEMS, Brasil)
Dra. Telma T. de O. Almeida (PUC/SP, Brasil)

EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL Produção Editorial
(Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa)
Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Colaboração

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)
Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)
Thaís Duarte Stauffer (UFMS/CPAQ, Brasil)

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	6-7
Ana Lúcia Gomes da SILVA	
PREFÁCIO.....	8-9
Ana Maria Ramos Sanchez VARELLA	
UM TOQUE INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO.....	10-16
Ana Maria Ramos Sanchez VARELLA	

Artigos

INTERFACES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DOS PROFESSORES: vivências nos diferentes níveis de ensino.....	18-27
Ana Lúcia Gomes da SILVA Isabel Cristina RATUND Thais Duarte STAUFFER	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O USO DO <i>LAPTOP</i>: experiências a partir do projeto um computador por aluno (UCA).....	28-42
Alisandra Cavalcante Fernandes de ALMEIDA Raquel Santiago FREIRE	
O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO HOMEM SEM TERRA	43-56
Iury Feitosa da ROCHA, Rosalina Brites de ASSUNÇÃO	
ACESSO À ESCOLA E A PEDAGOGIA DA DIFERENÇA: a escola promotora de autonomia do surdo.....	57-71
Simon Skarabone Rodrigues CHIACCHIO Regina Lúcia Giffoni Luz de BRITO Bruno Eduardo TEIXEIRA	
PROCESSOS DE LINEARIZAÇÃO NO DISCURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: a criação de ações sequenciais.....	72-86
Marco Antônio Margarido COSTA	
RE (DESCOBRINDO) A INFÂNCIA COM E NAS POESIAS DE MANOEL DE BARROS: exercitando a criancice... ..	87-99
Janaina Nogueira MAIA	
O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: concepções e metodologias de alfabetização.....	100-115
Cristiane Ribeiro Cabral ROCHA Mareide Lopes de ARRUDA	

CNN'S CONSTRUCTION OF THE REALITY OF SEPTEMBER 11TH: unveiling in the classroom the ideology behind words and images116-128
Souzana MIZAN

DESAFIOS NA VOZ DOS PROFESSORES TERENA DE AQUIDAUANA129-144
Micilene Teodoro VENTURA
Léia Teixeira LACERDA
Onilda Sanches NINCAO

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS: elementos para repensar o acesso e a permanência no ensino superior145-161
Luiza Bittencourt KRAINSKI
Branca Jurema PONCE

AS POSSIBILIDADES DE TRABALHAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS.....162-176
Alzira do Socorro LUCIOLO
Vera Cristina Almeida Puttini MENDES

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PONTO DE MUTAÇÃO177-191
Franchys Marizethe Nascimento SANTANA
Jucimara ROJAS

CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA COLABORAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA ÓTICA DE PROFESSORAS E GESTÃO ESCOLAR192-204
Daniela Cristina Barros de Souza MARCATO
Renata Portela RINALDI

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROJETOS INTEGRADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL205-218
Marilice Pereira Ruiz do Amaral MELLO

ASPECTOS DEMARCADORES DO TORNAR-SE PROFESSOR: discutindo a formação e a prática pedagógica no ensino superior219-233
Mary Gracy e Silva LIMA

POR QUE ENSINAR LÍNGUA INGLESA DENTRO DA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S)?234-248
Elisa B.de A.ALENCAR
Sandra Regina B. GATTOLIN
Ana Cláudia T. de OLIVEIRA

AS AÇÕES GESTORAS E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: o que dizem as pesquisas?249-261
Sandra Novais SOUSA

Relatos de Experiência

O TRÂNSITO NO TÚNEL DO TEMPO.....263-274
Ironilde Gomes da Silva FRAZÃO

Diretrizes para os autores

DIRETRIZES PARA AUTORES276-281
Janaína Zaidan Bicalho FONSECA
Maria José Celestino MEDRADO



EDITORIAL

A Revista DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES – GEPFIP (ISSN 2359-5051) apresenta o seu segundo número em 2015 com o intitulado *Olhar Interdisciplinar e intercultural na diversidade pantaneira*, organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores-GEPFIP. Para sua composição foram reunidas contribuições apresentadas e discutidas durante os Encontros do GEPFIP na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana e de muitas outras Instituições de Ensino do Brasil, como do exterior; oportunizando assim, a diversidade de olhares nas mais diversas áreas.

Iniciou suas atividades para divulgar pesquisas e estudos no campo da educação e seu caráter é inter/trans/multidisciplinar. Possui periodicidade anual, seguindo as diretrizes da CAPES e dos indexadores: *Latindex*, *Diadorin*, *Open Academic Journal Index (OADI)*, *Sumário Org.* e *Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas*. Tem como finalidade publicar artigos científicos de pesquisa original/ revisitados, resenhas e relatos de experiências. Para tal movimento, adota o processo de revisão anônima, ou seja, tanto os nomes dos pareceristas quanto os dos autores permanecem em sigilo. As opiniões emitidas pelos autores dos trabalhos são de sua exclusiva responsabilidade, bem como as garantias das pesquisas científicas.

A publicação constitui um canal de divulgação científica defendendo os princípios da diversidade cultural e inter-relação das áreas de conhecimento e produção do saber, sob a direção científica da Profa. Ivani Fazenda e Ana Maria Varella. Valoriza a publicação de artigos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios aplicados às necessidades práticas da comunidade escolar. Sempre em busca de aperfeiçoamento, as contribuições deverão estar de acordo com as regras definidas pelos Organizadores junto ao Conselho Editorial.

O maior objetivo é fomentar o diálogo interdisciplinar na prática docente e, auxiliar o desenvolvimento da pesquisa sob as múltiplas implicações onde se realizam a observação, a ação e a intervenção, fazendo nos ver e entender o mundo em sua rede infinita de relações que levam a uma nova estrutura de pensamento, a uma nova dimensão. Seus eixos de interesse situam-se na área formação de professores, arte e ludicidade, diversidade cultural, alfabetização e letramentos.



O cenário interdisciplinar da revista se materializou como espaço para àqueles que ansiavam por refletir sobre as possibilidades de ultrapassar uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências, ainda, vislumbrando o ensino e a aprendizagem centrados numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Convidamos a descortinar as páginas da revista como um leque que se abre proporcionando o frescor de novas descobertas.

Prof^ª. Ana Lúcia Gomes da Silva



PREFÁCIO

Apresentar a segunda edição da revista Diálogos Interdisciplinares é uma tarefa muito prazerosa, porém de muita responsabilidade. Esta Revista é uma produção do GEPIFIP, composto por pesquisadores competentes, responsáveis, sensíveis e comprometidos com Educação de qualidade. Gostaria muito que esse fosse o foco da Educação Brasileira. Preparar profissionais aptos a reverem seus conhecimentos, abertos a novas possibilidades de práticas reflexivas e de movimentos transformadores.

Em cada artigo apresentado neste número, mostra-se a vontade dos pesquisadores de acertar, de ir adiante nessa tarefa árdua, mas sensível, de viver a prática da Interdisciplinaridade.

Gratidão, reconhecimento palavras que aprendi na convivência com Ivani Fazenda e seu Grupo GEPI. É o momento de eu reconhecer o quanto aprendi com eles, o que colhi, o que vivenciei em cada detalhe.

Destaco o desprendimento de ideias, posturas, ranços e convido os leitores desta Revista a parar para pensar, que somos capazes de idealizar uma sociedade mais humanizada.

Este é o momento da possibilidade do reconhecimento a Ivani Fazenda, precursora da Interdisciplinaridade no Brasil, desde a década de 60. Os que desejam acompanhar seus escritos ou estar com ela pessoalmente sabem de sua perspicácia em cada ação, em cada orientação. Com ela, o pesquisador aprende a ser o construtor de sua história revista, reconstruída e refletida. Ao se rever, sai em busca de desafios, de novas construções.

Estendo esses agradecimentos também a Japiassú, que nos alertou para a responsabilidade do pensar. Para ele até mesmo os fracassos levam a ideias novas, “O importante é sempre recomeçar, exercer uma atividade de renovação e reorganização” (JAPIASSU, 2001).

Por esse motivo, os profissionais da Educação, que realmente desejam movimentos renovadores, precisarão se rever, se autoconhecer, pensar!

Será a oportunidade de gerarmos prioridades na revisão dos valores que foram deixados para trás, mas que nos impulsionam para o reino da ética.

O Educador não pode se despir dessa ética, precisa contaminar e incentivar seus educandos para que tenham a possibilidade de rever-se e desejar um mundo onde sonhar com mais amor, mais generosidade, sejam reais.



Não conseguiremos educar verdadeiramente se não conseguirmos exigir para os nossos dias ações mais justas, mais fraternas, mais recheadas de bons princípios.

Cada palavra pensada, cada palavra emitida tem de ser um farol de iluminação para os que nos leem e ouvem. Esse movimento fará a diferença nesta atual sociedade...temos de ser incansáveis em nossas ações produtivas, em nossos projetos de vida.

Os que querem construir projetos, desenvolver práticas interdisciplinares sabem que não existem milagres, há agentes facilitadores que requererão do pesquisador muito trabalho para não desanimar. Tarefa solitária?

Nós, pesquisadores da Interdisciplinaridade, não estamos mais tão sozinhos, já existem muitas sementes que floresceram e que já estão abraçando a diferentes jardins, iluminando, colorindo, embelezando...assim está o grupo GEPFIP, o GEPI, o INTERESPE, O IN M TRA e outros pelo Brasil e no mundo.

Os artigos escolhidos para compor o segundo número desta Revista apresentam delicadezas nas pesquisas, propostas que com certeza iluminarão e florescerão em outros jardins, a beleza de cada ideia.

Parabéns aos que fizeram parte deste momento!

Ana Maria Ramos Sanchez Varella
Pós-doutora em Educação (PUC/SP)



UM TOQUE INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO

Ana Maria Ramos Sanchez VARELLA¹

“Na verdade, o homem esqueceu-se de criar ou recusou as significações que deveriam sustentar o edifício da técnica. É indispensável retomar essas significações e recriar os valores essenciais à sobrevivência do homem enquanto homem” Crippa, Adolpho (in Gusdorf, 1976, p.14).

Retomar significações importantes à sobrevivência humana é um dos aspectos fundamentais quando se pensa em Educação. Quais seriam elas, que métodos utilizar, que estratégias desenvolver?

Pensando nessas questões não poderia deixar de mencionar Japiassu, que nos deixou neste ano, mas seus escritos podem ser reverenciados. Em (2005, p.183) o autor acreditava que nenhum cientista humano poderia renunciar ao exercício do pensamento, pois enquanto “velhos paradigmas se eclipsam, outros se tornam centrais”. O que se buscava era a construção de uma disciplina adisciplinar. Ele estava bastante preocupado com os novos paradigmas para as Ciências Humanas, que têm a função de ajudar os homens em suas decisões de ordem política, administrativa, terapêutica ou pedagógica. A reflexão surgiu com a exigência de uma epistemologia que não aceita que os “cientistas saibam sem saber que sabem e o que sabem” (2005, p.185), ou seja, não basta saber, a avaliação desse saber é o que importa. O autor ainda nos advertiu ser fundamental conhecer o sentido do agir humano em todas as suas dimensões.

Uma proposta para a modificação dos paradigmas educacionais é pensar em ações interdisciplinares. Com elas, a autoridade é conquistada, não há lugar para insatisfação ou arrogância. As palavras de ordem são humildade, cooperação, produção do conhecimento. Alunos e educador tornam-se parceiros das ações exercidas.

A primeira evidência de um trabalho interdisciplinar de acordo com Fazenda (2001) “é o respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua autonomia, é um encontro entre indivíduos”.

¹ Pós-doutora do Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica, linha de pesquisa Interdisciplinaridade. Doutora do Programa de Educação: Currículo. Mestra em Gerontologia, Psicopedagoga e Licenciada em Letras. Autora das obras: *Encontros e desencontros, nada é por acaso! A Comunicação Interdisciplinar na Educação; Envelhecer com desenvolvimento pessoal e Quinta série, um bicho de sete cabeças?*



Uma atitude interdisciplinar é identificada pela ousadia da busca, da pesquisa, da transformação. Por isso é importante que isso ocorra também na Universidade, pois propicia aos alunos pesquisadores a oportunidade de revelarem suas potencialidades e competências. Quando se realiza um projeto interdisciplinar há a necessidade de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele. Fazenda (2001) nos alerta de que a Interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido com prazer.

Se a Interdisciplinaridade é ação, quando os alunos atingem os objetivos propostos são levados ao caminho do pensar, questionar e construir. A liberdade do ser individual é exercida, respeitada em todas as suas potencialidades.

O educador não pode viver apenas da teoria, ele necessita dela para ser uma sustentação de suas reflexões, é a prática reflexiva. De nada adianta ficar apenas em discussões teóricas, discursos vazios e evasivos.

Fazenda ², precursora dos estudos da Interdisciplinaridade ³ no Brasil tem mencionado, em suas palestras, a necessidade de um pequeno toque para que os

² Ivani Catarina Fazenda: Doutora em Antropologia Cultural e Mestre em Filosofia da Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade-GEPI.

³ **Década de 60** – é o marco dos estudos sobre a interdisciplinaridade. Fazenda relata seu surgimento entre teólogos e fenomenólogos no caminho de sentidos mais humanos para a educação e baseiam-se numa antropologia filosófica. Os estudos sobre interdisciplinaridade nascem com a intenção de compreender o humano não apenas em sua racionalidade, mas num todo. Buber, Delanglade, Bujtendijk foram os influenciadores desse novo pensar. Ela cita também a importância de Freire, Wittgenstein, Carnap e os neopositivistas que racionalizaram a linguagem e Dilthey, Ricoeur, Gadamer que criaram a hermenêutica e recuperaram o sentido do ser.

Década de 80, passa de uma antropologia filosófica a cultural. No mundo, espalham-se estudos de identidade pessoal, social e cultural e, no Brasil, Darcy Ribeiro e Otávio Ianni buscam sentido de uma cultura brasileira. Paulo Freire continua seus estudos que também caminham para esse sentido. Gramsci e Max revelam o sentido da história, compreensão da Dialética, como princípio e método. Piaget e Vigotsky orientam o construtivismo, a palavra constrói e é construída. Os fenomenólogos apresentam a subjetividade e são isolados por alguns intelectuais radicais. Fazenda esclarece que o exarcebamento das questões sociais conduz à busca de uma filosofia da história e surge Goethe que realiza a volta ao subjetivo. Gusdorf também contribuiu com seus estudos. Sobre a historicidade pessoal, a autora destaca os autores Dominicê, Pineau, Nóvoa que revolucionaram o conceito de aprender proposto por Piaget. Ela cita Shon como a grande revolução na formação de educadores. A interdisciplinaridade, segundo Fazenda, “permanece fiel ao gosto pelo estudo da palavra”. Surge o questionamento sobre o conceito de currículo, em função das diferentes modalidades de disciplina, científica e escolar. Surge Morin e outros autores com o pensamento complexo, o pósmoderno com Lyotard. O conceito de ciência entra em crise, busca-se nela o sentido humano. A palavra entra com sua força total, descrevendo cada detalhe da pesquisa. Há o avanço da hermenêutica, pois para compreender deve-se seguir o caminho traçado. A pesquisa qualitativa recebe um olhar de importância. As categorias assumem uma dimensão mais noética que poética.

Os anos 90 – exploração tímida da subjetividade. Foucault dissecou seu poder, Guattari e Delleuze definem territórios. Ricoeur valoriza a fenomenologia. Estuda-se o subjetivo, mas faltam instrumentos que permitam a personificação e potencialização do pensamento. Maturana e Varela estudam o ser a partir de sua natureza biológica. Morin, Dussele, Freire ensaiam a ética do existir. Ricoeur apresenta símbolos e metáforas. A



pesquisadores desabrochem. O que seria esse toque que incomoda, desacomoda, faz pensar, estimula? Esse toque é a palavra, o exemplo na hora certa para quem o escuta. São os elementos utilizados pelos autores como falas nas entrelinhas. Os que estão preparados os captam e aproveitam para seu crescimento e desenvolvimento. Kock (2003, p. 62) acrescenta não haver textos escritos ou orais totalmente explícitos e que o texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido. Para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar alternativas em caso de desencontros entre o dito e não dito. Para a autora, os objetos do discurso são dinâmicos, pois podem ser modificados, desativados, transformados, recategorizados. Na construção do sentido há um constante movimento em variadas direções. A compreensão não se dá de maneira linear e sequencial. Por esse motivo, ela afirma que todo texto é um hipertexto⁴.

Goswami⁵ (1998, p.16) afirma que em nossa cultura, embora os avanços sejam enormes, muitas pessoas estão desiludidas com elas mesmas. Segundo ele, há falta de toque humano, isso é o que se espera de um agente educador, o qual pode estar em diferentes áreas do conhecimento, em diferentes profissões.

A vida hoje é um convite ao movimento, nosso tempo é o da informação com rapidez... Os educadores procuram, com diferentes recursos, deixar suas marcas, tentando em seus discursos, também a distância, diferenciar informação de conhecimento. O que é interessante é que os que procuram cursos on line desejam fazer esse movimento que foge do diálogo tradicional.

A comunicação hoje possui patamares de troca totalmente diferenciados. Cada um, fala de si para si, poucos são os que querem ouvir, prestar atenção no outro. Por esse motivo,

psicologia começa a voltar timidamente para a educação. A releitura de Vigotsky, Freud e Jung levam-nos à antropologia do sujeito. A necessidade da interiorização que propicie a exteriorização. “Caminha-se da leitura do eu, para a leitura do nós, as histórias de vida adquirem importância como suporte e não como caminho”, afirma Fazenda.

Ano 2000 – destaques diferentes, Fazenda (2003b, p. 7) chama nossa atenção para “*a estética do existir, a beleza do ser que pense reflète, esse ser que interfere e modifica. A palavra é soberana, mas a Interdisciplinaridade coloca-a entre parênteses, investigando, tentando compreendê-la em sua ambiguidade, naquilo que diz e naquilo que cala. Tenta ouvir o silêncio. Tenta estabelecer as sinapses fragmentadas. Tenta ousar, criar*”.

⁴ Hipertexto: segundo Koch (2003, p. 63), é um suporte linguístico-semiótico utilizado para estabelecer escritura não sequencial e não linear que se ramifica.

⁵ Amit Goswami: Físico quântico. Para ele a aplicação da nova ciência, baseada na primazia da consciência, integrará a ciência convencional, a espiritualidade e a cura.



as redes de bate-papos formam canais de felicidade temporária. As pessoas se expressam, mas ao desligar o computador continuam sozinhas, falando consigo mesmas. O que permanece é a sensação de ter participado de mundos totalmente diferentes, até mesmo harmoniosos e de uma satisfação que permanece enquanto acontece a comunicação. Isso não é diferente do que ocorre em palestras a distância nos polos específicos. As pessoas se reúnem para um dia diferente, um encontro com alguém que lhes levará algum tema diferenciado. Para alguns será mais uma oportunidade de exercitar esse sentimento de estar presente com. Os que aproveitam para se desenvolver seguem adiante em suas pesquisas, em seus questionamentos. Caso contrário, assim que o computador é desligado, percebem que se deixaram levar por momentâneas informações, que se procuradas em seu cérebro, já não existem mais.

Por outro lado, os mais jovens, embora se comuniquem laconicamente, em códigos, linguagem entrecortada, conversam e escrevem muito, porém tudo muito passageiro, sem constância, sem registros. Ao se sentirem sós, percebem o vazio que se instaura em suas mentes. Muitos não conseguem ficar nesse estado e o computador funciona como um “vício”, um momento de harmonia fantasiosa.

Alguns educadores precisariam rever seus procedimentos, consideram-se brilhantes, imaginando levar excessivo conhecimento a quem os escuta, pura utopia, que ilusão para quem ouve e para quem fala.

O conhecimento requer movimentos profundos de boa vontade e exercício do pensamento para acionar a vontade do querer mais. É um botão interno e depois de adquirido não se perde, não se distribui.

Qualquer profissional tem a oportunidade de incentivar os que estão ao seu redor para ir atrás do querer saber mais a respeito do que lhe interessa verdadeiramente. A vontade conta muito nesse processo.

Não há regras, mas minha experiência como educadora, foi me mostrando a necessidade de ir além de livros, além do que aprendi. A cada nova oportunidade presencial ou não, preciso me rever, preciso acionar a vontade de estar, fazer e ser. Perceber, acima de tudo, que o que falarei ou farei ali, será o grande movimento para meu aprendizado. Eles farão parte dessa minha proposta e abraçarão também o movimento para atuarem e se integrarem com suas perspectivas. Abro meus canais de entendimento e me entrego para deixar fluir o que está em desarmonia, em desacordo. Não temo perder tempo, não dispenso o assunto que é gerado, nesse momento estar na tela é complicado, porque as aulas precisam



ser previamente preparadas e não há troca simultânea, é como se tivessem de engolir o que supostamente preparei para eles. A maior facilidade, entretanto é pode acessar a colagem do material, que apenas servirá para o direcionamento da informação. Ainda valorizo a troca de olhares, a troca de reflexões, os encaminhamentos que surgem. Para o professor, educar a distância, evita a desarmonia da indisciplina, do desrespeito.

Ainda prefiro o valor de aproveitar uma palavra, um gesto, uma indisposição, um comentário, encontros, geração de vida, de potencialidades, o repensar no próprio desenvolvimento pessoal.

Apresento-me como Professora especialista na área da linguagem e comunicação e se tenho permanecido feliz e motivada em sala de aula, foi por não ter me deixado paralisar ou permanecer infeliz. Tenho procurado ativar em meus alunos a paixão por aquilo que escrevem. Até o resgate da própria letra é o caminho da própria identificação, resgate de si mesmos.

Será possível conseguir esse processo a distância?

O valor da palavra, segundo Fazenda, é a grande marca da época, perceber sua articulação, cuidado no dizer e a necessidade do ouvir, seu sentido pronunciado como forma de metamorfose, de regeneração.

Em que medida a linguagem escrita permite criar vínculos consigo e com o leitor? Esse elo melhor se concretiza nas narrativas, nas histórias de vida?

Na escrita podemos ser o que desejamos ser, viver em mundos que gostaríamos, viajar para qualquer lugar e esquecer-se de tudo o que nos rodeia, para viver outras emoções. Na linguagem escrita, principalmente nas narrativas, as personagens podem compor o discurso real do próprio autor. Para Benveniste, o universo das palavras permite que o sujeito represente a si mesmo, quem fala de si mesmo instala o outro nele e capta a si mesmo.

Na linguagem escrita temos a oportunidade de soltar nossa imaginação, desbloquearmos o que há de mais profundo em nosso ser e pode ser libertador. É a maior oportunidade de deslocamento que pode haver. Escrever livremente, sem amarras, sem bloqueios, depois reler, reler, entender, analisar, refletir. Conseguimos olhar para nossas histórias e compreendermos o quanto precisamos nos resgatar, nos melhorar, nos aperfeiçoar, o quanto somos importantes nesse contexto.

O preceito délfico “Conhece-te a ti mesmo” é um princípio fundamental desse encontro: escrita-escritor. Talvez seja pertinente questionar, neste momento, a relação existente entre o encontro proporcionado pela linguagem, pois a narrativa permite o



encontro dos seres em todos seus aspectos históricos. Como seres essencialmente narrativos, os homens somente conseguem seu autoconhecimento e participação com o outro na livre expressão de suas histórias. Alguns estudiosos em literatura filosófica e psicológica já haviam mencionado a relação de corpo e mente como uma unidade de encontro.

Essa é a linha tênue entre o “estar presente” ou “estar a distância”. Na sala de aula, o profissional deve encontrar o melhor caminho para envolver o outro, para que ele possa compreender a si mesmo. Ali há muitas armadilhas e convivemos na vida com elas também, o que diferenciara o comportamento de cada um é como se veem diante deles mesmos. A superação de um professor aos problemas críticos passará pelo seu processo de vida, como ele está naquele momento perante seus problemas íntimos.

Se o vínculo for profundo com o trabalho, este ajudará a superação interior, familiar, de cunho pessoal. Por isso a importância de se ligar a vínculos diferentes, eles serão sem dúvida a mola propulsora de superação aos obstáculos.

Na Interdisciplinaridade o pesquisador, enquanto não explode seus sentimentos mais intimistas, não consegue desabrochar, porque primeiramente há a necessidade de seu autoconhecimento para que depois de reconhecido ele possa finalmente enxergar e analisar-se como um ser por inteiro. Goswami (2010, p.110) acrescenta que quando nos sentimos inspirados a colocar a criatividade no centro de nossa vida e sincronizá-la com o movimento vital, com o movimento evolucionário da consciência, estamos prontos para tornar uma só coisa interior e exterior, masculino e feminino.

Durante a vida de um educador muitas experiências são realizadas e vividas. Ações vitoriosas, fracassadas, outras ainda que passam totalmente despercebidas por quem vive ou assiste a esse processo. Presencialmente ou a distância o que se constrói é o ser, o ser que fala, o que ouve, o que se manifesta, o que se movimenta, o que se transforma. Não importa onde estejamos, dentro ou fora da tela, precisamos estar encaixados no processo mais importante, mais regenerativo, o de poder cuidar da palavra, do gesto, do sentimento, externando e explorando as diferentes possibilidades de comunicação.

Precisamos mais do que boa vontade na educação. Orientação, exemplos, gentilezas, poderão ser elementos transformadores em nossa sociedade tão carente de um remédio que realmente faça efeito.

É difícil superar a rapidez imposta pela comunicação digital, mas se as temáticas apresentadas aos alunos permitem que opinem, se identifiquem, encontrem sentidos e valores, o processo e os resultados serão profundamente transformadores.



Há a necessidade do desprendimento do professor em vê-los se desenvolver nesse processo de interiorização, autoconhecimento e desenvolvimento da linguagem. Estimular o aluno, esse é o caminho, mas como traçá-lo, se o próprio professor está desestimulado? Sem paixão? Sem desejo?

Disciplinas, cursos, palestras a distância são apenas oportunidades de criar estratégias para o desenvolvimento do processo educativo e a criatividade é uma das formas de abertura de consciência e sentidos. Caberá ao profissional fazer o melhor uso dessa ferramenta. Os estudos interdisciplinares podem ser um fio condutor de buscas, descobertas, crescimento e desenvolvimento. A Interdisciplinaridade poderá ser a chave para abrir os segredos mais profundos para o desenvolvimento de potencialidades?

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, Papirus, 2001.

_____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, Papirus, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **O eclipse das ciências humanas e a crise da psicanálise**. São Paulo, Letras e Letras, 2005.

VARELLA, Ana Maria R.S. **A comunicação Interdisciplinar na Educação**. Escuta, 2003.



Artigos



**INTERFACES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO
INTERDISCIPLINAR DOS PROFESSORES:
vivências nos diferentes níveis de ensino**

Ana Lúcia Gomes da SILVA¹

Isabel Cristina RATUND²

Thais Duarte STAUFFER³

RESUMO

O texto apresenta cenas no palco do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores/UFMS/CPAQ⁴, no qual a docência em todos os níveis de ensino é a protagonista das nossas investigações. Partimos do pressuposto de que a ideia de pesquisa como eixo de formação não vem orientando o “modus operandi”⁵ da formação dos professores. Nossa problemática está voltada sobre a natureza do “como ensinar e aprender”, da dicotomia teoria e prática em cenário interdisciplinar. Os desafios nos provocam a discutir sobre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem, diante dos dilemas atuais da educação na ousadia de apreender o sentido da metáfora do teatro na construção deste estudo. Os encaminhamentos metodológicos ocorrem sob a direção de Ivani Fazenda e outros teóricos que nos serviram de base para construção do referencial teórico. Três olhares que refletem sobre a gênese do grupo mediante a atuação de seus diferentes personagens na construção da “peça” e “atos”. Apesar de termos avançado na *performance*⁶, ainda temos muito a aprender sobre conceitos e significados que construímos diariamente em nossas vidas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação de Professores. Grupo de Pesquisa.

¹ Professora e Coordenadora de Gestão Acadêmica da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana/BRASIL. Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI/PUC/SP. Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino das Artes Visuais/UFMS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores GEPFIP/UFMS/Campus de Aquidauana. Coordenadora do PIBID/Pedagogia/UFMS/CPAQ. Colaboradora no Programa de Formação de Professores da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar/OMEP/BR/MS/Aquidauana.

E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

² Prof.^a Me. /Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS/BRASIL. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor – GEPFIP.

E-mail: isarat07@gmail.com

³ Prof.^a Graduada/Gerência Municipal de Educação do Município de Aquidauana/UFMS/BRASIL

E-mail: thais_stauffer@hotmail.com

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana.

⁵ É uma expressão em latim que significa "modo de operação". Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos.

⁶ Substantivo feminino com origem no verbo em inglês "*to perform*" que significa o conjunto dos resultados obtidos, ainda, o desempenho com inteira liberdade e por conta própria, interpretando papel ou criações de sua própria autoria.

ABSTRACT

This text presents scenes on the stage of the Study and Research Group in Interdisciplinary Teacher Development/UFMS/CPAQ [4], in which teaching at all educational levels is the main player of our investigations. We part from the idea that research, as the main foundation of education, has not been directing the "modus operandi" [5] of teacher education. We problematize the nature of "how to teach and learn," the dichotomy between theory and practice in an interdisciplinary setting. This challenge drives us to discuss research, teaching and learning, facing the current education dilemmas, as we dare to grasp the meaning of the theater metaphor in the construction of this study. Our methodological perspectives take place based on the direction of Ivani Fazenda and other theorists who act as springboard in the construction of our theoretical framework. Three views that reflect on the genesis of the GEPFIP group by playing the role of different characters in the construction of the "play" and the "acts". Although we have advanced in terms of *performance* [6], there is still much to learn about the concepts and meanings that are built daily in our lives.

Keywords: Interdisciplinary. Teacher Development. Research Group.

1 INTRODUÇÃO

Abrimos este texto bibliográfico com um convite à reflexão sobre os sentidos da palavra “interdisciplinaridade”. A partir do ponto de vista conceitual, é um termo utilizado pelos especialistas com diversos significados e matizes, espaço onde se destacam autores como Fazenda, Gusdorf, Japiassu entre outros que contribuíram significativamente para o seu desenrolar. Segundo o entendimento desses autores o termo interdisciplinaridade ainda não possui um conceito próprio porque apresenta diferentes significações e compreensões.

A história da Interdisciplinaridade está relacionada com a evolução dos esforços humanos para integrar situações e aspectos que sua própria prática científica e social separa. Resolução que exige o conhecimento do objeto de estudo de forma integral, estimulando a elaboração de enfoques metodológicos mais idôneos para a solução de problemas concomitantes e incidentes na pluralidade de disciplinas científicas, independentemente de seus métodos, normas e linguagem.

Em nosso cotidiano deveria ser simples interdisciplinar, mas contraditoriamente está prática vem requerendo reavaliar nossas posturas nas ações mais corriqueiras, como aquelas que exigem o exercício dos princípios como o desapego e a humildade. Revisitar e reavaliar tais princípios em nosso cotidiano é paradoxal, visto que no roteiro das nossas histórias de vida somos partes do todo em uma sociedade que “ainda” eleva o conceito de

uma “escola conteudista”. Isto em tempos que as tecnologias transformam vertiginosamente a vida das nossas crianças.

Mudanças que leva-nos a refletir sobre a formação de professores para atuar nos diversos níveis de ensino e suas especificidades, construídas na trajetória escolar pela força das práticas interdisciplinares. Ainda, pela abertura que elas proporcionam como possibilidades de aprendizagens significativas entre os saberes e sobre nossas pesquisas, ou sobre como transformamos os dados resultantes em uma prática docente mais significativa para o nosso aluno. Segundo Fazenda (2002, 14): “Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana”.

Considerados esses aspectos, as novas tecnologias, como a informação está modificando o modo de vida das pessoas e por extensão atinge o sistema educacional. A cultura e o progresso social passam a ser o suporte material de um desenvolvimento globalizado. Entretanto, esse desenvolvimento não chega a transformar o modo de atuação do professor que continua a trabalhar o conteúdo didático de forma parcelada, fragmentada e distanciada de uma perspectiva interdisciplinar.

A organização atual dos currículos, da forma como vem sendo trabalhados, por disciplinas, mostra-se insuficiente para lidar com os complexos fenômenos da realidade. Estes currículos apresentam ao aluno apenas um acúmulo de informações pouco relevantes para sua vida profissional, o que faz com que os educadores utilizem inadequadamente os conhecimentos, repartindo-os em fragmentos dispersos esquecendo-se do senso comum das disciplinas.

Eis então, a necessidade de se desenvolver novas abordagens curriculares com feições interdisciplinares com a finalidade de alcançar a interpretação da realidade a partir de uma nova concepção em que o processo seja assumido como o *modus operandi* dos professores. Neste ato é quase impossível pensarmos em mudança na educação que não passe pela formação de professores (NÓVOA, 1992).

Isto porque, apesar da existência de embasamento teórico para a execução das ideias relacionadas com a interdisciplinaridade, os currículos atuais ainda ressentem de ajustamento lógico, que permita estabelecer laços mais estreitos entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar uma relação mais estreita com a vida sócio-política dos estudantes. Desta forma, permitir que o professor revolucione a sua

ação pedagógica e, sinta ao mesmo tempo, que a interdisciplinaridade é um caminho que facilita o conhecimento.

A tarefa de busca por novos currículos está na ação adequada do professor. Para isso, o professor, como sujeito pesquisador, precisa alçar novos voos, ou seja, continuamente buscar teorias, ampliar seus conhecimentos através de trocas de experiências com os outros professores, para poder analisar sua prática e refletir o caminho que o aluno está seguindo.

Fazenda é a pioneira nos estudos interdisciplinares no Brasil, autora de várias obras. As primeiras pesquisas dela revelaram professores perdidos em suas funções, impedidos de revelar seus dons naturais, bloqueados nas suas criações, robotizados nas tarefas cotidianas, desapontados e alienados. A Interdisciplinaridade como tudo que é inovador, indica nova postura e transformações nas práticas docentes.

Fazenda, (1995) partiu da necessidade do professor trazer o conhecimento vivenciado, não só refletido, mas percebido e sentido. Gestando estas ideias, o sujeito na perspectiva interdisciplinar duvida das teorias postas e inquestionáveis, compreendendo como incompletas para as práticas cotidianas e existenciais. Parte-se para a busca da marca registrada, pessoal na *práxis*. Esta marca registrada passa pela subjetividade, pela metáfora, tal qual a metáfora do teatro, utilizada neste texto. Tratamos a vida comparada ao teatro, assumindo o lugar significativo nos mais diversos domínios da cultura. Remetemos a Guimarães Rosa, no Grande Sertão: veredas e no conto *Pirlimp siqueice*. No Grande Sertão, a atuação no palco é tomada como equivalente ao desempenho na vida. Teatro e vida são, portanto, domínios que se identificam.

Neste cenário, segundo Fazenda (1991), o conhecimento interdisciplinar deve ser uma comunicação entre os domínios do saber, não uma forma de neutralizar todas as significações das outras disciplinas. Uma atitude interdisciplinar, conforme ela leva o professor a conhecer, nos mais diferentes níveis de ensino, as barreiras de sua disciplina e acolher as outras disciplinas na tentativa de substituir o conhecimento fragmentado por um conhecimento unitário. Isto confere validade ao conhecimento do senso comum porque é através do cotidiano que damos sentido à nossa vida.

Assim como Fazenda, Japiassú (1976) também pensa que no ensino, uma metodologia interdisciplinar requer uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino. É preciso que cada profissional esteja

impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade.

Com base nesta perspectiva, enfatizamos os objetivos educacionais em discutir sobremaneira a necessidade de se estabelecer diálogos entre os diferentes níveis de ensino e a conseqüente organização de uma nova proposta pedagógica. Em sentido amplo acreditamos que a Educação compreende os processos formativos que ocorrem na sociedade, que modificam e conservam valores, produzindo cultura.

Daí nos propormos a contribuir com o debate e a socialização de pesquisas, estudos e práticas pedagógicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEFPFIP, localizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana.

1.1 Descortinando a história da formação do grupo GEFPFIP

Ao adentrarmos na história de formação do grupo sentimos necessidade de trazer informações mais específicas sobre o GEFPFIP/UFMS/CPAQ:

O grupo constituiu-se com registro no CNPq em 2013, com o objetivo de discutir a Formação Interdisciplinar de Professores, englobando estudos, entre outras, na área da Educação, com as seguintes Linhas de Pesquisas: 1) Formação de Professor Interdisciplinar, 2) Arte e Ludicidade, 3) Alfabetização e Letramentos, 4) Diversidade Cultural. Atualmente, ele é composto por pesquisadores atuantes nos diferentes níveis de ensino e nas mais variadas áreas do saber. Profissionais que atuam desde a Educação Infantil ao Ensino Superior nas Universidades e Instituições de Pesquisa do Brasil, integram um grupo diversificado de professores com interesse de continuamente ampliar as possibilidades de contato e trocas de conhecimentos em práticas interdisciplinares. Estabelece parceria com a Secretaria de Estado de Educação de MS, Município de Aquidauana, Anastácio e região e, com vários Programas de Pós Graduação, entre eles o Programa em Educação: Currículo PUC/São Paulo, onde foi publicado artigos na revista digital: "Interdisciplinaridade" em edições do ano 2011, 2012, 2013, 2015 e, no Livro "Interdisciplinaridade" pela editora Cortez. Também foram editados livros pelos pesquisadores e estudantes do grupo que, por sua natureza realizam e participam de

eventos nacionais e internacionais, resultando em várias produções com publicações em anais.

Paralelamente são desenvolvidas ações extensionistas de ensino e várias pesquisas individuais de iniciação científica, mestrado e doutorado. O grupo tem apresentado resultados significativos para a pesquisa nas áreas envolvidas, focalizando a formação interdisciplinar de professores para uma cultura da diversidade e caracterizando um olhar mais cuidadoso no espaço escolar. Tais pesquisas estão sendo divulgadas na revista do grupo: “Diálogos Interdisciplinares” e, pretendemos consolidar nosso projeto para um Programa de Mestrado Acadêmico: Formação de Professores na Interdisciplinaridade e na Interculturalidade, com o apoio da Pró Reitoria de Pós Graduação da UFMS.

1.2 Olhares sobre as diferentes expectativas do elenco e de seus papéis no grupo

A linguagem metafórica é um dos sistemas simbólicos que mais cresceu em popularidade nos últimos anos. De simples figura de linguagem, a metáfora passou a recurso de análise organizacional e instrumento de trabalho de consultores e agentes de mudança. Metáforas são mais que simples figuras de linguagem. Antes consideradas como perigosas e indutoras de erros, elas estão hoje reabilitadas como manifestações de operações cognitivas fundamentais. (WOOD Jr. 2000, 1)

A proposta de reunir um grupo que debatesse a realidade interdisciplinar na educação que, de certa forma, deveria estar inerente às suas práticas, mas que sofre forte resistência devido ao pensamento positivista e mecanicista enraizado em nossa sociedade trouxe certo alento aos que ansiavam por refletir, discutir e a vivenciá-la efetivamente.

O convite estendeu-se aos professores da universidade, professores da rede pública e acadêmicos de diversas áreas, atores que auxiliam na composição dos diferentes atos desta grande peça. Nosso olhar constitui-se da mescla de atriz e produtora do espetáculo, pois ao mesmo tempo em que atuamos nos distanciamos e observamos as necessidades do elenco. Os primeiros encontros foram de grande expectativa entre os membros, que relutantes e entusiasmados, ansiavam por ver como tudo iria acontecer.

Assim, esses momentos iniciais se constituíram mais na ideia de espectador do que de ator propriamente em que se esperava do diretor, para o CNPq⁷ dirigente. A academia, em sua grande maioria, exigia reuniões teóricas aprofundadas em que se pudesse chegar a um “conceito” específico sobre a interdisciplinaridade, para assim fundamentar e constituir a peça propriamente; os/as professores/as da rede buscavam o “roteiro pronto” do qual iriam seguir, já que sua realidade

⁷ Conselho Nacional de Pesquisa

assim os/as impulsionavam; e os/as acadêmicos/as, neste primeiro momento, mesclavam-se entre o estudar e o agir.

Desta forma, em meio a repetidas apresentações, pois novos participantes procuravam fazer parte do grupo e encontrar de alguma forma seus papeis, as reuniões se realizavam ora buscando atender as expectativas de uns, ora de outros. A leitura de artigos, apresentação de ações nas escolas, exposições de vídeos permitiram reflexões e trocas de experiências que deram início a composição dos atos da peça e do conteúdo de cada um. Neste espaço ouvimos o depoimento de uma acadêmica do Curso de Pedagogia da Instituição sobre sua atuação no grupo:

No ano de 2013, ao ser convidada, para fazer parte, pude conhecer e integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores da UFMS/CPAQ. Envolvida com os estudos, tive a oportunidade de conhecer mais sobre o conceito da Interdisciplinaridade, visto que, já havia tido um conhecimento prévio, mas por meio do grupo, foi instigante estudar e refletir sobre este conceito. O estudo em grupo fez com que eu compreendesse inúmeros conceitos, nas linhas de pesquisas, assim levantar questionamentos e refletir com outros professores. O GEPFIP já possui mais de ano de existência, e sua contribuição seja para a academia ou comunidade externa é de extrema importância. Hoje iniciando minha carreira docente e ainda integrante do GEPFIP/UFMS/CPAQ, constato a necessidade de estudar e participar das formações de professores, nesse sentido ampliar e rever nossas práticas nos diferentes níveis de ensino. THAIS DUARTE STAUFFER (2015).

É nesse pano de fundo que a “diretora”, ávida por reunir e integrar todos os personagens do elenco, através de uma comunicação direta inclusiva, se usufrui da tecnologia, hoje impregnada em nosso meio, criando uma página no *Facebook*⁸. Nela são divulgados os materiais de estudo, datas dos “ensaios” e informações gerais. Neste momento, percebemos a relevância do conhecimento de algumas acadêmicas, as quais foram o *back stage support*⁹ para disponibilizar *online*¹⁰ a programação e seu conteúdo. Este instrumento, apesar de conhecimento e uso de todos, nem sempre foi acessado; e em alguns momentos, foi até, repudiado por alguns, pois visava também remir o tempo e mediar discussões. Entendemos o posicionamento de alguns dos atores que anseiam pelo presencial, o contato humano, as expressões: do olhar e corporal; por outro lado, há também os que imersos nas multimodalidades digitais não concebem prescindir esta ferramenta funcional e prática. A professora Dra. Walkyria Monte Mór apresenta bem esta dualidade quando afirma que

Nessa descrição que remete à perspectiva da sociedade digital em que se vive, encontra-se um conceito de comunicação — nas relações de trabalho, de vida pessoal e de interação social. Inevitavelmente, esse é um conceito que a própria

⁸ Rede social na internet.

⁹ Trad. apoio nos bastidores.

¹⁰ Trad. conectado à rede.

dialética entre sociedade — escola (ou universidade) leva para dentro das comunidades acadêmicas. O conflito que daí emerge refere-se, então, à manutenção da convencionalidade por meio da qual a linguagem é trabalhada e estudada academicamente há décadas e a adoção (a aceitação, para alguns) de mudanças no conceito de linguagem e comunicação e, principalmente, na prática do que tem sido identificado como uma nova comunicação ou uma comunicação tecnologizada. Percebe-se, no entanto, que, muitas vezes, esse conflito se reverte de uma perspectiva dicotômica, ou binária, como se a primeira alternativa tivesse que ceder lugar à segunda; ou como se a segunda alternativa tivesse que tomar o lugar da primeira. Uma perspectiva imbuída do caráter linear excludente, para o qual muitas vezes as ideias evoluem e cada patamar de evolução deve suplantar e substituir o(s) antecessor(es). Porém, não se trata de substituições e sim de agregações ou de acumulações. (MONTE MÓR, 2010, 471)

A autora descreve esta realidade de comunicação de forma a compreendermos que não há necessidade de privilegiarmos uma ação a outra, mas sim a liberdade de adequarmos os elos para chegarmos ao equilíbrio do entendimento. Neste sentido, todo diálogo sofre dissonâncias e em meio a estas tensões produtores e colaboradores mediavam às ações buscando um balanceamento na construção do *script*¹¹. Nestes períodos, ficou nítido o exercício constante do fazer interdisciplinar no aqui e no agora, em que a necessidade de se estar “aberto para o outro, do respeito, do diálogo, do desapego, da humildade” que segundo a professora Adalzira Silva ao mencionar Ivani Fazenda afirma serem preceitos *sine qua non*¹² do fazer interdisciplinar (SILVA, 2014, 169-170).

Igualmente, à medida que o elenco foi se constituindo, percebeu-se a busca por temáticas que reunissem os membros em subgrupos cujos interesses e experiências pudessem ampliar os conhecimentos e direcionar para a atuação em um “ato” específico. Surgem assim, quatro linhas que perfazem o total da peça e que conectadas as demais tem sua própria *performance*. Destes “atos”, surgem fatos concretos que academicamente denominamos de Projetos de Pesquisa; e as ações destas investigações, se desdobram em Projetos de Extensão, os quais propiciam a participação e envolvimento da(s) comunidade(s) por eles beneficiados. Seus personagens, atores principais destas cenas, compartilham entre si sobre suas descobertas vivenciando nestas oportunidades de fala, a troca de turnos. Este desenrolar da comunicação, segundo Marcuschi (1986) (*apud*, GALEMBECK; COSTA, 2007,1939) é uma das principais características da conversação,

..., pois o fato de que os interlocutores alternam-se nos papéis de falante e ouvinte, caracterizando-a como uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum.

¹¹ Trad. manuscrito

¹² Trad. Essencial, absolutamente necessário.

Assim, o “atuar” dos diálogos passa a ser uma atividade rica e de crescimento mútuo, pois nela as cenas se concretizam pelo desempenho dos papéis de cada personagem.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVOS PONTOS DE PARTIDA

Os resultados são exibidos à plateia, os leitores; que diante do palco da Revista Diálogos Interdisciplinares com seus holofotes *online* e impresso assistem a atuação dos autores, ou melhor, “atores”, descortinadas as páginas “cenas após cenas” das diferentes temáticas abordadas e debatidas. Sob este olhar crítico e indagador, o grupo dissemina seus feitos ampliando, também, as possibilidades de construção de outras peças e outros elencos. Diretor, produtores atores principais e coadjuvantes embora indivíduos com seus papéis específicos estão interligados de forma que o que se vê é o espetáculo, gratos pelo resultado e dispostos a buscar novos trabalhos em que atuar.

Diante das complexidades das questões na educação, as reflexões dos autores fazem-se pontuais sobre a interdisciplinaridade na prática docente e, descortina a forma como o conceito de percepção auxilia o desenvolvimento da pesquisa sob as múltiplas implicações onde se realizam a observação, a ação e a intervenção, possibilitando nosso olhar sobre o mundo em sua rede infinita de relações que nos levam a uma nova estrutura de pensamento, a uma nova dimensão.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____ (org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas - SP: Papirus, 1991.

BOLOG Nesi, M. F. **Vida e teatro em Guimarães Rosa: Grande Sertão: veredas e Pirlimpitice**. Trans / Form / Ação, São Paulo, 1985.

GUSDORF, George. Conhecimento Interdisciplinar. In Pombo, Olga; Henrique M. Guimarães. (Org.). **Interdisciplinaridade: Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

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

SILVA, Adalzira Regina de Andrade. Negociação. IN: FAZENDA, Ivani; GODOY, Hermínia Prado. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo, Cortez, 2014.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; COSTA, Nonalíssia Silva da. **Alternância e participação**: a distribuição de turnos na interação simétrica. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1937-1944.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo, Ática.

MONTE MÓR, Walkyria. Multimodalidades e Comunicação: Ensino de Antigas novas questões no ensino de língua estrangeira. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 469-476 jul.|dez. 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. Coleção Temas de Educação.

WOOD, Thomas Jr. **Metáforas espetaculares**: do dramatismo teatral ao dramatismo cinematográfico. Disponível em:
http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2000/ORG/2000_ORG330.pdf Acesso em: 21 abril, 2015.



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O USO DO *LAPTOP*:
experiências a partir do projeto um computador por aluno (UCA)**

Alisandra Cavalcante Fernandes de ALMEIDA¹

Raquel Santiago FREIRE²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores com o uso do *laptop* em sala de aula, e conhecer como integram esta tecnologia ao cotidiano escolar. A pesquisa teve como sujeitos seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do Ceará. Como instrumentos de coleta, foram utilizados questionários, diário de campo, *checklist* e entrevistas. Como resultados, mostra-se a autonomia das professoras e as posturas das professoras frente às aulas com o *laptop*. A pesquisa mostra que, em determinadas situações, a tecnologia favorece a relação e proximidade entre professor e aluno, como também, o professor mostra uma construção quanto à sua autonomia e segurança nas atividades. Outro resultado é a credibilidade social dos professores em postar que, ao usar a tecnologia em sala de aula, podem ocasionar mudanças e influenciar na vida adulta dos alunos.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Formação de professores. Projeto um computador por aluno (UCA).

ABSTRACT

The aim of this article is to investigate the pedagogical practices developed by teachers through the use of *laptops* in the classroom, and understand how they integrate the equipment to everyday school. The research had as subjects six teachers from an elementary school in the state of Ceará. Field instruments comprised of surveys, field journals, checklists, and interviews. As a result, it shows the autonomy of teachers and the attitudes of the teachers facing classes with the *laptop*. The research shows that, in some situations, the use of the *laptop* benefits the teacher-student relationship as well as the teacher shows a construction when it comes to their autonomy and confidence in the activities.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2001), mestrado em Tecnologia da Comunicação e Informação em EaD pela Universidade Federal do Ceará (2009) e doutorado pela PUC SP no programa Educação e Currículo. Exerceu a função de professora tutora e colaboradora em um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Ceará.

E-mail: alisandra@virtual.ufc.br

² Possui graduação em Pedagogia (2004), tem mestrado (2007) e doutorado (2011) em Educação pela Universidade Federal do Ceará. É professora do Instituto UFC Virtual atuando na produção de objetos de aprendizagem e metodologias para a educação a distância.

E-mail: freire@virtual.ufc.br



Another results is the social credibility of teachers in betting that, by using *laptops* in the classroom, there will be changes in the adult lives of their students

Key-words: Pedagogical Practice. Teacher's professional development. Um Computador Por Aluno (UCA) project.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos dos usos das tecnologias na educação apontam seus impactos e sua integração nas práticas pedagógicas dentro de sala de aula (ALMEIDA, 2013, VALENTE 2012, PRADO *et al* 2010). Eles ainda analisam que formações docentes são importantes e necessárias para que esta integração aconteça de forma favorável à aprendizagem dos alunos (MERCADO, 2002; FAGUNDES, 1999; CYSNEIROS, 2011).

Visando apoiar essa prática, o ministério da Educação (MEC) em ação conjunta com universidades brasileiras e com as redes de ensino municipais e estaduais, fomentaram o uso pedagógico do *laptop* em sala de aula por meio do projeto Um Computador por Aluno (UCA), que tem como objetivo disseminar formas inovadoras de usar a tecnologia nas escolas públicas, por meio do emprego do *laptop* em sala de aula e fora dela.

A fim de se estudar os impactos deste projeto, este artigo é um recorte de um estudo maior sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras com o uso do *laptop* em sala de aula. Objetivo deste artigo é descrever duas práticas pedagógicas em destacando estratégias e alternativas são adotadas pelas professoras para o uso desta tecnologia. Para este recorte, serão apresentadas duas práticas: a autonomia das professoras e suas as posturas frente às aulas com o *laptop*.

Na próxima sessão discutiremos sobre a prática pedagógica e o uso das tecnologias de tecnologia em sala de aula, destacando os pressupostos defendidos por autores e relevância na área (ALMEIDA, 2013; VALENTE, 2012; PRADO *et al*, 2010). Logo após, serão apresentados estudos sobre a formação docente no projeto UCA e detalhes do estudo.



2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR E O USO DAS TECNOLOGIAS

Segundo Veiga (1992) a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos inserida no contexto da comunidade escolar. A prática pedagógica é mais do que ações isoladas dos professores, ela se configura nas atividades (metodologias, avaliação, atividades) a partir dos sujeitos (professores, alunos, gestores) e suas relações (professor, alunos e escola) com a concepção que estes sujeitos possuem sobre a educação e a escola.

Por meio dessas práticas as atividades farão sentido para os alunos, os conceitos serão relacionados ao cotidiano e a aprendizagem ocorrerá integrada com a vida dos alunos fora da escola. Entretanto, é necessário que as políticas públicas e os próprios professores estejam atentos à formação docente, com o objetivo de inserir práticas e experiências que favoreçam os atos de pensar, construir e inovar em sala de aula.

De forma geral, professores, alunos, pais e gestores devem entender a organização da escola e realizar um trabalho conjunto, mas é da instituição a função de acompanhar, apoiar, dar liberdade, autonomia e condições de trabalho aos professores, para que desenvolvam, da melhor maneira, sua função docente em sala de aula.

A prática pedagógica é repleta de critérios que norteiam a ação docente em sala de aula e convidam o professor a repensar o fazer pedagógico e envolver os alunos. Freire (2013a) menciona alguns aspectos relevantes na ação docente: os cuidados com a metodologia, o respeito aos saberes e autonomia dos alunos; as reflexões críticas sobre a prática e as convicções que os professores trazem das possíveis mudanças por meio da educação; e, finalmente, como essas mudanças tornam-se possíveis, partindo da prática pedagógica transformadora e questionadora.

Com as mudanças vivenciadas no mundo contemporâneo, as novas práticas e o uso da tecnologia provocam significativa ruptura no planejamento. Passa a existir a necessidade de planejar com o novo recurso e de pensar seu uso de forma que seja significativo para os alunos. Como, também, do professor explorar o potencial das tecnologias que possam contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, há ênfase na necessidade da formação docente para práticas com uso de tecnologia em sala de aula. Em relação ao uso de tecnologia, Castro-Filho, Fernandes e Freire (2011) ressaltam que, ao planejar, o professor tem a oportunidade de entender as atividades e o uso do computador



de maneira mais coerente. Ainda sobre o assunto, Fernandes, Freire e Castro-Filho (2010) apontam que não basta somente que os computadores e a Internet cheguem à escola é necessário que os professores se apropriem dessas tecnologias como recurso pedagógico, planejar atividades contextualizadas com os conteúdos vivenciados em sala de aula.

Diversas pesquisas na área (ALMEIDA, 2000; CASTRO-FILHO, 2000, VALENTE, 2012; PRADO, 2003) apontam a importância da tecnologia na escola, bem como, a necessidade das políticas públicas proporem ações que deem condições ao uso de tecnologia em sala de aula. Dessa forma, não basta apenas o professor utilizar os aparatos tecnológicos, é preciso que ocorra uma ruptura com as antigas concepções. É necessário entender como a tecnologia pode apoiar as práticas pedagógicas em sala de aula e como o seu uso agrega valores e avanços à aprendizagem do aluno. A escola deve se reorganizar de modo que as tecnologias não ficam apenas isoladas em laboratórios e começam, pouco a pouco, a ser integradas às atividades de sala de aula e a outros espaços da escola ou fora dela (ALMEIDA; VALENTE, 2011)

Diante do exposto, é introduzido um novo elemento em sala de aula, o *laptop*. O equipamento surge permeado e constituído de pilares defendidos a partir dos pressupostos do projeto UCA. Almeida e Valente (2011, p. 31) destacam que o uso desse elemento em sala de aula pode trazer ganhos à aprendizagem do aluno, pois “impulsiona novas formas de ensinar, de aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propicia a capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração por meio de redes não lineares.”.

Em pesquisas recentes, Almeida (2013, p. 20) aponta que o uso do *laptop* dentro do projeto UCA proporciona diversos ganhos à prática pedagógica das quais incluem “pesquisa de informações em distintas fontes, o uso de recursos de multimídia, a produção de textos com o uso de palavras, imagens, áudios e vídeos e o uso de jogos.”.

Para fundamentar a importância desse projeto, apresentaremos a seguir uma breve descrição e algumas pesquisas que mostram como ele modifica a estrutura curricular, a formação de professores e práticas pedagógicas.



3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO (UCA)

Nas últimas décadas, ocorreram importantes incentivos à inclusão digital nas escolas brasileiras. Algumas ações refletem-se, de maneira direta, na prática pedagógica dos professores envolvidos e na construção histórica de novas experiências, agora, com o uso da tecnologia. Surge, nesse momento, a necessidade de que os professores sejam autores da sua própria aula, para que pensem novas estratégias para inserir a tecnologia e fomentar pontes entre as áreas abordadas em sala de aula com outras instâncias de conhecimento e com o computador.

Com objetivo de inserir computadores para dentro da sala de aula, o projeto UCA, da SEED/MEC, possui uma proposta pedagógica na modalidade de um computador para cada aluno, proporcionando a distribuição de *laptops* para as salas de aula e um processo de formação para os professores. A avaliação do projeto apresenta inúmeras vantagens, na inserção do uso do *laptop* em sala de aula, na aprendizagem dos alunos, nas contribuições da formação docente ocorrida ao longo do projeto, bem como nos ganhos relacionados à diminuição da evasão de alunos da escola (BRASIL, 2010).

No projeto UCA, a formação docente favorece para que o professor possa ampliar os horizontes dos alunos ao criar situações que favoreçam suas experiências e práticas pedagógicas, e desenvolver a autonomia para criar atividades em sua prática. Sobre isso, Almeida e Valente (2011, p. 73) indicam que as tecnologias podem “ser extremamente úteis como ferramentas cognitivas, desempenhando diferentes papéis, auxiliando tanto o aluno quanto o professor”. Weckelmann; Almeida; Fernandes (2011) apresentam um recorte da formação oferecida no projeto UCA, no estado de São Paulo, analisando o dia a dia do professor, e mesmo com as dificuldades, o grupo mostra-se aberto às mudanças. A pesquisa também revela a conscientização dos professores tanto na perspectiva pedagógica e tecnológica, como também na consciência da mudança social que ocorre por meio da inclusão digital dos alunos. Ao longo da formação, há um esforço dos professores para elaborar os planejamentos e executá-los em sala de aula. O professor mostra interesse e, ao mesmo tempo, determinação em encontrar novas alternativas para desenvolver uma aula diversificada.

Piorino (2012) revela que a formação dos professores de uma escola de São Paulo contribui para que desenvolvam competências pedagógico-digitais. Na investigação, um



comparativo entre os processos de apropriação tecnológica de professores e alunos, indica que, à medida que os professores avançam, ocorre a apropriação no entendimento pedagógico das tecnologias e diminui a lacuna existente entre professores e alunos, no que tange ao domínio das TIC.

Em outro contexto, Neiva (2013) investiga as práticas pedagógicas com o uso do *laptop* educacional em duas turmas do ensino fundamental. Ao observar as duas professoras em sala de aula, a pesquisadora percebe que ambas conseguem, por meio da prática pedagógica, utilizar as alternativas disponíveis no *laptop*, com o objetivo de diversificar a rotina.

Por fim, a formação docente deve ter como objetivo uma reflexão coletiva e a apropriação de aspectos que envolvam uma conformidade entre a teoria e a prática, contudo, não se pode perder de vista as especificidades da identidade e o contexto da escola. É essencial que a formação docente proporcione momentos para que os professores entrem em contato com atividades e projetos reais desenvolvidos em outras instancias, que mostrem a mudança como algo possível, e também que esses professores tenham condições de partilhar as descobertas, os avanços e as inovações realizadas com o *laptop*. Na próxima sessão, será apresentado o caminho metodológico percorrido como também a forma como os dados foram coletados e organizados, a fim de permitir as interpretações e os resultados.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com o uso do *laptop* em sala de aula, o estudo busca conhecer como as professoras integram esta tecnologia ao cotidiano escolar e quais são as práticas que surgem na sala de aula. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, devido à sua adequação ao problema e ao tipo de investigação. Em sua amplitude, a alternativa possibilita a descrição qualitativa dos fenômenos, das situações, dos comportamentos e das interações (CHIZZOTTI, 2003). A pesquisa mostra por meio dos dados coletados na própria escola, a utilização do *laptop* na prática pedagógica.

Para fins de análise, foram observadas 11 aulas de seis professoras de uma escola da rede de ensino do Estado do Ceará, localizada em um bairro da periferia da cidade, escolhida por ser a que usava com mais frequência os *laptops*. Foram realizadas observações das aulas com o uso do *laptop* com objetivo de registrar e conhecer a prática pedagógica e a forma



como as professoras integram o computador em suas aulas. Além das observações, foram realizadas entrevistas com cada uma das professoras para complementar e retirar dúvidas referentes às observações realizadas. Todos esses dados foram transcritos sobre forma de um texto e, após análise, dividido em extratos; surgindo ideias centrais classificadas em categorias. O quadro abaixo mostra a listagem das aulas relacionando com cada professora observada e o que elas realizaram:

QUADRO 01

QUADRO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORA

Aula	Professora	Atividades desenvolvidas
A1	P6	Teste preparatório para avaliação externa
A2	P2	Objeto de aprendizagem (Matemática)
A3	P6	Produção de um cordel <i>on-line</i> (Linguagem)
A4	P1	Objeto de aprendizagem sobre Folclore brasileiro
A5	P3	Objeto de aprendizagem (Matemática)
A6	P6	Teste preparatório para avaliação externa
A7	P6	Teste preparatório para avaliação externa
A8	P2	Produção textual (Língua Portuguesa)
A9	P1	Cópia do texto (Língua Portuguesa)
A10	P4	Leitura textual (Língua Portuguesa)
A11	P5	Pesquisa/Busca (Ciências Naturais)

Sabendo que a prática pedagógica deve ser observada no cotidiano do professor e no fazer pedagógico em sala de aula, surgiram através das observações e de acordo com as situações comuns analisadas, ações que nos ajudam a entender como foram as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa.

Na próxima sessão serão discutidas as abordagens das professoras frente aos conteúdos e ao desenvolvimento da metodologia de aula, como: a autonomia das professoras e as posturas das professoras frente às aulas com o *laptop*. A seguir essas categorias serão descritas fazendo parte da análise dos dados.

5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme descrito anteriormente, nesta sessão serão apresentadas e discutidas as situações recorrentes e comuns durante as observações e entrevista com as professoras. Dessa forma, atende-se aos objetivos da investigação, que tem como vertente principal mostrar a prática pedagógica com uso do *laptop* em sala de aula.



5.1 Autonomia das professoras durante as aulas com os *laptop*

Epistemologicamente, a palavra *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei) representa a capacidade em dar a si a escolha da própria lei. Na Filosofia, esse conceito é relacionado à liberdade que o indivíduo mostra em administrar livremente seus pensamentos, escolhas e ações. Para Freire (2013a), a autonomia se refere ao ato do indivíduo de criar suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito da história.

Durante o estudo, pode-se observar que antes de realizar atividades com o *laptop*, todas as professoras planejaram as atividades a fim de que a tecnologia fosse um meio, um instrumento, para o conteúdo que desejava que os alunos aprendessem. O planejamento foi marcado por reflexões sobre o que aprenderam na formação do projeto UCA e diversas pesquisas na Internet de páginas e recursos que pudessem dar apoio ao conteúdo proposto.

Essas articulações são necessárias e fazem com que o professor reflita sobre novas perspectivas, com base em uma educação renovada, livre dos abusos do autoritarismo e repleto de iniciativas. Freire (2013b) abordou o conceito como algo amplo, como a capacidade que o professor desenvolve e faz escolhas para expor novas ideias, ações e responsabilidades. Defende que o professor deve considerar o respeito aos pensamentos e à individualidade do aluno.

Ao longo das observações, foi possível perceber situações que mostram autonomia do professor para desenvolver a aula com uso do *laptop*. Observou-se também que os alunos mostram intimidade ao acessar tanto do equipamento, como também ao navegar nos sites indicados. O comportamento dos alunos é um reflexo da postura das professoras em relação ao hábito de utilizar o *laptop* todos os dias em suas aulas. As professoras também mostraram autonomia em permanecer atenta às dificuldades, como também na iniciativa em interagir com os alunos. É importante, nesse processo, que o professor seja parceiro, identificando as dificuldades e os aspectos restritivos do processo de aprendizagem (BRASIL, 2009).

Ao longo das coletas, uma das professoras informou que os alunos da sua turma seriam submetidos à avaliação externa; com isso, as atividades desenvolvidas naquele período, em sala, tinham como objetivo preparar os alunos para esse propósito. Nesse contexto, foi possível perceber o empenho da professora em utilizar testes *on-line*. Mesmo entendendo que ela utilizou uma concepção tradicional desse tipo de atividade, o objetivo era, naquele momento, atender a uma demanda específica e urgente. No entanto, a



professora teve a iniciativa de manter uma postura questionadora, investigativa, estimulando os alunos a contextualizarem os problemas com experiências e vivências realizadas anteriormente em sala. E, acima de tudo, mostrou-se próxima dos alunos, lendo as questões, mediando o conhecimento e interagindo ao partilhar as respostas.

Durante entrevista de como ela prepara suas aulas com o *laptop*, a professora relata que sempre entra em diversos sites para selecionar qual o melhor para se trabalhar naquele momento. Ao longo da entrevista, percebe-se que tanto essa professor, como as demais, buscam alternativas para pesquisar atividades, tanto em casa, como na escola. A esse respeito, mostram-se autônomas, não esperando apenas por materiais ou pastas prontas, como também estão atentas em testá-los antes da aula, evitando, assim, possíveis transtornos. As professoras dão sentido ao planejamento como algo real, que tem como objetivo orientar a ação, sabendo que o planejamento pode ser reformulado a partir das necessidades surgidas ao usar as tecnologias.

Em entrevista, outra professora comenta que o *laptop* dá condições para que os professores possam acompanhar os alunos por meio dos aplicativos, jogos, ou até mesmo na realização de uma atividade simples. Ela comenta que, as atividades com o *laptop* ajudam a perceber a aprendizagem dos alunos e o erro pode se transformar em um acerto.

Em outra aula, na qual objetivo é fazer um cordel para publicar no site da escola. Uma das professoras orienta a realização da atividade, pede que eles façam no caderno e depois mostrem para ela antes de enviar ao site, avisando que antes de publicar é muito importante uma revisão. A professora desenvolve formas como o erro deve ser abordado pelos alunos. A prática da autocorreção mostra ser uma estratégia consciente. Através dela é que o próprio aluno tem condições, ao longo da atividade, de perceber seus erros e realizar a própria correção.

Ao longo das observações, as professoras conseguiram realizar uma prática pedagógica que foi discutida ao longo da formação recebida da qual se caracteriza pela reflexão da prática e da teoria a partir das trocas de experiências e desenvolvimento de um pensamento crítico frente à utilização das tecnologias na escola (ALMEIDA E PRADO, 2011). Durante sua utilização do *laptop* em sala de aula, as professoras fizeram perguntas provocadoras para obter a reflexão sobre a resolução de problemas; estabeleceram parceria com o aluno; e conseguiram desafiá-los com perguntas, analisando e socializando os resultados promissores entre os alunos. Todas essas ações reforçam também o trabalho de Almeida e Prado (2011), no qual aponta que os professores devem trabalhar no contexto



escolar a partir de uma prática reflexiva com aportes teóricos e significativos que subsidiem um repensar sobre a presença do *laptop* na sala de aula e fora dela.

Ao longo das aulas, pode-se observar que as professoras experimentaram uma nova concepção de prática e conheceram novas possibilidades do trabalho docente. Para Freire (2013c) esta prática reflexiva se caracteriza na ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Neste sentido, a transformação durante essas observações refletiram nas práticas das professoras quando elas: desenvolveram sua prática de uma maneira autônoma integrando a tecnologia em suas aulas seja durante o planejamento ou durante as aulas seguindo sempre o melhor caminho para que seus alunos refletissem sobre sua aprendizagem, conseguiram fazer uma ligação entre a teoria e a prática, estimulando em seus alunos a busca por respostas aos problemas vistos em sala de aula e quando elas tentaram fazer com que seus alunos assumissem um posicionamento crítico frente à realidade.

5.2 Postura das professoras frente à aula com o uso do *laptop*

Na escola, as relações são constituídas socialmente por meio das trocas entre alunos e professores. Nesse sentido, nos dados da pesquisa, surgiram diversas congruências sobre quais relações interpessoais eram estabelecidas entre os professores e alunos no momento do uso do *laptop*.

Em sete das 11 aulas observadas, as professoras caminham pela sala, acompanhando os alunos, fazendo intervenções durante as atividades ou estabelecendo algum tipo de relação ou reflexão sobre as atividades. Em outra aula, a professora fica sentada e solicita que os alunos se dirijam um a um à sua mesa para mostrar a atividade. Já em duas aulas, as professoras permanecem em suas mesas, mas continuam interagindo e acompanhando os alunos e questionando as respostas na atividade. Apenas em uma aula a professora não faz acompanhamento nenhum, por estar envolvida no conserto de um *laptop* que apresentou defeito.

Para Freire (1980, p. 42), é importante uma construção que envolve o aluno, o professor e a relação de afetividade. Para o autor, é a partir do processo de construção do conhecimento, que surgem “oportunidades de compartilhar experiências, de expressar o respeito mútuo, o companheirismo mediante trocas afetivas, promovendo, assim, a socialização.”.



Um bom exemplo dessa socialização é a aula 11 da professora P5, na qual a professora pediu que pesquisasse características de um grupo de animais vertebrados. A aula seguiu com os alunos conversando, interagindo, trocando informações. A professora permanece atenta, conversando e questionando. Todos os alunos participam da atividade e é criado um ambiente propício de descobertas e curiosidades. Também existe um processo de aprendizagem, pois os alunos buscam informações e desenvolvem suas produções de maneira ativa.

Para Kenski (2007), a utilização de computadores em sala de aula deve propiciar que professores e alunos sejam colaboradores, utilizando os recursos multimídáticos em conjunto para realizarem buscas e trocas de informações, criando um novo espaço significativo de ensino-aprendizagem em que ambos aprendem.

Com a análise das práticas, percebe-se que, no contexto da pesquisa, as aulas com o *laptop* contribuem para que alunos e professoras estabeleçam relações de proximidades e afetividade, como, também, ajuda mútua entre os alunos.

Ao longo das aulas, observou-se também que as professoras ao utilizar o *laptop*, ofereciam alternativas que permitiam caminhos diversos para que os alunos pudessem pesquisar e compartilhar conhecimentos com os outros alunos. Dessa maneira, após a realização do projeto UCA na escola, as professoras, com o acompanhamento, passam a acreditar que o aluno é capaz de realizar atividades complexas no *laptop*. Ocorre, assim, uma mudança na credibilidade do professor em relação ao aluno.

A relação interpessoal baseada no respeito é fundamental para a aprendizagem e ampliação do conhecimento. Com o uso do *laptop*, as descobertas e o nível das informações tornam-se mais amplos e os alunos conseguem, com questionamentos, interações e trocas, expandir o desenvolvimento e a aprendizagem. É possível registrar que os conteúdos são trabalhados de forma ativa pelos alunos. Neste sentido, foi observado que na maioria das aulas, as professoras estimulam a curiosidade do educando se aproximando do que Freire (2013a) defende sobre o papel do professor que é de ensinar as formas de aproximar dos objetos cognoscíveis e entender sua teia de relações criticamente possíveis.

Por fim, observou-se que as professoras assumiram novos papéis frente ao conhecimento, transformando a aula com os *laptop* em momentos de exploração, reflexão e pesquisa tanto para docente como para discentes. Assim, conforme Freire (2013a) o educando se torna realmente educando quando vai conhecendo os conteúdos, e não quando o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu mostrar um recorte de como ocorreu algumas atividades em sala de aula e a práticas pedagógicas centrada no uso das tecnologias. Assim, como os estudos aqui discutidos (ALMEIDA, 2000; VALENTE, 2012; PRADO, 2003) também mostram que, para integrar o uso do computador em sala de aula, o professor demanda tempo para incorporar todas as mudanças necessárias. É preciso que eles compreendam a partir da sua prática sobre as concepções aprendidas em momentos de formação como também reflitam sobre como podem modificá-las.

Apesar das professoras terem alcançados boas práticas com o uso do *laptop*, é importante destacar que suas práticas ainda estavam em construção, pois as observações foram realizadas logo após a formação docente do projeto UCA. É necessário ainda voltar ao campo de estudo, com os mesmos sujeitos ou escola para observar como as professoras vêm construindo e incorporando as tecnologias em suas aulas.

O estudo indicou que, ao usar o *laptop* em sala de aula, as professoras passaram a perceber os alunos como agentes ativos e capazes de manusear com curiosidade e desenvoltura o equipamento, resolvendo os problemas apresentados por elas. O uso do *laptop* favoreceu o acompanhamento mais próximo, pois ao longo das aulas, as professoras caminharam pela sala, abordaram os alunos em suas mesas, a fim de observar, questionar e auxiliar as atividades no *laptop*. As professoras estimularam a ajuda mútua dos alunos e favoreceram um ambiente solidário e de proximidade em sala de aula. Assim, um ambiente de confiança formou-se entre alunos e professoras. Os alunos auxiliaram na construção da aula e na realização das atividades e a prática pedagógica ocorreu em forma de parceria. Como consequência, os alunos se envolveram com as propostas sugeridas nas aulas.

Ao fazer uso do *laptop*, as professoras conseguiram articular o conhecimento aprendido ao longo da formação com ações desenvolvidas em sala de aula como, por exemplo, dando liberdade aos alunos para manusearem o *laptop* e realizarem atividades de maneira autônoma, escolhendo sites e fazendo buscas.

Os resultados apontaram para a autonomia das professoras quando realizaram as atividades em sites *on-line*; a produção textual de cordel *on-line*; ao usarem objetos de aprendizagem em diversas áreas; favorecerem momentos de investigação, descobertas e contextualização de informações; articularem atividades de pesquisa; mostrarem autonomia



em mediar pesquisas; valorizarem as descobertas; e favorecerem a partilha de conhecimentos.

Para estudos futuros, dentro de uma perspectiva investigativa, pretende-se aprofundar os estudos em relação aos avanços dos professores ao abordarem a tecnologia e desenvolverem as práticas pedagógicas realizadas de maneira colaborativa, sendo possível redimensionar quais práticas pedagógicas caracterizam ações inovadoras dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. (Coord.). **O currículo da escola do século XXI – integração das TIC ao currículo**: inovação, conhecimento científico e aprendizagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, CNPq, 2013. Relatório técnico científico.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. e PRADO, M. E. B. B. **Indicadores para a formação de educadores para a integração do *laptop* na escola**. In Almeida, M. E. B.; Prado, M. E. B. B. (Org.) *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Projeto UCA**: Formação Brasil: proposta de operacionalização. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/modulo3_professores.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Um Computador por Aluno – UCA**: Relatório de Sistematização III: Guia de implementação, monitoramento e avaliação: versão final. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DFguia_Implementacao.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2013.

CASTRO-FILHO, J. A. FERNANDES, A. C. FREIRE, R. S. Planejamento e prática de atividades com objetos de aprendizagem nos anos iniciais. **Revista Científica e-curriculum**, v. 7, n. 1, p. 1-12, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5675/4001>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CASTRO-FILHO, J. A. **Teachers, Math and Reform**: an investigation of learning in practice. 2000. Tese (Doutorado) – University of Texas, Austin, 2000.



CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p.221-236, 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. Projeto? O que é? Como se faz? In: _____. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram!**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://content.metasys.com.br/files/dominiopublico.gov.br/gid-10186/me003153.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2010.

FERNANDES, A. C. A.; FREIRE, R. S.; CASTRO FILHO, J. A. **Professores, alunos e computadores: o uso de objeto de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. In: SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO, 2. 2010, São Paulo. [Anais...] São Paulo: PUC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabricio. **O laptop educacional em sala de aula: práticas pedagógicas construídas**. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIORINO, G. I. P. **A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.



PRADO, M. E. B. B. **Educação a distância e formação do professor**: redimensionando concepções de aprendizagem. Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2003.

PRADO, M. E. B. B. FRANÇA, G.; ALMEIDA, M. E. B.; BORGES, M. A. F. **Repensar a escola a partir do processo de implantação do *laptop* na educação básica**. In: SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO, 2., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 2010.

VALENTE, J. A. Um *laptop* para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. (Org.). **O computador portátil na escola**. São Paulo: Avercamp, 2012. p. 20-33.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

WECKELMANN, V. F; ALMEIDA, M. E. B.; FERNANDES, A. O Processo de formação de professores para uso dos computadores portáteis no sistema 1:1 como fundamento de práticas pedagógicas inovadoras na escola pública brasileira. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 7., 2011, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2011.

O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO HOMEM SEM TERRA

Iury Feitosa da ROCHA¹

Rosalina Brites de ASSUNÇÃO²

RESUMO

Esta pesquisa pretende contribuir para uma reflexão sobre o modo de constituição dos sujeitos nos assentamentos, o seu modo de vida, sua cultura, sua mística, destacando-se a valorização da educação na construção da identidade do militante Sem Terra. Dessa forma, estabeleceu-se como objetivo primordial analisar como está representada a identidade do homem Sem Terra no texto “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”, que faz parte do *Dossiê MST-Escola: documentos e estudos 1990-2001*. Para esboçar esse processo de construção de identidade desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com fins descritivos. O discurso do MST materializado no texto selecionado foi estudado de acordo com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, e a identidade foi contemplada na perspectiva dos estudos culturais conforme Hall (2002), Woodward (2005) e Silva (2005). A análise do texto revelou que a concepção da identidade veiculada na proposta pedagógica do MST, reconhece que o homem é um ser condicionado social e historicamente e, como tal, pode e deve interferir na realidade que o cerca. Essa identidade historicamente construída reflete um modo de vida, responsável pelo enraizamento das pessoas no Movimento, que por meio das semelhanças e diferenças é capaz de declarar quem é do Movimento Sem Terra e quem não é. Concluiu-se que o modelo de identidade Sem Terra proposto no texto reflete uma ideologia contrária a da sociedade capitalista e que o MST almeja uma escola capaz de promover a mudança social.

Palavras-chave: Discurso. Proposta pedagógica. Identidade.

ABSTRACT

This research aims to contribute to a reflection on the mode of subject construction in the MST's (Landless Workers Movement) settlements, their way of life, their culture, their mystique, emphasizing the value of education in

¹ Acadêmico do Curso de Letras da UFMS, bolsista de Iniciação Científica UFMS – PIBIC 2013/14.

E-mail: iury.ufms@gmail.com

² Professora Doutora da UFMS, Curso de Letras do Campus de Aquidauana. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar do Professor – GEPFIP.

E-mail: rositabrites@hotmail.com

the identity construction of the landless militants. Thus, it was established as the main objective the analysis of how the landless's identity is represented in the text "Pedagogy of the landless movement: monitoring the schools", which is part of the MST's School Dossier: documents and studies from 1990 to 2001. As a draft of the identity construction process a qualitative research with descriptive purposes was developed. The MST's discourse in the selected text mentioned was studied according to then theoretical assumptions of French Discourse Analysis, and identity studies took in account the works of Hall (2002), Woodward (2005) and Silva (2005). The text analysis revealed that the concept of identity conveyed in the MST's pedagogical proposal recognizes that man is a social being and historically conditioned and, as such, can and should influence the reality around him. This historically constructed identity reflects a way of life, responsible for keeping people in the Movement, which through the similarities and differences can show who belongs to the Landless Movement and who doesn't. The studied has concluded that the model of Landless identity suggested reveals an ideology contrary to the capitalist society and that MST aims a school able to promote the social change.

Keywords: Speech. Pedagogical proposal. Identity.

1 INTRODUÇÃO

O tema da Educação no Brasil tem se constituído como foco das reflexões e discussões de educadores e pesquisadores da área. Sabe-se que muito se tem refletido sobre os deveres do Estado para com a Educação, explícitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que propõe uma educação igualitária, garantindo a universalização do acesso da população à educação de qualidade, de modo a inserir todos os cidadãos na dinâmica da sociedade.

Em franco confronto com o discurso do Estado capitalista, algumas entidades e movimentos sociais propõem uma reforma no sistema Educacional. Dentre esses movimentos destaca-se o MST, que se constituiu como "sujeito de poder" (Foucault, 1979) durante a sua história de luta pela terra, assim como pela implantação de uma proposta diferente nas práticas pedagógicas e na própria função da escola, que deverá contribuir para a transformação social.

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) salientam a importância da escola na formação do cidadão. Para o MST, a escola, além de dar uma formação integral ao educando, deve ainda colaborar com a construção e a propagação da identidade *Sem*

Terra. Segundo o texto “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”³, a educação escolar deve assumir o vínculo com o movimento educativo da vida do sujeito Sem Terra⁴ e assim, desenvolver os valores e as convicções que fortalecerão a identidade dos militantes.

O texto supracitado representa o *corpus* desta pesquisa e foi retirado de um material intitulado *Dossiê MST-Escola: Documentos e Estudos (1990-2001)* produzido pelo Setor de Educação do MST. No Dossiê, encontram-se as principais reflexões e análises não somente a acerca do modelo ideal de escolas dos assentamentos e dos acampamentos pretendidos pelo MST, como também alguns valores a serem cultivados por toda a comunidade integrante do movimento.

O texto, objeto de estudo dessa análise traz reflexões sobre o processo educativo do MST e das escolas do campo, e expressa a ideia de que o processo de educar não começa na escola, mas sim no momento que o sujeito decide lutar pela terra, inserindo-se no Movimento. Assim sendo, o MST atua, segundo Floresta (2006), como a matriz pedagógica dos elementos socioculturais e educativos que nortearão as ações dos novos sujeitos inseridos no Movimento.

A escolha do corpus justifica-se pelo fato desse texto materializar de forma mais veemente, a necessidade de se construir a “identidade Sem Terra” que ajude a resgatar a dignidade dos sujeitos que vivenciam a “desumanização imposta pela sociedade burguesa”. A partir dessa constatação o MST pontua, entre os principais objetivos de sua luta, o resgate da “humanização perdida” por parte dos trabalhadores rurais. É tamanha a importância que o Movimento atribui aos seus companheiros de bandeira de luta, que Caldart (2000; 2003) reforça as palavras encontradas no Dossiê: as pessoas são o maior valor produzido e cultivado pelo MST.

O MST sempre lutou pela criação de escolas nos próprios assentamentos, com uma “formação discursiva”⁵ (PECHEUX, 2009) que afronta o ponto de vista capitalista, que considera dentre outros fatores a economia de tempo e de gastos com o traslado do Sem Terra do assentamento para o meio urbano. Na verdade, o Movimento considera que o

³ Texto do Setor de Educação do MST e ITERRA, publicado no Dossiê MST Escola: documentos e estudos – 1990-2001, 2005, pp. 235-263.

⁴ Os textos do Dossiê MST Escola sempre trazem o nome próprio Sem Terra sem o hífen.

⁵ Ao discutir as formações discursivas, Pêcheux (2009, p. 147) esclarece: “Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, *determina o que pode e deve ser dito*”. (grifos do autor)

“ensino no meio urbano prepara os filhos do agricultor para sair do assentamento” enquanto que o ensino “nas escolas dos assentamentos deve preparar os estudantes para ficar e transformar o meio rural.” (DOSSIÊ-MST ESCOLA, 2005, p 233). Em razão disso, os integrantes do Movimento Sem-Terra passaram a batalhar por uma “identidade própria” das escolas do meio rural, com um projeto político e pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito à vida e na valorização da cultura camponesa.

O objetivo desse estudo foi averiguar de que forma uma proposta de educação “diferente”, como elemento mediador para o desenvolvimento do projeto de transformação social do MST, possibilita a construção da identidade do “homem Sem Terra”.

Tomaremos como pressupostos teóricos alguns estudos da Análise do Discurso de linha francesa e da identidade na perspectiva dos Estudos Culturais.

É importante ressaltar que este trabalho, formulado a partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, não tem como objetivo difundir nenhum tipo de generalização a respeito da identidade Sem Terra. Dessa forma, os resultados apresentados referem-se, por ora, a algumas percepções acerca do modelo de educação pretendido pelo MST, incluindo os valores e princípios da identidade coletiva Sem Terra.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada a partir de estudos bibliográficos da Análise do Discurso de linha francesa, com a finalidade de não somente descrever, mas de (re) interpretar o discurso do MST materializado no corpus dessa pesquisa, fazendo valer o caráter qualitativo deste trabalho.

A metodologia aplicada desenvolveu-se em duas etapas complementares. A primeira constituiu-se de leituras, fichamentos e resumos do referencial teórico escolhido, através do qual a análise posterior foi desenvolvida. E a segunda etapa se refere à análise do corpus.

Durante a primeira etapa foram estudadas obras da Análise do Discurso de linha francesa, as quais permitiram direcionar a maneira pela qual o corpus foi tratado, além de trabalhos na perspectiva dos estudos culturais que orientam a compreensão da identidade na sociedade contemporânea. Esta etapa permitiu-nos construir o nosso referencial teórico

para a análise dos excertos selecionados. Os constructos considerados serão apresentados a seguir.

Pecheux (1975; 2002; 2009), Orlandi (2007) Brandão (2004) formam o dispositivo teórico da Análise do Discurso desta pesquisa. Dessas obras foram extraídos os conceitos de discurso, formação discursiva, formação ideológica e de sujeito. A compreensão desses conceitos ajudou-nos a direcionar nosso olhar não somente para o que está escrito no texto analisado, mas também para quem escreveu o texto: o sujeito.

O foco no sujeito do discurso, nesse caso, o MST, parte do princípio assinalado por Pêcheux (1975, p.213) de que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” e disso o autor ressalta que não existirá prática sem sujeito. É esse o propósito de se estudar não somente o discurso do MST, como também o próprio MST.

Todavia, cabe ressaltar que o MST não é considerado como um sujeito pré-estabelecido em seu discurso, mas sim é constituído no discurso (PÊCHEUX, 1975). Desse modo buscamos compreender a identidade coletiva MST através de suas formações discursivas firmadas no texto que compõem o corpus da pesquisa.

Para esclarecermos o posicionamento ideológico do MST em relação às políticas públicas do Brasil, foi necessário um estudo das chamadas formações ideológicas, responsáveis por serem o elo condutor entre o discurso do sujeito e uma determinada ideologia. Nas palavras de Pêcheux; Fuchs, (1975; 1997), as formações ideológicas refletem “todo um conjunto complexo de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras.”

O estudo da identidade foi investigado à luz dos estudos de Hall (2002; 2005), Woodward (2005) e Silva (2005). A escolha desses teóricos possibilitou a apreensão não só do conceito de identidade, mas das reflexões inerentes ao entendimento da identidade na sociedade contemporânea. Dessa forma, o conceito de identidade foi investigado a partir de questionamentos e de reflexões concernentes a questões historicamente e socialmente construídas. Dentre essas questões destacamos o sistema de representação criado pelo MST para a exclusão e para a adesão de pessoas à sua identidade coletiva Sem Terra.

A segunda etapa configura-se na análise do corpus desta pesquisa, o texto “Pedagogia do Movimento sem Terra: acompanhamento às escolas” que é parte integrante de um material mais amplo denominado *Dossiê MST-Escola: Documentos e Estudos 1990-2001*. Esse material constitui-se de uma coletânea de textos elaborados pelo setor de Educação do Movimento Sem Terra, que propõe uma série de reflexões a respeito das escolas dos assentamentos e de suas práticas pedagógicas.

A escolha desse método de trabalho foi motivada pela intenção de demonstrar que, na análise de um problema, é possível entrelaçar diferentes dispositivos teóricos de interpretação, para o desenvolvimento das questões desencadeadas pela análise, constituindo assim o chamado dispositivo analítico. Nas palavras de Orlandi (2007), o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ser humano é social por natureza, desde o seu surgimento na Terra tem aprendido a se relacionar com o meio em que vive, entretanto nem sempre essas relações são benéficas para ambos os lados. Embora esta seja uma característica necessária para o desenvolvimento da sociedade, ela não é um atributo exclusivo dos seres humanos, pois muitos outros seres vivos também têm de se relacionar com o meio. Entretanto para o ser humano esse relacionamento com o meio não é apenas para o desenvolvimento de sua espécie, ele nos permite interiorizar e exteriorizar um pouco de nós mesmos para outros seres humanos.

É nesse ensejo que floresce o conceito de identidade que tem como caráter primordial a representação⁶ do *eu* para o *outro* e do *outro* para o *eu*. É importante salientar a força de expressão que está no termo *representação*, é algo não linear, não estático⁷ e situa-se a nível interpretativo, no qual movimenta uma gama de valores dinâmicos, sociais e históricos. Para Woodward (2005, p.17) a representação “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”, e desse modo a representação atua simbolicamente para a

⁶ Conceito utilizado para ilustrar o que um ser humano é ou parece para outro, incluindo a força de representação com os objetos do meio (símbolos).

⁷ Com exceção, talvez, do ponto de vista étnico, com relação a cor da pele; um negro, um branco ou amarelo já nasceram com estas características. (WOODWARD, 2005)

classificação do mundo no que tange ao saber humano sobre as relações dos seres e das coisas entre si.

Considera-se aqui, o ponto de vista não-essencialista, ou seja, o das teorias que negam a existência de uma identidade na qual predomina a noção de sujeito cartesiano, o qual possui uma identidade fixa e inalterável. Woodward (2005) retrata que a identidade seria contemplada por meio das semelhanças e das diferenças dos sujeitos em questão, bem como pelas alterações sofridas historicamente, nas quais emanam as diferentes tomadas de posições dos sujeitos e suas conexões ideológicas, pois, o locutor de determinado discurso pode assumir diferentes papéis sociais circunscritos no ato da enunciação. Não obstante a isso, na análise do discurso é comumente contemplada a visão de um sujeito nunca inocente, pois “não há sujeito sem ideologia” (BRANDÃO, 2004). Enquanto a AD expressa a visão dos sujeitos sempre ideologicamente situados, os estudos não-essencialistas de identidade expressam uma identidade nunca neutra por meio das intensas relações de poder:

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. (WOODWARD, 2005, p.80)

Dessa forma, temos um sujeito que, segundo Pêcheux (2009), fala de uma determinada posição social e de um determinado espaço, de onde se propagam os mais distintos discursos, e estes, por sua vez, reproduzem determinada(s) ideologia(s) que representam as mais diversas relações de poder.

No que tange ao cerne de nossa pesquisa, utilizamos mais especificadamente a identidade em contexto cultural, o que nas palavras de Woodward (2005) estaria ligado ao deslocamento dos sistemas de representação para as identidades produzidas pelos mesmos sistemas de representação que as criaram. Assim sendo, ilustramos como a *identidade coletiva* do Movimento Sem Terra construirá/desconstruirá a formação do sujeito Sem Terra. Contudo para que este objetivo seja cumprido, faz-se necessário a averiguação das diferentes posições de sujeito inseridas no MST e na sua pedagogia da educação.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social brasileiro que surgiu em 1980, na cidade de Cascavel (PR), formado em sua maioria por

trabalhadores do campo: posseiros, migrantes, pequenos agricultores, etc. Tinham como objetivos a luta pela terra, isto é, a Reforma Agrária⁸, e a luta pela transformação social necessária para um Brasil mais democrático.

No momento em que os sujeitos denominados trabalhadores do campo reúnem-se para a formação do MST, tem-se formalmente o início da identidade coletiva de um sistema representacional como afirma o *Dossiê MST Escola* (2005, p.235) “O MST, como coletividade de luta em movimento produziu o nome próprio e a identidade Sem Terra.” Constatamos que foi nesse primeiro momento que a característica de “posse”, não ter terra, encontrada nos sujeitos envolvidos, torna-se uma característica de “estado”, ser Sem Terra, como demonstra o excerto a seguir:

Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; *Sem Terra é uma identidade historicamente construída*, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: *somos Sem Terra do MST!* (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.235). (grifos do autor).

O termo “historicamente” faz menção não somente a um determinado evento ocorrido no passado, o momento da fundação do MST, como também reforça a ideia de que a identidade Sem Terra foi e ainda é construída ao longo dos anos. Conquanto remeter a identidade a um acontecimento histórico não significa dizer que o Sem Terra de hoje tem de ser o mesmo Sem Terra daquela conjuntura no passado, mas sim considerar o processo dinâmico de todo movimento social, pois “Se o MST tivesse existido em outra época, talvez seu jeito fosse diferente” (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.236). Desse modo, constatamos que a própria matriz ideológica instituída na fundação do MST não poderia ser diferente, uma vez que os fatores responsáveis pela ideologia predominante são o tempo, o espaço e o contexto social vivido pelos sujeitos fundadores do MST.

O processo de construção da identidade coletiva Sem Terra busca reformular a identidade do indivíduo, juntando o seu passado, o seu presente e seu futuro inserindo-o “numa nova e enraizada identidade coletiva e pessoal” (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.243). Para que o sujeito queira usufruir dessa identidade Sem Terra ele deverá necessariamente submeter-se a um conjunto determinado de regras e convenções criadas

⁸ Site oficial do MST-Brasil, no tópico *Nossa história*. Jul-2009.

pelo MST. Assim sendo, o fato do indivíduo se colocar na posição de um sujeito que não possui terras não garante o título de Sem Terra, é necessário que o indivíduo seja solidário ao conjunto de práticas culturais criadas socialmente e historicamente pelo Movimento.

Hoje, quando um sujeito afirma “ser Sem Terra”, ele não é mais um ser sozinho no mundo, pois pertence a um grande movimento social. Tudo isso faz parte do chamado *enraizamento* em uma coletividade do MST. “Saber que não está mais *solto no mundo* é a primeira condição da pessoa se abrir para esta nova experiência de vida” (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.238).

Nessa perspectiva, a identidade construída historicamente também tem seu valor como tradição, pois no discurso analisado os filhos dos assentados ou acampados recebem o nome de *crianças Sem Terra* ou *sem terrinha* como que por herança: “um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado” (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.235). Essa herança construída no Movimento é algo muito maior do que um mero discurso norteador, ela abrange todo um jeito de *ser humano* que vai ao encontro de ações que recuperem a concepção de educação como *formação humana*. É nesse momento que o MST assume um discurso esquerdista, um discurso oriundo da posição de poder que ocupa e que revigora a luta de classes dos oprimidos contra os opressores.

Essa identidade fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual. (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.235). Grifos do autor.

Essas palavras referendam a ideologia socialista que permeia a proposta pedagógica e fundamenta as práticas sociais do Movimento. Citamos a título de exemplo, um entre os chamados anti-valores: a política latifundiária do capitalismo no Brasil, “o MST tem um objetivo político bem definido: quer ajudar a construir um Brasil sem latifúndio. No formato estrutural do capitalismo brasileiro isto tem significado ser um movimento de luta social”. (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.259)

Além disso, o uso do verbo “materializar” confere um sentido de “agir de fato” à noção de identidade, conferindo ações ao conjunto de princípios e valores atrelados a identidade do MST, ou seja, não basta dizer ser Sem Terra, o sujeito tem de agir como Sem Terra. Dessa maneira, a identidade Sem Terra não está somente no plano imaginário,

no plano de ideias, e sim no chamado *modo de vida* dos sujeitos inseridos no MST, desse modo os ideais orientariam as práticas e as práticas confirmariam os ideais.

Na citação anterior temos o uso do verbo “contrapor” que evidencia a oposição aos valores ou antivalores da sociedade atual. Nesse momento, identificamos a presença de uma posição ideológica que retrata uma relação binária que apontará quem está dentro ou fora das convenções sociais defendidas e praticadas pelo MST, e estas por sua vez colocarão em evidência os sujeitos que se posicionam em outra relação binária paralela: favor x contra. Os chamados antivalores são ligados aos sujeitos que refletem em suas ações valores contrários aos socialistas, que são vivenciados pela maioria da sociedade atual, os valores capitalistas. É nesse contexto que se evidencia a chamada oposição binária apontada por Woodward, a identidade de sujeito socialista só existe em relação de negação a uma identidade capitalista, “uma identidade só existe em relação a outra, [...] é somente extrapolando as diferenças é que se consegue uma aparentemente ordem. Isso sugere que a ordem social é mantida por meio de oposições”. (WOODWARD, 2005, p.45-46)

Esta ordem social, que afirma quem faz parte do MST e quem não faz, também é vivenciada nas escolas dos assentamentos através dos símbolos construídos pelo movimento. Para o MST a presença de seus símbolos nas escolas representa uma abertura para a ideologia da entidade, como se percebe nesse excerto:

Pensemos como há uma dimensão simbólica forte nisso: a presença da bandeira, do hino, das palavras de ordem, dos materiais do MST numa escola indica que o Movimento está presente aí. Isto quer dizer que basta ter os símbolos do MST para ser uma escola do MST? Não, mas aprendemos que este é um sinal de abertura ao Movimento. E mais do que isso remete a dimensões muito significativas de sua pedagogia: o cultivo da mística, a pedagogia do símbolo, do gesto, o cultivo de nossa identidade coletiva (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.248)

Quando um sujeito que não possui terra decide fazer parte do MST, esse sujeito entra numa dimensão social que já possui seus processos de identificação, de propagação e de fixação de sua ideologia e de sua identidade. Dessa forma, os símbolos do movimento já estão ali, foram instituídos socialmente e historicamente para servirem de elo entre os sujeitos e o movimento.

Na perspectiva dos estudos culturais, o uso de símbolos serve para ligar as pessoas pertencentes a determinado grupo ou organização social entre si.

Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos; destacam-se os chamados "mitos fundadores". Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura "providencial", inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. (SILVA, 2005, p.84)

O texto em estudo destaca a importância da presença dos símbolos do MST na escola, salientando que isso “remete a dimensões muito significativas da sua pedagogia: o cultivo da mística, a pedagogia do símbolo, do gesto, o cultivo de nossa identidade coletiva” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.248). Portanto, constata-se de fato que a bandeira do MST e não só ela, como exemplo de um mito fundador, é responsável por ratificar o elo de identidade do sujeito para com o MST, agindo como parte do processo de enraizamento do sujeito no Movimento.

Os estudos de Silva (2005) ressaltam que não importa se os ideais representados nos símbolos são de fato “verdadeiros”. Por exemplo, a figura do facão na bandeira do MST pode ou não representar os instrumentos de trabalho, de luta e de resistência do Movimento. O que importa é que a narrativa fundadora aplicada ao símbolo servirá para moldar um elo sentimental e afetivo nos trabalhadores Sem Terra, o que gerará uma aparente fixação e estabilidade da identidade coletiva.

Tratamos até aqui da formação e da manutenção da identidade Sem Terra para que consigamos entender que tipo de cidadão que o MST quer que as escolas formem. É importante ressaltar que a formação do cidadão não se dá somente na escola, entendemos a escola como parte de um processo de formação que nunca se acaba, assim sendo o ser humano está sempre em constante formação social. Esclarecemos ainda, que o projeto de Educação do MST não se refere apenas ao público formado nas escolas dos assentamentos, mas sim a toda comunidade escolar: pais, alunos, professores e todo núcleo pedagógico, até o próprio papel da escola é redesenhado na proposta do MST.

O discurso do núcleo de Educação do MST também traz a escola como parte do processo de formação Sem Terra e propõe um novo papel para a escola:

A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa; e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da

escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.240).

O uso do verbo “caber” contempla a ideia matemática de um conjunto menor ser envolvido por um conjunto maior, sendo assim, a Pedagogia do Movimento Sem Terra que é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra envolve práticas sociais e culturais que irrompem com os limites de uma escola convencional. E essa “escola diferente” tem como premissa auxiliar a construção da identidade Sem Terra, para que os militantes do movimento tenham condições de concretizar seu projeto de transformação social.

O MST espera de suas escolas que ajudem a cultivar sua memória e que também se responsabilizem pela continuidade da formação da identidade Sem Terra, ajudando as novas gerações nesse cultivo, e na sensibilização para este *jeito de ser humano* que o Movimento projeta (DOSSIÊ-MST-ESCOLA, 2005, p.257).

O MST luta por uma escola que não seja apenas um lugar de repasse de conteúdos, luta para que a escola se torne mais que um lugar de estudo, um lugar onde o aluno Sem Terra cresça em sua humanidade e consiga inserir-se criticamente na sociedade com múltiplos e diversificados tipos de aprendizado, todos necessários para a formação dos continuadores da obra humana do MST. Para o MST o educador tem que “conseguir compreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para suas práticas de educação.” (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.241).

Para entender melhor o processo de educar, o texto em estudo traz as palavras de Arroyo (2000): “educar é humanizar. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser...Em todos os tempos e lugares, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.241).

A chamada obra humana que o documento aponta diz respeito a tudo aquilo que já trabalhamos desde o começo dessa pesquisa, que vai da constituição da identidade Sem Terra, como também de sua manutenção e propagação de ideologia e de práticas sociais. É por conta disso que o MST quer que a escola do campo seja diferente das escolas das cidades, por considerar que a escola da cidade agirá na contramão da identidade coletiva criada pelo MST ao educar os filhos dos trabalhadores Sem Terra da mesma forma que educa os filhos das pessoas que não fazem parte do Movimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de Educação do MST para a construção da identidade do homem Sem Terra em muito se difere do modelo atual de Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil, entretanto temos algumas semelhanças, como o fato de reconhecer a escola como um componente essencial para a construção de cidadãos participativos no meio social em que estão inseridos. Constatamos que a identidade Sem Terra é prioritariamente construída no processo de lutas do Movimento e que a escola atua como um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento dessa identidade coletiva. O MST luta por uma escola do campo e não por uma escola no campo.

Verificamos também que o projeto de Educação do MST não objetiva uma mudança somente na estrutura pedagógica escolar, mas também projeta toda uma transformação social de cunho socialista.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. Tradução: Celene M.Cruz e João Wanderley Geraldi. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, 19, jul/dez, 1990. p 24-42.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. São Paulo: Unicamp, 1991.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**, Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun. 2003.

DOSSIÊ MST-ESCOLA: Documentos e Estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação nº 13, Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular, 2005, pp 235-263.

FLORESTA, Leila. **Escola dos acampamentos/assentamentos do MST: uma perspectiva para a revolução?** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade em Questão: identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PECHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pucineli Orlandi et al. Campinas: Ed. Unicamp, 1995. 317 p. Edição original: 1975.

_____ **O Discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

_____ **Semântica e discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi. 4 ed. Campinas: editora da UNICAMP, 2009.

PECHEUX, Michel; FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas**. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997 [1975]. p. 163-252.

SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

**ACESSO À ESCOLA E A PEDAGOGIA DA DIFERENÇA:
a escola promotora de autonomia do surdo**

Simon Skarabone Rodrigues CHIACCHIO¹

Regina Lúcia Giffoni Luz de BRITO²

Bruno Eduardo TEIXEIRA³

RESUMO

Este artigo reflete sobre a educação na esfera do direito do aluno surdo, suas particularidades e potencialidades. Apresenta e propõe uma reflexão no que tange ao processo histórico da aquisição de direitos, reconhecimento legal e social da educação surda, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as reivindicações da comunidade surda. Apresenta elementos legais que nortearam as decisões da escola atual para o sujeito surdo e apresenta elementos e autores que abordam os diferentes aspectos da aprendizagem do aluno surdo. O artigo também questiona as políticas públicas, apoiado nos trabalhos de pesquisadores especialistas na temática de educação, educação especial e currículo, além de sugerir que a universalização da educação básica deixa evidente nas salas de aula uma característica comum: a heterogeneidade. Como tal, sublinha o conjunto de características responsáveis pela identidade de cada pessoa, de cada educando. Assim considerando, busca-se refletir sobre problemas que afligem a escola pública, face às indiscutíveis e necessárias conquistas reveladas pela universalização do ensino público e às situações decorrentes que requerem cuidados específicos. Dentre as inúmeras variáveis que interferem na questão da inclusão e/ou diferença, salientamos para trabalhar neste artigo a questão da reflexão das especificidades do aluno surdo.

Palavras-chave: Aluno Surdo. Inclusão. Diferença. Autonomia. Educação.

ABSTRACT

This article reflects about education in the right of deaf students' right, their peculiarities and potentialities. It displays and proposes a reflection regarding the historical process of acquiring rights, legal and social recognition of deaf education, the Brazilian Sign Language (Libras) and the claims of the deaf community. It presents legal elements that guided the decisions of the current school for deaf students and shows elements and authors presenting different

¹ 1º Ten. da Academia da Força Aérea, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, Mestre em Gestão Integrada de Saúde do trabalho e Meio Ambiente pelo SENAC-SP, Mestrando em Gestão e Inovação na FZEA/USP, Pós-Graduado em Administração de Recursos Humanos pela Fundação Armando Alvares Penteado – FAAP-SP.

E-mail: professorsimon@ig.com.br

² Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP.

E-mail: luzdebrito@hotmail.com

³ Professor 1º Ten. da Academia da Força Aérea, Mestrando em Gestão e Inovação na FZEA/USP.

E-mail: br_edu@hotmail.com

aspects of the deaf students learning process. This article also questions the public policies based on the work of researchers in education, special education and curriculum, and suggests that the universalization of basic education makes it clear that classrooms share one common feature: the heterogeneity. As such, it highlights the set of features responsible for the identity of each person, of each student. Thus, this article tries to reflect on problems that affect public schools, due to the indisputable and necessary achievements revealed for universal public education and the situations that require specific care. Among the many variables that affect the issue inclusion and / or differences, we chose to discuss the reflections on deaf students' particularities.

Keywords: Deaf Student. Inclusion. Difference. Autonomy. Education.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos tempos é possível identificar como os movimentos em prol de uma sociedade mais justa, dotada de direitos, de um contexto mais próximo à valorização das diferenças e de mais igualitário do ponto de vista do direito à formação vem ganhando espaço no debate educacional nas últimas décadas, e, no Brasil, com maior força na última década.

O aparecimento de diversos movimentos sociais em busca de direitos das minorias na sociedade passou então a fazer parte de todo o contexto de conquistas e reivindicações das diferentes vertentes no que tange à educação de crianças, jovens e adultos. As diferentes culturas, como resultado das constantes migrações humanas, são fatores que embasam as dificuldades do mundo atual de integrar pessoas caracterizadas como desiguais em sua identidade, mas iguais no enfoque de ser cidadão de direito.

Para Justo (2011), os interesses da economia atual nas políticas ressaltam cada vez menos a importância do componente social; no entanto, esse pode ser um aspecto importante no que diz respeito à individualidade, identidade e reconhecimento do sujeito em seu pleno direito de cidadão, e isto não pode ser desconsiderado.

As várias frentes de disputa de poder dos direitos da pessoa surda não são elementos novos no contexto social e histórico do Brasil, porém, as conquistas dos sujeitos surdos vêm cada vez mais tomando corpo e se expandindo na vertente de que esse sujeito é detentor de direito e, dessa forma, o Estado deve responder a seus anseios, necessidades,

particularidades e dar, então, condições para a ⁴educação surda fluir de maneira digna nos diversos espaços escolares ou não.

É importante que se devolva ao sujeito que foi marginalizado pela sociedade a autonomia que um dia lhe foi retirada. A responsabilidade em devolver essa autonomia, além de ser responsabilidade da escola, é também da família e do Estado, e uma representação social que o cidadão tem por direito. Segundo Denari (2011),

Autonomia também pode significar sistema ético e, neste caso, não podem ser desconsiderados os vínculos existentes entre as condutas presentes/ausentes daqueles que constituem a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, funcionários e pais. (DENARI, 2011. p. 38).

Nesse sentido, na busca pela liberdade de exercer e usufruir de seus direitos, o indivíduo passa a desenvolver independência, e essa promoção da autonomia é um processo que ocorre em diferentes frentes de apoio e de ocasião. Desse modo, todos os envolvidos, como promotores da autonomia, devem entender seu papel em maior ou em menor relevância, pois todos são de extrema importância dentro de cada ambiente escolar.

Denari (2011) apresenta elementos de responsabilidade da autonomia em ambiente escolar e sua relação com o educando.

[...] a escola compreendida como o organismo responsável por uma tarefa educativa de (boa) qualidade para todos, tem como princípio ético a autonomia de quem educa, sejam estes educandos, em primeiro lugar, os alunos, e não menos importantes, todo o corpo docente, discente, administrativo e a família. (DENARI, 2011. p. 38).

O processo de transformação da escola em relação ao educando é mais complexo do que o ir e vir dos conteúdos em sala de aula. É um processo que vai além dos muros escolar, e promotor de mudança em todas as esferas aqui apresentadas.

O processo de qualidade escolar ou mesmo da educação se faz também nessa perspectiva, ou seja, é fruto do processo de mudança que a escola promove na vida e no cotidiano de todos os envolvidos no contexto escolar.

Porém, é necessário que se tenha cuidado: segundo Sacristán (2002), busca-se

⁴ Educação surda, aqui é compreendida como uma educação com o objetivo de atender às especificidades do aluno surdo, levando em consideração a sua língua, cultura, sua identidade. A perspectiva aqui adotada é a de respeito a sua particularidade e a busca da valorização de uma pedagogia surda, ou seja, que leve em consideração esses elementos e, partindo desses, que se pensa e desenvolve as metodologias e práticas educativas do surdo.

tanto a autonomia/ individualidade do sujeito que corre-se o risco de perder de vista a importância das relações de interdependência entre a individualidade das pessoas e sua inserção na sua cultura, aspecto necessário para a vida comum.

Apesar de ser difícil o reconhecimento dos direitos individuais das pessoas e o exercício da liberdade e da autonomia, Sacristán (2002) considera importante tornar compatíveis as virtudes libertadoras do ‘individualismo’ e as facetas afetiva e social das pessoas.

Nesse contexto, a realidade do aluno surdo é historicamente diferente, pois a tão falada autonomia, o direito e a individualidade não se fazem presentes nem no direito da língua, como reconhecimento legal, nem como direito do uso da Libras como elemento de diálogo do surdo com o mundo.

Como o paradigma ouvintista⁵ ainda é muito presente, os sujeitos surdos ainda estão muito distantes da questão apresentada, ou seja, da libertação e autonomia para todo “o povo surdo”. Elementos históricos justificam esse distanciamento, pois até mesmo nas escolas de surdos, a língua (Libras) por muito tempo foi proibida, dando lugar então à preferência e à recomendação/obrigação da oralização como ferramenta de opressão, desenvolvimento e aproximação da educação.

Acreditava-se que, por meio da oralização, o surdo poderia estar mais próximo de um indivíduo menos “deficiente”, frente ao olhar clínico e distante do olhar e do reconhecimento social.

O surdo busca o reconhecimento e a valorização da sua identidade surda, pois em pleno século XXI os surdos ainda caminham na busca do direito pleno ao respeito social enquanto “ser surdo”, sua comunicação, língua e cultura surda⁶ (REIS, 2006).

⁵ Aqui compreendida conforme Skliar (1998), como [...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do ser não ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p.15).

⁶ Reis (2006, p. 39) apresenta os seguintes aspectos principais da cultura surda:

1. Ser Surdo: a subjetividade assume a sua postura com a identidade, cultura, alteridade, o aceitar a si mesmo como surdo, a política das lutas pela diferença;
2. Povo surdo: o grupo do qual os sujeitos surdos participam nas lutas políticas, local de nossa cultura, língua e pedagogia, local onde os sujeitos surdos participam de esportes nos campeonatos de surdos, festas, casamentos entre surdos, teatro visual, e diversos eventos;
3. Política com suas bandeiras de luta: a) pelos direitos linguísticos culturais reconhecidos; b) na educação de surdos e seus aspectos político/educacionais para defender a educação que queremos; c) pelas legendas nos programas de televisão; d) pelos recursos visuais em lugares públicos; e) pela conquista do espaço educacional adequado, currículo próprio dos surdos, pedagogia surda e outros;
4. Pedagogia: que nós surdos queremos; ter a pedagogia adequada aos surdos, implantar uma nova pedagogia da diferença que inclua na identidade, cultura, alteridade, língua de sinais e diferença aos alunos

É possível dizer que os debates mais efetivos acerca das conquistas são muito recentes, não por pressão social ou falta de atuação da comunidade surda e de pesquisadores; os avanços estão acontecendo por conta desse movimento crescente e de novas pesquisas que podem apresentar inúmeros elementos técnicos e científicos, a fim de aproximar uma realidade mais adequada às práticas escolares, salas de aula, gestão educacional e reconhecimento das especificidades técnicas e linguísticas do sujeito surdo.

A escola tem a responsabilidade de educar e, segundo DENARI (2011), isso tem alguns significados compreendidos:

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles nem seus educadores têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso. (DENARI, 2011.p.39).

Não somente a escola, mas o Estado, a família e a sociedade também educam, promovem e compartilham essa educação, atuando com diversos atores, responsabilidades, corresponsabilidades e enfoques distintos.

O reconhecimento da Libras pode ser considerado um enorme passo à frente aos anseios da comunidade surda, sempre segregada, uma minoria⁷ que busca na história uma posição de destaque, questão essa que sempre esteve na perspectiva do ouvinte – direito a uma pedagogia surda⁸, conforme aponta Perlin (2006), pedagogia da diferença, conforme Reis (2006), ou conforme a abordagem de Vieira-Machado (2008, p. 254) em seu artigo, no que diz respeito à pedagogia surda e o atendimento às particularidades do aluno surdo.

Essas e outras reivindicações do povo surdo não são elementos tão complicados,

surdos para se identificar, do além, de usar o seu jeito de ensinar. Também pensar a formação dos professores surdos.

5. Linguística: Respeito e ênfase de língua de sinais e de suas variações regionais, haver mais pesquisas científicas e cursos de língua de sinais para comunidade e cursos superiores etc.

⁷ Nesse sentido nos apoiamos em Skliar (2003) sobre o conceito, uma vez que este é recorrente nos estudos atuais que envolvem política linguística, educação entre outros. O autor apresenta o termo ‘minorias’ não em referência numérica de um grupo. Por vezes, inclusive, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria – os negros na África do Sul, por exemplo. Não é o quantitativo o que demarca o território minoritário e majoritário, é sim, certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal situação.

⁸ Nesse sentido, segundo Perlin (2006), a Pedagogia dos surdos propõe questões relevantes à maneira de pensar o surdo como sujeito de sua própria história. Essa Pedagogia traz alguns elementos pedagógicos fundamentais para a discussão de seu lugar na educação dos surdos. Esses elementos não esgotam a discussão, mas dão o pontapé inicial: a) enfatizar o fato de “ser surdo”; b) conservar a identidade como povo surdo; c) exaltar a Língua de Sinais; d) transmitir valores culturais; e) constituir a interculturalidade.

principalmente levando em consideração os avanços do ponto de vista da aproximação com a valorização e o respeito à diferença e os estudos recentes acerca da temática.

Educadores acreditam que o caminho para a prática escolar mais adequada está se construindo, porém entre o ir e vir das pesquisas e o contexto político, a educação do surdo pode ser prejudicada, pois em muitos casos o entendimento dos gestores educacionais acaba influenciando positivamente por vezes, e negativamente em tantas outras, nesse percurso da educação do surdo.

2 PASSOS À AUTONOMIA E DIREITOS

Com a evolução das sociedades industrializadas e urbanas no sistema capitalista de produção, houve grandes mudanças na estrutura e na vida das famílias, o que, segundo Sacristán (1999), levou as escolas a assumirem ações e funções que anteriormente pertenciam às famílias.

Em famílias com filhos surdos ou deficientes auditivos⁹ na perspectiva oralista¹⁰, esse processo foi muito tardio, em muitos casos ainda persiste, pois diante de uma sociedade capitalista as famílias, em sua grande maioria, tinham uma postura de reclusa, ou seja, “aprisionavam” o sujeito, ou por ignorância ou mesmo por entender que o ambiente social não poderia ou mesmo não estava preparado para acolher verdadeiramente a pessoa com deficiência auditiva ou com surdez. Segundo Silva (2006),

[...] A concepção, vinculada ao paradigma homem-máquina, passa a representar o surdo a partir de uma visão estritamente relacionada com a patologia, ou seja, com o déficit biológico. É nesse momento histórico que os surdos passam a ser excluídos da escola e do mundo do trabalho e obrigados a transitar no âmbito da medicina. (SILVA, 2006. p. 31).

Destaca Silva (2006, p.32) que “... esse processo passou a ser chamado por alguns autores como ‘medicalização da surdez’”.

⁹ É importante diferenciar os termos aqui expostos, a sociedade torna o surdo um deficiente, segundo Silva (2006. p. 31). Desde o século XVII até o Congresso em Milão, a crença no paradigma homem-máquina, engendrada pela ciência moderna, vai excluindo os surdos do processo educativo e transformando-os em deficientes.

¹⁰ Ainda completando a questão do “deficiente auditivo”, Machado (2006, p. 41) apresenta a ideia central do oralismo: é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal da linguagem”, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a esse tipo de “enfermo” (Souza, 1998, p.4).

Diante da grande mudança que se faz a partir desse processo de transferência de papéis, a escola se torna, de acordo com Young (2007), a instituição que tem como objetivo promover a aquisição de conhecimento.

O grande impasse na perspectiva da escola que recebe o aluno surdo é: será que a escola e o cotidiano escolar frente ao processo de escolarização estão preparados para receber o sujeito surdo, com especificidades educacionais tão particulares? Ainda dentro do contexto do recebimento do aluno surdo, outra inquietação é: o professor das escolas de alunos ouvintes estão preparados para educarem o sujeito surdo do ponto de vista técnico (uso da LS), científico (reconhecimento das especificidades linguísticas) e social (reconhecimento da cultura surda)?

Por meio de estudos já realizados, é possível dizer que, no que tange ao processo de escolarização, as “Escolas Especiais” nascem com essa finalidade de desenvolvimento da autonomia e reconhecimento da identidade surda, do ser surdo e da cultura surda como parte inerente ao processo educacional, e, por isso, hoje apresentam um papel fundamental, ao passo que as escolas regulares ainda não estão devidamente preparadas para esse desafio.

No estudo coordenado por Capovilla (2011), concluiu-se que no Brasil algumas particularidades da educação se fazem necessárias devido ao fato de os estudantes serem tão diferentes e isso em vários aspectos culturais, sociais e políticos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, no Brasil há mais de 15 milhões de pessoas com surdez e/ou deficiência auditiva. O estudo de Capovilla (2011) é o maior já produzido sobre aprendizagem do surdo e deficiente auditivo. Nesse sentido, os órgãos regulatórios podem sim trabalhar as políticas públicas, alinhando as descobertas das pesquisas mais recentes, que podem contribuir muito no caminho dos direitos do povo surdo.

O MEC defende a integração em escolas regulares, onde surdos e ouvintes participam do mesmo processo educacional, ou seja, na mesma sala de aula, mas alguns educadores defendem a permanência em escolas especiais, especializadas ou bilíngues. De acordo com Capovilla (2011), os resultados mostram que eles aprendem mais e melhor em escolas especiais/bilíngues.

Os estudos, entre outros aspectos, levaram em consideração e avaliação a leitura alfabética, a escrita alfabética, a leitura orofacial e o conhecimento dos sinais da Libras (Capovilla 2011).

Segundo o estudo de Capovilla (2011), o desempenho das crianças surdas que tiveram educação bilíngue foi melhor em exames nacionais, como Prova Brasil, Provinha Brasil e exame SARESP.

Ainda sobre o estudo, o autor destaca que

[...] descobrimos que essas crianças aprendem mais e melhor o português, leem melhor, escrevem melhor, fazem melhor leitura orofacial, e sabem mais libras nas escolas bilíngues do que as escolas comuns, descobrimos que a competência que mais contribui para os resultados desses exames mencionados é a libras. A maior parte das crianças surdas nascem em lares ouvintes e, portanto, precisa da escola de educação infantil dessa comunidade linguística sinalizadora para aprender libras, para depois compreender o que o intérprete diz, e para depois compreender a leitura orofacial, e fazer leitura e escrita alfabética para adquirir conteúdo escolar. Nós descobrimos que as crianças surdas aprendem mais e melhor na educação bilíngue ao passo que as deficientes auditivas aprendem mais nas escolas comuns. A inclusão é muito boa para a criança com deficiência auditiva, não para a criança surda. (CAPOVILLA, 2011).

Como conclusão, o autor salienta que a política do MEC é um equívoco:

[...] Então está completamente errado propor o fechamento das escolas bilíngues porque é nelas que as crianças vão aprender Libras [...] Libras constitui a metalinguagem, ou seja, o recurso cognitivo linguístico que ela vai usar para adquirir o português lido no papel e lido orofacialmente. (CAPOVILLA, 2011).

Os estudos apresentam que Libras é a língua materna do surdo brasileiro (L1), ao passo que o Português é a língua materna do ouvinte brasileiro (L1), e que, dessa forma, o Português será para o surdo sua segunda língua (L2), e para os ouvintes bilíngues a Libras será a segunda língua (L2).

Libras é adquirida em uma comunidade escolar sinalizadora, e desde o nascimento ela é fundamental para constituir a base cognitiva e linguística que vai permitir à criança alfabetizar-se e escolarizar-se (CAPOVILA, 2011). Propor a escola bilíngue para o surdo é garantir um acesso que hoje as escolas regulares não possuem, do ponto de vista técnico e social.

Nesse sentido, a educação bilíngue pode contribuir para ser instrumento de conquista da autonomia do surdo e da liberdade educacional e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais para a aproximação aos demais alunos. Nessa perspectiva, a escola onde o aluno surdo se reconhece pode promover o desenvolvimento da individualidade do aluno e, ao mesmo tempo, estimular nele o sentido de pertencer e reconhecer seu “ser surdo”, valorizar a sua individualidade e particularidade linguística.

Sacristán (2002, p. 146) afirma que a cidadania é uma forma inventada, e que envolve “[...] exercer a sociabilidade da pessoa no seio da sociedade juridicamente regulada, que reúne e garante aos indivíduos certas prerrogativas, como a igualdade, a liberdade, a autonomia e os direitos de participação”.

No sentido legal de conquista e avanço por parte dos documentos no contexto social, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, apresenta um texto que aproxima as necessidades, particularidades e reconhecimento social e legal que tanto a sociedade surda e militantes da educação surda lutaram e lutam; o texto apresenta grandes avanços:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Embora seja simples do ponto de vista dos significados, o texto apresenta uma verdadeira correção histórica quando reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua de Sinais e o sistema linguístico, que nesse aspecto se particulariza por ser de natureza visual-motora e de estrutura gramatical própria.

São elementos significativos do ponto de vista da luta histórica travada durante os tempos e que não termina na promulgação da lei, e, sim, inicia-se ali, pois reconhecer esse sistema linguístico próprio e a língua como específica do surdo lhe dá a chance de exigir do ponto de vista legal uma ação efetiva e direta, com base na lei e, então, o caminho de reivindicações se torna mais organizado e parte de um ponto de conquista histórica para o viés estrutural e técnico de atendimento às especificidades do sujeito surdo.

É importante salientar que de longe esse caminho se torna mais fácil, pelo contrário, isso não significa clareza de entendimento ou mesmo consenso educacional, e um exemplo claro são as reflexões apresentadas por Capovilla (2011), entre outros autores.

Para ajudar no sentido de parametrizar ou mesmo dar caminhos a essas novas conquistas, o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 é um marco para a história do surdo e a comunidade como um todo (ARANTES, 2007, p.10). De acordo com Chiacchio (2011),

[...] para a comunidade surda há um marco na história recente no que tange à educação do sujeito surdo. Em 22 de dezembro de 2005, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, decretou a inclusão de Libras, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, nos níveis médio e superior. (CHIACCHIO, 2011. p.58).

O Decreto nº 5.626/05 permite revisar as concepções ou mesmo propõe profundas reflexões na prática educativa (CHIACCHIO, 2011). Prática que, até então, esteve pautada na lógica da educação para o ouvinte, e que, por si só, exclui nesse novo contexto o aprendiz surdo. Isso implica em profundas transformações metodológicas de ensino, sociais e de postura ética na prática docente, da escola que recebe o aluno surdo e de todo o contexto inerente a essas mudanças.

Um ponto que chama a atenção é o capítulo II da inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Nesse contexto, as escolas regulares devem promover, de maneira urgente, capacitação para o recebimento do aluno surdo, e no que se refere ao ensino superior¹¹

¹¹ Segundo Silva (2008, p. 87) [...] Para uma população de 5.735.099 surdos (censo IBGE/2000), tínhamos em 2006 apenas 2.428 surdos nas universidades brasileiras, sendo que destes 353 estão em instituições públicas e 2.075 em instituições particulares, o que corresponde a 0,042% de surdos no ensino superior (MEC/INEP/2006).

também há uma série de preocupações inerentes ao processo de capacitação docente e apoio ao aluno surdo.

O ponto fundamental das decisões da educação (no ensino regular) é a relação do aluno, família e escola. Essa interação passa a ter um peso maior dentro da nova proposta e que necessariamente vai propor tensão nas relações, devido ao fato de que cada ser carrega consigo concepções que estarão em cheque no momento das interações – de um lado a família, que deve optar por uma melhor forma de promover a educação do filho surdo, do outro a escola regular que não conhece as particularidades dos alunos surdos e, em meio a esse processo de tensões aparentes, a lei, que é promotora nesse contexto de mudanças ou mesmo promotora de tensões que podem gerar mudanças significativas nessas diferentes frentes.

Outra problemática que gera muitas discussões é o processo de ensino e aprendizagem¹²; se, por um lado, fazer parte de um mesmo espaço escolar, no ensino regular ou mesmo no ensino superior signifique “inclusão”, para muitos não se caracteriza como processo inclusivo; então, é possível aferir que a aprendizagem necessariamente estará prejudicada para o aluno surdo.

O trabalho de muitos pesquisadores, diante desse conceito, se faz na perspectiva da inclusão como processo autônomo, desenvolvimento do indivíduo e reconhecimento de suas potencialidades acadêmicas. Alguns autores defendem que não é inserindo/colocando um surdo em sala de aula comum, muitas vezes sem intérprete, que ele estará incluído: não são discutidos e inseridos nesse novo contexto elementos necessários ao aluno surdo; uma sala de aula nova, com alunos que não entendem sua língua e que, por sua vez, o surdo também não compreende o ouvinte, criando aí o contrário – um distanciamento do surdo frente a uma educação excludente/segregadora.

E se, por um lado, houve a inserção do surdo em sala regular sem o devido cuidado, que metodologia o professor vai apresentar ao aluno surdo? Como garantir a esse novo integrante a educação de qualidade? E, por fim, não esgotando os inúmeros problemas, mas apontando o que julgamos mais importante, alguém perguntou ao surdo

¹² Adotaremos no artigo uma não conexão comum na terminologia processo de “ensino-aprendizagem”, como algo indissociável, pois entendemos que a aprendizagem não requer necessariamente ensino(formal), e entendemos também que essa é uma postura autoritária do mestre que se apresenta em sala de aula e que detém a verdade no que professa. Entendemos que a aprendizagem pode ocorrer em diversos espaços e não respeita essa hierarquia imposta pela escola; o exemplo desse contexto é o próprio aprendizado da Língua de Sinais, que durante décadas foi aprendida e ensinada, e como uma língua viva transcendeu as salas de aula e hoje é aprendida em diversos espaços escolares e em sua grande maioria não escolares.

em que sala ou escola ele quer estudar?

O processo de ensino do professor de uma realidade ouvintista não atenderá aos anseios do aluno surdo; então, a forma de ensinar o estará prejudicando, mas não aos que já estão ali desde sempre, os ouvintes.

De acordo com Feldmann e D'Água (2009), contribuindo com o pensamento da complexidade da aprendizagem e seu processo, esse “se constrói e reconstrói a partir das relações, dos tempos, bem como do processo de desenvolvimento de cada sujeito inserido nessa relação social” (FELDMAN E D'ÁGUA 2009, p.195). Nesse sentido, faz-se necessário rever as concepções de aprendizagem e a questão da convivência entre os envolvidos no processo.

Para Zabalza (2004), o processo de aprendizagem

[...] é essa atividade mental que leva o aprendiz a reestruturar constantemente seus conhecimentos e suas habilidades [...] Já o nosso papel como docentes consiste em apoiar o processo, dar pistas, estimulá-lo, oportunizar situações em que cada nova estrutura conceitual possa ser posta à prova e questionada de maneira tal que o aprendiz se veja em situação de ter de introduzir novos reajustes em seus conhecimentos prévios. (ZABALZA, 2004, p.193).

Zabalza (2004) chama a atenção para a aprendizagem como processo que se constrói nas relações, nas interações com o meio e com os sujeitos que fazem parte dele, em destaque os alunos, professores e comunidade. Uma vez que os sujeitos surdos não podem desenvolver essa interação, estão sendo privados de um direito natural, social e político.

Masetto (2003) coloca que a aprendizagem é um processo de crescimento e desenvolvimento da pessoa na sua totalidade, envolvendo a área cognitiva, a afetivo-emocional, as habilidades, atitudes e os valores.

Uma escola que respeita as particularidades dos sujeitos deve proporcionar uma educação promotora de ensinamentos completos, mas deve também aprender com a diferença, pois é nela também que a aprendizagem se apoia, é na diferença que se tem os ensinamentos político, social, cultural e individual dos sujeitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história recente, diversas ações foram realizadas em prol da busca da autonomia e dignidade do sujeito surdo; a luta pelo reconhecimento da sua língua, da sua

cultura vem ganhando espaço em diversas discussões do campo político, educacional e social.

Os movimentos sociais apresentam que não há conquistas sem que se realizem grandes debates, diálogos e estudos. As ações que ganharam força e hoje estão sendo discutidas pelos mais importantes canais na sociedade são a escolarização e seus caminhos educacionais.

A autonomia e o direito pleno são um desejo a ser conquistado pelo sujeito surdo; para tanto, é necessário vencer a postura colonizadora do ouvinte no contexto escolar; é impossível discutir “inclusão” sem antes entender, conhecer e dialogar com os sujeitos surdos, foco da chamada inclusão.

Não há possibilidade de implantar uma escola inclusiva se a língua do surdo não estiver inserida nesse contexto de inclusão. Como chamar “inclusão” uma prática que retira o direito do surdo de se comunicar em sua língua materna? A libras é o ponto de partida para todo e qualquer tipo de prática inclusiva; se essa inclusão quiser verdadeiramente promover a autonomia e o direito do surdo à Libras, não poderá ser esmagada, retirada ou mesmo colocada em segundo plano pela língua portuguesa.

Por esse motivo e outros, é razoável pensar em “inclusão”, partindo do pressuposto que o surdo seja integrado à comunidade ouvinte, com respeito, após o desenvolvimento de sua autonomia linguística e desenvolvimento de sua identidade e cultura surda, sublinhando-se a Libras como modo de convivência dos sujeitos surdos e ouvintes.

A defesa desse conceito tem como ponto fundamental o reconhecimento do direito individual do sujeito surdo, que não se sobrepõe ao outro, ou seja, nem a cultura surda é mais importante que a cultura ouvinte, nem o contrário. Mas é importante dizer que as culturas devem ser respeitadas. É possível pensar em um futuro não muito distante, em uma cultura ampla que contemple as diferenças e as particularidades, sejam quais forem essas diferenças, um caminho democrático de direito e de necessidade social e política.

A defesa de um espaço democrático se faz não somente pelo direito legal, mas também pelo avanço individual e coletivo dos homens e mulheres na sociedade, e a educação pode ser o caminho a essa conquista. A educação deve cumprir um papel formador do indivíduo, onde suas ações em sala possam refletir esse aluno no convívio com a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (1994). **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL (1994). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://200.246.225.18/cedipod/salamanc.htm>> acesso em: 10 set. 2014.
- CAPOVILLA, F.C. Filósofos Educacionais em Relação ao surdo: do Oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de educação Especial**, v.6, n.1, 2011, p.99-116.
- CHIACCHIO, S.S.R. Pontos e contrapontos na educação do surdo. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem : o Educador Gestor e o Gestor Educador**. Curitiba: Appris, 2011, p. 57-81.
- DENARI, F. E. Autonomia Escolar na Diversidade das (d)eficiências e inclusão. **Revista ambiente educação**. v. 4, nº 1, jan/jun, 2011: p. 37-43.
- FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009, p.71-80.
- _____. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FELDMANN, M. G.; D'AGUA, S. V. N. de L. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009, p.189-200.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- JUSTO, M. C. . A Escola e a Educação na Atualidade: Algumas Reflexões Sobre o Desenvolvimento da Cidadania e o Educador para o Conviver. In: Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito. (Org.). **A Escola e a Educação na Atualidade: Algumas Reflexões Sobre o Desenvolvimento da Cidadania e o Educador para o Conviver**. Curitiba: Appris, 2011, p. 39-56.
- MACHADO, L. M. V. Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia. In: **Estudos Surdos III** / Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 228 -257.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PERLIN, Gladis e MIRANDA, Wilson. Surdos: O Narrar e a Política In : Estudos Surdos – ponto de Vista. **Revista de Educação e processos Inclusivos** nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

_____. Ouvinte: O outro do ser surdo. In: **Estudos surdos I** / Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis: Arara Azul, 2006. p.165-185.

REIS, F. Professores Surdos : Identificação ou Modelo? In: **Estudos Surdos II** / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SILVA, Vilmar. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: **Estudos Surdos III** / Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 80 -97.

SOUZA, M. R. **Que palavra te Falta?:** Linguística e Educação: Considerações Epistemológicas a partir da Surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, v.i.-II, 1998.

_____.“Educação para os Surdos: entre a pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças”. In: **Anais** do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngue para Surdos, INES (org.). Ed. Littera Maciel, 1997.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário, seu cenário, seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.



**PROCESSOS DE LINEARIZAÇÃO NO DISCURSO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS:
a criação de ações sequenciais**

Marco Antônio Margarido COSTA¹

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa em que se investigou o funcionamento do discurso da formação de professores de inglês, à luz da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, a partir de entrevistas com professores e alunos de um curso de formação de professores de inglês em uma instituição de ensino superior. A análise destaca como alguns processos de linearização evidenciam um perfil desse futuro profissional que apresenta uma constituição marcadamente dependente. Diante de tal dependência, obtém-se um efeito de sentido de que a formação torna-se adiada enquanto determinadas “lacunas” do aluno não forem preenchidas.

Palavras-chave: Formação de professores de inglês. Linearização. “Resgate da alma”.

ABSTRACT

This article presents some results of a research that investigated the configuration of the pedagogical discourse of the English teacher education in undergraduate courses. Based on Pêcheux’s theoretical and philosophical concepts of Discourse Analysis, the corpus of the research was composed of interviews with professors and students of a pre-service teacher education program. The analysis shows how some linear pedagogical procedures create a notion of teacher education that is dependent on the attainment of some basic characteristics of the students. This dependency suggests, therefore, a postponing of the teacher’s education.

Keywords: English teacher education. Linear processes. “Struggling for the soul”.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Acreditando na importância dos cursos de formação de professores e compartilhando da afirmação de Guimarães (2004, p. 19) de que “conhecemos pouco ou praticamente

¹ Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da mesma instituição.

E-mail: marcanco@terra.com.br



desconhecemos o que ocorre no interior dos nossos cursos de formação de professores”, realizamos uma pesquisa (cf. COSTA, 2008) com professores e alunos de cursos de Licenciatura em Língua Inglesa de instituições de ensino superior, no estado de São Paulo, com o objetivo de investigar tal processo de formação.

Neste trabalho, apresentamos parte dos dados analisados na referida pesquisa, focalizando a noção de formação de professores de inglês observada em uma das instituições pesquisadas. Esclarecemos que nossa inserção nesse universo de pesquisa fundamenta-se nos princípios teóricos da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana, a partir dos quais buscamos verificar que efeitos de sentido podemos depreender no discurso de professores-formadores² e alunos sobre a noção de formar professores de inglês.

Na área dos estudos linguísticos, vemos a importância da perspectiva discursiva por levar em conta a dimensão social e histórica da linguagem. Os pressupostos analíticos da AD propiciam a ampliação da nossa compreensão sobre as relações mediadas pela linguagem. Assim, no campo educacional, as relações entre os sujeitos envolvidos em situação de ensino-aprendizagem podem ser mais bem compreendidas por meio da agregação de novos sentidos. O caráter interdisciplinar da AD nos ajuda a perceber as minúcias que fazem parte das representações³ acerca da formação, do professor-formador e do aluno.

A noção de formação discursiva (FD) sugere que o discurso é constituído por uma “dispersão” de enunciados. Isso auxilia o analista de discurso a perceber formulações diversas conjugando-se a fim de constituir um “novo” discurso, ou seja, um “novo” conjunto de enunciados. São essas formações discursivas que estabelecem “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura (PÊCHEUX, 1997, p. 160). Para formular essa teoria, Pêcheux parte do princípio de que o sentido de uma palavra não existe “em si mesmo”. Decorre daí a noção de que não há um sentido fixo para as palavras, pois ele é determinado pela conjuntura sócio-histórica na qual elas são produzidas. O exterior linguístico (condições de produção do discurso) também afeta a linguagem, isto é, os sentidos das palavras são produzidos/determinados pela história. É por isso que ele entende o discurso como efeito de sentido entre locutores. Dessa forma, para a AD, a

² Empregamos a expressão “professor-formador” para fazer referência ao docente formador de novos professores.

³ Utilizamos esse termo no sentido em que é trabalhado por Hall (1997), isto é, como imagens produzidas no discurso pelo sujeito.



linguagem é vista como produto histórico-social, sendo seu modo de funcionamento fator importante para uma perspectiva discursiva.

Este trabalho respalda-se também em estudo de Popkewitz (1998) sobre o *Teach for America* (TFA)⁴, no qual o pesquisador cria a expressão “resgate da alma” do aprendiz para se referir, criticamente, à “responsabilidade moral” (que o professor acredita possuir) para “rever” crenças e sentimentos dos seus alunos. Essa tentativa de despertar algumas qualidades “morais” nos licenciandos mobilizada em nossa análise – e que resgata uma formação discursiva da modernidade (preparação docente tradicional pautada eminentemente no desenvolvimento de certos valores como integridade, bondade, moralidade) – provoca um efeito de que a formação docente é adiada, tendo em vista a dificuldade de preenchimento de algumas lacunas identificadas nos futuros professores (ausência de conteúdo, de maturidade, de conhecimento linguístico etc.).

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A análise que apresentamos é fruto de alguns resultados da pesquisa realizada numa instituição de ensino superior, privada, fundada há cerca de 40 anos. Nela, realizamos 14 entrevistas, sendo cinco com alunos do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação dupla – português/inglês – e nove com professores-formadores do mesmo curso, o qual possuía duração de três anos, na ocasião da pesquisa.

Esses sujeitos selecionados para as entrevistas eram membros de um grupo de pesquisa no qual também atuávamos como pesquisador durante o ano de 2005. Tal grupo congregava professores-formadores ministrantes tanto de disciplinas pedagógicas (Didática, Metodologia do Ensino etc.) como de disciplinas específicas (Língua Inglesa, Língua Portuguesa e suas Literaturas).

A construção do nosso objeto discursivo partiu das entrevistas realizadas, cujas questões propostas para o professor-formador foram: 1) Como você se vê formando professores?; 2) Como vê esse aluno, futuro professor? e 3) Que tipo de trabalho faz com seus alunos que julga importante para sua formação? De modo similar, para o aluno, as

⁴ TFA é apresentado em seu trabalho como um programa alternativo para a formação de professores, cuja graduação ocorrera em outras áreas do saber que não em Educação, tendo como objetivo recrutar e treinar essas pessoas para atuarem em escolas urbanas e rurais nos Estados Unidos, onde houvesse escassez de professores.



questões foram: 1) Como você se vê fazendo um curso de formação de professores?; 2) Como vê seus professores-formadores? e 3) O que esse curso deve fornecer?

3 A LINEARIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS E DEVERES

Por entendermos que há um processo narrativo-descritivo de ações realizadas pelos professores-formadores que sugere uma dependência sequencial de procedimentos, utilizamos uma categoria de análise que nomeamos “linearização”. Os procedimentos lineares, de natureza didática e pedagógica, criam uma dependência de fazeres, os quais produzem efeitos na concepção de formação de professores. A fim de mostrarmos como vemos essa dependência e os efeitos de sentido construídos, passemos aos excertos:

Excerto 1

P2⁵: [...] eu sinto que tem uma **deficiência muito grande**... ah... **por parte dos alunos** [...] a gente trabalha assim com praticamente... **vários níveis** né... [...] o aluno que chega... e não tem nada e vai correr atrás e vai sair **sem conseguir falar... ou ter estrutura de quase nada**... a gente trabalha com um tipo de aluno que... vem e sabe muito mas também não vai estar interessado em... estar dividindo esse conhecimento com os outros alunos e a gente trabalha com o tipo de aluno meio que mediano que “ah o que vier ta bom e o que não vier também ta:: ta bom...” então **eu vejo essa problemática por parte dos alunos**... na minha parte [...] eu sinto assim que... que **falta mais oportunidade pra (ir) fazer... algum outro curso**... palestra de:: ... (vamos dizer assim) de atividades relacionadas com as dinâmicas né... **eu sinto um pouco dessa/dessa deficiência** [...] então eu sinto assim que existe uma **passividade** muito grande né por parte dos alunos... não é... e quando não existe essa passividade quando a gente tenta fazer alguma outra coisa... ahn... existe assim um/um pouco da **falta de/de interesse**...

Nesse segmento (excerto 1), observamos que a formação de professores parece estar comprometida, em virtude, primeiramente, da falta de preparo dos alunos (proficiência na língua-alvo), bem como em relação ao próprio preparo do professor-formador. Esse sujeito esboça um perfil marcado por uma falta (de algum curso, palestras, dinâmicas), fazendo com que a formação dos alunos se inscreva de maneira condicionante. Temos, desse modo, um tipo de relação estabelecida, de forma temporária, na qual, por um lado, a “diferença de níveis” dos alunos se torna empecilho para a formação, e, de outro lado, a “falta” detectada pelo professor-formador também se constitui em fator, aparentemente, impeditivo para se trabalhar com a questão da formação de professores, nesse contexto. Essa dependência volta

⁵ Adotaremos o símbolo “P” para indicar o professor-formador. O numeral refere-se à ordem sequencial da realização das entrevistas.



a emergir do discurso, quando a questão das atividades docentes é mencionada. Vejamos a sequência a seguir:

Excerto 2

P2: [...] basicamente tento dar **aulas práticas**... mas... não ta muito possível ultimamente... eu diria... porque você só tem um/um **tempo limitado de cinquenta minutos** [...] mesmo apresentando o aspecto prático da questão... a gente percebe que **não tem muito espaço pra discutir as possibilidades**... né... a bem da verdade... **eu gostaria de dar muito mais coisas práticas** ou... ou **cursos né que pudessem ser voltados a::: a esse lado da praticidade**... que eu quero dizer... a possibilidade de::: chamar alguém da área mesmo pra situar alguns tópicos [...] mas... mesmo dentro desse questionamento prático... às vezes a gente percebe que os alunos... às vezes... **não estão interessados nesse questionamento prático ou nessa produção de material prático**... porque... muitas vezes... ele se... né se sente... não atraído pela questão mesmo da língua inglesa... né então... acho que existe uma deficiência... né nesse aspecto... por/pela questão do **envolvimento do aluno**... e uma **deficiência minha mesmo**... por/pela questão mesmo de... talvez não conseguir fazer algum aspecto mais de **reciclagem**... de trazer outras pessoas pra virem participar::: desse processo de discussão da questão prática né e::: ... então acho que/que... **é meio pobre**... né infelizmente...

Nesse outro momento da enunciação, o sujeito volta a formular sua necessidade de procurar elementos externos para complementar suas aulas, tornando-as mais “práticas”. Como esse elemento outro não é trazido, cujas causas podem estar relacionadas a questões institucionais, burocráticas, administrativas ou pessoais, a “praticidade” esperada não é obtida, pois ela está condicionada a esse fator externo (outro professor, curso, reciclagem). Somando-se a esse aspecto, há também a limitação do tempo e da atitude “desinteressada” dos alunos com relação ao “questionamento prático”. Com isso, esses aspectos passam a figurar como “impeditivos” da formação, ou seja, para pensar em formação de professores, nesse contexto analisado, é preciso seguir uma sequência, na qual teremos: a) alunos interessados e proficientes na língua-alvo; b) tempo disponível; c) preparo do professor-formador.

Observamos que, no excerto 2, bem como em outros momentos analisados, o despertar do interesse, a tentativa de (re)direcionar perspectivas descrevem momentos nos quais o professor-formador busca um “resgate da alma” do aluno, uma essência perdida. Nas palavras de Popkewitz (1998), a falta de interesse, de motivação, de preparo leva o professor a empreender uma luta para despertar nos alunos tais valores. No entanto, no caso do excerto em análise, o resgate de tal essência torna-se desvanecido, pois há ainda outras questões a serem resgatadas: tempo escasso e inclusão de auxílio externo (“alguém da área”) para discutir “praticidade”. Além disso, nota-se que deve haver um movimento de “resgate



da alma” do próprio professor-formador, uma vez que sua “falta” parece desvinculá-lo da atividade de formação. Ou seja, tem-se a impressão de que o modo de dizer torna P2 excluído da “área de formação”. A questão da “prática” torna-se mitificada, ao ser transportada para um momento “outro” longínquo. Há um efeito de desvanecimento no conjunto das formulações do excerto 2, encimado pelo dizer “é meio pobre”. Com isso, concluímos que a questão do “resgate da alma” opera no nível docente e discente.

Reiterando aspectos já apontados, vemos, nos excertos 1 e 2, o recorte de uma situação na qual há um conflito de paradigmas (manifestações de diferentes formações discursivas). Por um lado, há uma visão educacional da modernidade, pautada na “completa” preparação docente, no controle sobre fazeres e saberes. No entanto, dada sua impossibilidade, o sujeito parece apartar-se ou posicionar-se de modo expectante em relação à formação, não se vendo suficientemente preparado para discutir a questão da “prática”. Por outro lado, a tentativa de uma construção de conhecimento conjunto (mais adequada ao contexto social contemporâneo) parece estar obstada pela “falta de interesse” por parte dos alunos.

Passemos para outro excerto, no qual observamos essa dependência de fazeres ocorrer também em um “nível emocional”:

Excerto 3

P4: [...] uma coisa assim que eu procuro... que eu me vejo éh... **acima de qualquer conteúdo... é transmitir para o aluno o gosto pela língua portuguesa...** então eu me vejo assim ah... tentando **desmistificar** toda essa coisa que “a língua portuguesa é difícil... que não sei quê não sei quê” [...] eu tenho muito... muita **paixão pela língua...** procuro... não é que eu procuro... eu me vejo relacionando... me relacionando com eles éh... num nível bastante emocional... pra que eles percebam né essa coisa bonita da língua portuguesa... **mas eu privilegio conteúdo...** né... e::: procuro ah... eu procuro fazer com que eles reflitam qual é a aplicabilidade desse conteúdo fora de... fora da questão mais formal [...] eu acredito que eles... **na hora que eles articularem essas coisas é que aí eles vão ter paixão pela língua...**

Embora o trecho acima selecionado não envolva aspecto mais direcionado à língua inglesa, nosso interesse é mostrar como vemos esse processo de linearização ocorrer em diferentes níveis (pessoal e profissional), naturezas (didática e pedagógica) e por diferentes sujeitos (docente e discente). Notamos que, primeiramente, é preciso desmistificar o objeto de estudo por meio de um despertar da “paixão pela língua”. Cria-se, com isso, uma sucessão de condutas ou procedimentos que culmina com a questão do conteúdo. Observamos que não há menção sobre a formação de professores em si, dando a impressão



que ela é desconectada desse processo ou que, ainda, ocorrerá de modo aleatório. A formulação final aponta para uma noção de contingência: “na hora que eles articularem essas coisas é que aí eles vão ter paixão pela língua”. Depreende-se que somente após os alunos terem percebido a maneira como a língua é usada, eles serão capazes de desenvolver essa “paixão pela língua”. Assim, considerando a dependência de fatores exposta (gostar, desmistificar, privilegiar conteúdo e articular), supomos que a questão da formação está situada em momento posterior a essa articulação mencionada, ou seja, poderá ocorrer de maneira contingente e extemporânea.

Encontramos outra questão sobre o perfil do professor universitário de inglês que julgamos importante, no excerto 4. Destaca-se um fator que parece constituir-se em “empecilho” para a formação de professores de inglês. Vejamos o excerto:

Excerto 4

P7: [...] eles [alunos] esperam éh... uma aula de inglês naqueles moldes de escola de língua cheia de games e **não é um ambiente pra isso né** [...] **coisas que são acadêmicas...** discutidas na área de português... são bem menos discutidas em inglês... porque tem a formação linguística que acompanha e limita e infantiliza o curso [...] o professor de inglês tem que ser **mais dinâmico de todos da faculdade...** quer dizer eles não pedem dinamismo pra a aula de literatura portuguesa né... eles dão aquelas aulas em que o professor fica sentado atrás da mesa com o livro aberto explicando... eu tenho que **ficar em pé...** a aula inteira... dando aula em pé... **girando... fazendo pair-work... micagens e trazendo papel cortado...** ((risos)) na cartolina... então eu éh... eu acho... nas faculdades particulares em que os alunos começam a aprender inglês na faculdade **é muito difícil a formação de professor né...**

A queixa apresentada na enunciação (excerto 4) revela a existência de um paradigma, com o qual o professor universitário de inglês se depara e busca romper, que é a noção de ensino de inglês nos moldes de uma escola de idiomas ou como um *revival*, um pouco mais avançado, do Ensino Médio. Isso, na nossa visão, ajuda a estabelecer o que temos chamado de processo de linearização na formação de professores de inglês. Há uma sequência, na qual, no primeiro momento, é preciso romper com a expectativa dos alunos com relação ao professor universitário de inglês para, em seguida, formar um falante da língua. Novamente, vemos que não sobra espaço para se discutir a formação de professores. A formulação trazida no excerto 4 sobre “coisas mais acadêmicas”, que parecem envolver aspectos não conteudísticos, tais como: aquisição e aprendizagem de línguas ou mesmo sobre formação de professores, ficam circunscritos à habilitação em língua materna. Ou seja, nessa ótica, o professor universitário de inglês, no universo da instituição privada, precisa, primeiramente, romper com a barreira da proficiência linguística e com a visão



distorcida sobre o ensino de inglês no Terceiro Grau, para, enfim, começar a pensar em formação de professores.

Desse modo, acreditamos encontrar, no excerto 4, a captura de um conflito vivido pelo professor-formador com relação ao rompimento com o paradigma acima descrito. De forma simultânea, ele descreve a expectativa do aluno com relação à disciplina Língua Inglesa na universidade (com a qual tenta romper), mas sugere que acaba assumindo um papel mais “dinâmico” para atender a essa expectativa. Nesse nível que acabamos de expor, então, o “resgate da alma” busca, primeiramente, um amadurecimento do aluno, pois seu comportamento é descrito como infantil. Em seguida, deve-se transformar a visão trazida pelos alunos sobre o ensino de Língua Inglesa na universidade. Somente após ocupar-se com tais procedimentos, o professor-formador poderá voltar-se para a questão da formação. Em outras palavras, ela poderá se concretizar em um futuro contingente.

Cinco professores-formadores, entre nove entrevistados, apresentam a docência como ato de muita responsabilidade, pois sabem que os alunos buscam modelos e que eles são modelos para esses alunos. Para Popkewitz (1998), o desejo de que os alunos sigam os exemplos das ações e dos comportamentos dos seus professores revela uma atitude redentora por parte do professor, a qual se alinha com uma perspectiva tradicional de formação, conforme nossa interpretação.

Com efeito, notamos que essa atitude redentora, de que nos fala esse teórico, está expressa em alguns enunciados. Vejamos como o excerto ilustra tal questão:

Excerto 5

P5: [...] procuro colocar sempre pra eles a questão da... da... não só... () fundamental/do conhecimento técnico mesmo da coisa... da... da... língua inglesa... mas também da **responsabilidade** que eles têm na formação desses alunos com os quais eles vão trabalhar... quer dizer... **formar alunos críticos... alunos pensantes... éh... sabe... éticos...** assim no comportamento como profissionais como pessoas e lembrando que **eles vão ser modelos** [...] eu sempre lembro isso pra eles que **como professores... futuros professores... eles têm obrigação MORAL de formar pessoas críticas** [...] eu faço **primeiro** toda uma introdução daquilo que eu vou trabalhar e **depois** eu boto eles pra trabalhar também... eu acho que **só assim quando eles saírem daqui** eles vão... éh... vão... ser capazes de... de... pesquisar... de ir atrás... acho que a gente tem que **lançar** essa... essa **semente da pesquisa...**

Na visão desse professor-formador, a docência requer muita responsabilidade, pois formar alguém crítico é formar alguém “pensante e ético”. Ou seja, essa questão ética tem um efeito que se aproxima do “resgate da alma”, mencionado por Popkewitz (1998), despertando no aluno valores que poderíamos entender como generosidade, integridade,



moralidade etc. Desse modo, considerando sua visão sobre a questão dos modelos, entendemos que esse resgate ou despertar de valores que os professores-formadores possam supor que os alunos não têm, na trilha que temos seguido, pode constituir-se em um embate tardio que poderá fazer com que questões relativas à formação de professores não encontrem terreno para discussões, ou possam se tornar obscurecidas. De modo semelhante, a referência ao comportamento “infantil” desse mesmo aluno (excerto 4) reflete também essa questão do embate inicial no curso de formação de professores.

Vejamos, também, como a formulação que detalha procedimentos didático-pedagógicos parece distanciar a discussão sobre aspectos formativos ao sugerir uma sequência linear: “eu faço *primeiro* toda uma introdução daquilo que eu vou trabalhar” (primeiro procedimento); “*depois* eu boto eles pra trabalhar também” (segundo procedimento). A partir dos marcadores sequenciais “primeiro” e “depois”, obtém-se um efeito de que a “formação” está restrita a um procedimento preparatório apenas. O fio narrativo parece, a partir dessa fase preliminar, projetar-se para um momento futuro: “só assim quando eles saírem daqui eles vão... ser capazes de pesquisar... de ir atrás... acho que a gente tem que lançar essa semente da pesquisa”. Ou seja, cria-se, no discurso, um intervalo que permanece silenciado, tornando o procedimento pedagógico descrito aparentemente desconectado da formação, considerando que, nesse momento da enunciação, o foco estava voltado para atividades formativas⁶. Destaca-se aí a formulação “lançar semente da pesquisa”, que sugere uma aleatoriedade a respeito da noção de formação.

Olhemos para outras formulações que sugerem essa questão do “resgate da alma”, observando o trecho que se segue:

Excerto 6

P8: [...] sempre que eu dou qualquer curso ou qualquer aula... **eu procuro formar... e não informar** né... então eu acho muito mais importante... sempre a minha orientação é essa... eu acho muito mais importante você **mostrar os instrumentos de pesquisa... os instrumentos de** éh... **busca** pra eles do que simplesmente você fazer uma passagem de informações... então em todos os cursos seja língua literatura o que for... **eu procuro formar uma consciência crítica** [...] a partir da literatura que **eles possam refletir**... e sempre fornecendo... **material de pesquisa**... nunca trazendo nada completo... porque eu valorizo muito mais esse **papel formativo** [...] **o objetivo de você formar um professor é fazer ESSE professor refletir** [...] procurar dar para o aluno um **senso crítico**... e **além do senso crítico um instrumental de busca** para que **futuramente se ele**

⁶ Estamos nos referindo à segunda questão proposta pelo professor-pesquisador: que tipo de trabalho faz com seus alunos que julga importante para sua formação?



quiser... éh... procurar alguma... alguma coisa né ele sabe por onde fazer essa pesquisa [...] nós conseguimos despertar um interesse deles para algumas coisas e acho que isso éh... fantástico [...] acho que essa consciência de que “olha a gente fez uma base mas tem muita coisa pra ver ainda e agora... você tem um longo caminho pela frente né... então vai atrás...” e eles saem com essa consciência de que eles precisam de mais... né... e que eles... vão atrás...

No excerto 6, o termo “formar” parece significar “mostrar instrumentos de pesquisa” e os sintagmas “consciência crítica” ou “senso crítico” estão vinculados à reflexão. Ao observarmos mais duas formulações expressas na enunciação, inferimos que o “despertar do interesse” e a “consciência de que eles [alunos] precisam de mais” encontram proximidade com a noção de “formar uma consciência crítica”. Cabe notar que, por meio da polifonia enunciativa (inclusão de vozes), resgata-se um dito (“olha a gente fez uma base mas tem muita coisa pra ver ainda e agora... você tem um longo caminho pela frente né... então vai atrás”) que produz um efeito redentor, se tomarmos as condições de produção do discurso. Tratava-se do final do ano letivo, momento no qual os professores-formadores refletiam sobre os avanços ocorridos ao longo do período. Ou seja, a base foi instaurada e a responsabilidade pela formação foi dividida com o aluno concluinte ou transferida para ele. Note-se o efeito de autoridade impresso por meio do substantivo pronominalizado “a gente”, que podemos entender como sendo uma voz institucional (da universidade), coletiva (dos professores-formadores) ou ainda seccional (professores-formadores da área de inglês, implicando o próprio professor-pesquisador).

A análise do excerto 6 soma-se aos anteriores, nos quais vimos apontando efeitos produzidos no discurso que entendemos como uma linearização de etapas ou procedimentos. Deprendemos que o primeiro momento envolve a noção desse “resgate da alma”, que analisamos como o despertar, a compreensão, por parte do aluno, de que, naquele contexto educacional, serão mostrados alguns caminhos e que, portanto, a formação profissional, poderá ocorrer após esse momento (“futuramente se ele quiser... éh... procurar alguma... alguma coisa né ele sabe por onde fazer essa pesquisa”). Essa imagem da formação converge para aquela que foi apresentada no excerto 5. Enfim, dentro desse painel preparatório ou procedimental: “formar base”, “despertar interesse” (excerto 6) e “lançar semente” (excerto 5), considerando a ausência de formulações referentes à formação de professores, concluímos que não há espaço ou tempo para discutir essas questões, ou tem-se o efeito de que elas parecem ser desconectadas dessa “situação de formação”.



Vimos apontando, nos excertos anteriores, um processo de linearização de atividades e procedimentos que se relacionam de maneira dependente. Observamos que, também no excerto 7, há uma descrição de procedimentos semelhantes, contudo, vemos uma sinalização de questões que abordam a formação de professores mais especificamente. Vejamos o excerto:

Excerto 7

P6: [...] eu tento... no meu trabalho... estar procurando esse **mergulho que eles façam dentro deles** para que eles possam estar enfrentando as/os desafios que eles têm cotidianamente na sua disciplina... (ou) na sua escola... etc... então o meu trabalho é por aí... então... eu trabalho muito a questão... valorizando a experiência né que eles têm... habituar a pegar a experiência... o lado éh... **positivo da experiência deles... que eles escapem de todas aquelas... éh... experiências negativas...** que elas sirvam de/só de incentivo pra você estar revendo avaliando e **ir para frente...** trabalho com eles... valorizando em termos do conhecimento né **como passar da informação para o conhecimento...** que eu acho que é importante esse processo... que eles tenham essa visão e... (e eles tendo) também **o domínio do conteúdo...** porque sem esse domínio do conteúdo eles não... também não há um... desenvolvimento do trabalho...

Na mesma direção que apontávamos acerca do conceito de “resgate da alma”, compreendemos que, no excerto 7, o primeiro procedimento realizado abrange exatamente tal questão. Ou seja, o sujeito propõe, inicialmente, aos alunos uma retomada da vida escolar e um resgate das “experiências positivas” e a transformação das “negativas” em incentivo, para, a partir delas, iniciar o trabalho de formação profissional. cremos que cabe questionar aqui a visão educacional que o resgate proposto suscita. Entendemos que tal atividade pode abranger um universo vasto, incerto e complexo para ambos, alunos e professores-formadores. Caberia interrogar como essas “experiências negativas” durante a vida escolar foram registradas (se foram) pelos alunos e como a ressignificação (transformação em incentivo) poderá ocorrer. O resgate, na forma como é apresentado, parece ter um efeito de procedimento terapêutico, que supomos demandar tempo. Após a fase de ressignificação (“ir para frente”), então, aparece a passagem da informação para o conhecimento (que entendemos aproximar-se da questão da formação de professores) e o domínio do conteúdo como etapas para o desenvolvimento do trabalho.

Nos excertos 8 e 9 a seguir, trazemos outras formulações acerca das atividades realizadas pelos professores-formadores com o intuito de contribuir para a formação dos alunos. Um aspecto bastante recorrente nas entrevistas é a preocupação ou a afirmação de



que há uma busca para que as aulas sejam efetivamente “práticas”. Vejamos como isso ocorre:

Excerto 8

P3: [...] eu procuro enfatizar bastante a **questão prática... embora eu não dispense a teoria...** então eu trabalho com textos teóricos que falam sobre o professor... a relação com o aluno... as teorias... principalmente... as mais recentes da pedagogia... [...] **então eu trabalho um pouco com a teoria pra mostrar para os alunos que... é possível sair daquele esquema tradicional...** e que a relação professor-aluno é uma relação de::: de mão única... não é?... em que o professor é detentor do conteúdo e passa isso para o aluno... então... as teorias mais recentes... com as quais eu tenho trabalhado em sala de aula elas demonstram que não é esse o melhor caminho... **é preciso abrir... é preciso expandir... é preciso se aproximar do aluno... e incorporar a experiência dele também na prática docente... agora isso é só teoria o que eu procuro fazer mesmo...** é em sala de aula... é exercitar a::: ... **fazer com que o aluno exercite a docência...** fazer com que cada aluno se responsabilize por um tema... com que o aluno apresente esse tema para os colegas... fazer com que o aluno prepare as suas aulas e depois éh... exponha isso pra sala ou por meio de seminários ou por meio de aula mesmo que o aluno ficou responsável... **então eu procuro enfatizar bastante essa prática...**

No recorte apresentado, o discurso se configura de modo a motivar a dicotomia entre teoria e prática. Lembramos que, para Popkewitz (1998), essa é uma questão constitutiva na formação do professor. De fato, podemos observar, no excerto 8, o modo como tal questão é colocada de forma a fazer germinar essa divisão durante o processo de formação. Vemos, igualmente, a sugestão de atividades que apontam para a linearização. Inicialmente, há um efeito de valorização da prática sobre a teoria (“embora eu não dispense a teoria”), ou seja, primeiro procedimento: prática, segundo: teoria. No entanto, mais adiante, deparamo-nos com ações “teóricas” (“é preciso abrir... é preciso expandir... é preciso se aproximar do aluno... e incorporar a experiência dele”). Observe-se o efeito de diminuição de tais ações com a presença da expressão “agora isso é só teoria”. É com esse movimento contrastivo que entendemos ocorrer a instauração ou a intensificação dessa dicotomia. Contudo, atentemos para o fato de que o dizer desse sujeito mostra que, de certo modo, ele é ludibriado pela separação estabelecida, pois, ao enunciá-la (“agora isso é só teoria”), na verdade, lista procedimentos “práticos”. Ou seja, emprega noções práticas para fazer referência à teoria que é apresentada como “esquema tradicional”. Logo mais, volta a utilizar-se de conceitos teóricos (exercitar a docência por meio de aula/seminários) para referir-se a “questões práticas”. No nosso entendimento, preparar uma aula envolve um conceito teórico, assim como preparar um seminário. Sendo assim, aplicando considerações de Popkewitz (1998) aos nossos propósitos, não obstante o efeito de separação entre teoria e prática, nas formulações trazidas no excerto 8, podemos observar como ambos os conceitos são e estão



associados. Nosso empenho em discutir essa questão reside no fato de supormos que, apesar da não-intencionalidade, criar, gerar ou intensificar uma separação pode postergar a compreensão sobre a legitimidade de se ter uma atitude comprometida com a formação. A própria questão da divisão (teoria/prática) se constitui em um processo de linearização com o qual o professor-formador parece estar envolvido, tornando a formação docente adiada.

A respeito da tônica da praticidade relacionada às questões das atividades em aula, voltemos nosso olhar, novamente, à formulação trazida no excerto 6, sobre o qual comentamos a valorização da “consciência crítica” e “reflexão” para, em seguida, compararmos com esta enunciação:

Excerto 9

P8: olha uma coisa que **eu sinto falta** que eu acho que::: ... eu acho que isso é um pouco da limitação da estrutura universitária em três anos... é um pouco de... de... de **poder ver a prática do aluno** [...] eu sinto falta de um tempo... pra que eu pudesse... avaliar né... o o/a aula do aluno... desse futuro professor né... **como é que esse futuro professor daria aula...** né... e aí sobre literatura língua ou qualquer outra coisa né... **acho que isso falta... isso eu sinto falta... e isso é uma coisa que eu olho pro programa e não consigo encaixar...** né...

Ao examinarmos essa enunciação de P8, notamos o efeito dissociativo provocado no discurso com relação à “prática” dos alunos. O sujeito descreve uma falta que atribui à questão da duração do curso e também à sua incapacidade de incluir, no programa, momentos de amostragem de uma “prática” futura dos alunos como professores. O efeito de dissociação que sugerimos é obtido por meio da ênfase para a reflexão como ação constitutiva da formação. Todavia, tal reflexão parece não contemplar a questão da “prática” do futuro professor, isto é, na cadeia discursiva, a “prática” não aparece como parte da reflexão. Sendo assim, depreende-se que o espaço que lhe é reservado surgirá em outro momento. Tem-se um efeito de que não cabe discutir a formação de professores durante essa etapa de desenvolvimento ou “preparação crítica” do aluno.

No excerto apresentado a seguir, encontramos formulações que sugerem, primeiramente, a necessidade do despertar de um “novo” ponto de vista nos alunos, para, em momento posterior, incluir a formação de professores. Passemos a ele:

Excerto 10

P4: [...] eu acho que se ele [aluno] assume essa postura... **“eu sou um profissional...** isso daqui é uma ferramenta... não é simplesmente um **conteúdo** que eu tenho que fazer **prova...** porque tenho que tirar um **diploma**” [...] aí eu acredito que **a coisa vai florescer** mais do que já é...



Nesse excerto, também por meio da polifonia enunciativa, temos a descrição de uma postura “desejável” do aluno. Podemos inferir que, de acordo com a enunciação, o aluno em formação não se vê como profissional, pois a formação está pautada em um procedimento linear de causa e efeito: adquire-se conteúdo, avalia-se o grau de aquisição do conteúdo e, finalmente, atribui-se a certificação. Uma ruptura com essa cadeia implica o desenvolvimento de uma “postura profissional”, ou seja, há uma fase preliminar na qual o professor-formador deve, inicialmente, agir, despertando no aluno um desejo de transformação (de concepções e perspectivas). No entanto, a partir da enunciação mostrada no excerto 10, essa intervenção seminal, supondo que ocorra, surtirá efeitos (irá “florescer”) de modo casual, incerto, condicionado a circunstâncias diversas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma categoria de análise que nomeamos “linearização”, argumentamos que há um funcionamento discursivo que estabelece fases lineares que parecem tentar ordenar ou organizar as “dificuldades” descritas anteriormente, priorizando-as de diferentes maneiras. Tem-se, assim, um efeito de criação de demandas por parte dos professores-formadores, envolvendo uma atitude de resgate (de interesse, conhecimento, postura etc.), de equiparação ou nivelamento para que se possa iniciar, a partir de um denominador comum, a formação para a vida profissional. Dada a impossibilidade de se estabelecer esse ponto de partida, em virtude de diversos fatores que apontamos (diferenças de nível de proficiência na língua-alvo, falta de interesse e comprometimento, limitação do tempo etc.), tem-se a impressão de que a opção é pela construção de uma formação basilar apenas. Entre a série de etapas estabelecidas pelos professores-formadores está o despertar da compreensão do aluno, de modo tácito, de que a construção do saber profissional está, de certo modo, sob a responsabilidade dele. Enfim, a contingência determinará o nível da necessidade de busca por essa formação. Os elementos que determinarão ou encaminharão esses alunos para uma “completa” formação estão vinculados ao contexto educacional/profissional nos quais estarão inseridos.

O efeito de ordenação de etapas parece restringir-se a condutas preparatórias para algo que ainda está por vir. O modo como as atividades docentes são sequenciadas faz emergir a noção de que a discussão sobre a formação de professores de inglês fica à margem de questões consideradas mais prementes, a saber: concepção de universidade e de aluno



universitário (não definida), proficiência em ambas as línguas (inglês e português), homogeneização de nível de conhecimento da língua-alvo, despertar de valores morais e éticos (interesse, criticidade, reflexividade), preparação (“completa”) do professor-formador. Características que entendemos fazer parte de uma formação discursiva que se alinha com alguns ideais da modernidade. A linearização sugere, então, um distanciamento da formação *per se*, pois os dizeres parecem priorizar a homogeneização de diferenças. Desse modo, tem-se um efeito de que a formação poderá ocorrer somente quando tais diferenças forem “solucionadas”. Ou seja, para os sujeitos investigados, discursivamente, a formação parece estar/ser desconectada, distanciada da situação “real” descrita. O efeito de valorização que se obtém com a descrição de uma série de procedimentos “introdutórios” na formação de professores torna a formação do professor de inglês postergada. As questões prementes e conflitantes apresentadas como “preliminares” se potencializam, deixando pouco ou nenhum espaço para a discussão de questões relacionadas à formação do professor de inglês – daí o efeito de adiamento da sua formação.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices. New York: Sage Publications, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

POPKEWITZ, T. S. **Struggling for the soul**: the politics of schooling and the construction of the teacher. New York: Teachers College, 1998.



**RE (DESCOBRINDO) A INFÂNCIA COM E NAS POESIAS DE MANOEL DE
BARROS:
exercitando a criancice...**

Janaina Nogueira MAIA¹

RESUMO

O presente estudo busca realizar uma leitura a respeito da infância e surgiu a partir dos diálogos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP/UFMS/CPAQ, tem por objetivo redescobrir a infância por meio das poesias de Manoel de Barros, que, em sua obra poética, oferece elementos que nos leva a compreender a infância nas formas de sua existência cotidiana, com vínculos sociais afetivos em sua aprendizagem de vida. Optamos assim, por resgatar a infância com e nas poesias de Manoel de Barros, devido à maneira como o poeta mato-grossense reivindica uma educação pela infância. Para ele, “renovar o homem usando passarinho”, revelando “peraltices”, causa um retorno à infância como um acontecimento (BARROS, 2003). Recorremos a estudos que norteiam esse artigo sobre a história e produção da infância que nos ajudaram a compreender como esse acontecimento marca uma importante etapa em nossas vidas. Postulamos, no entanto, a infância como “condição humana” Kuhlmann Jr.(1998), permeando e investindo em um saber aos leitores na educação pela infância. Neste caso, a educação permitirá não abandonar a infância e a experiência e ainda, estar na infância por meio dessa experiência.

Palavras-chave: Manoel de Barros. Infância. Educação.

ABSTRACT

This study seeks to perform a reading about childhood and emerged from the dialogues held by the Study and Research Group in Interdisciplinary Teacher Development – GEPFIP/UFMS/CPAQ, and its purpose is to rediscover the childhood through the poetries of Manoel de Barros, whose poetic works provides elements that lead us to understand the childhood in its everyday existing forms with affective social bonds in life learning lessons. Therefore it was opted for redeem the childhood with and within the poetries of Manoel de Barros because of the way in which the poet from Mato Grosso claims for an education through childhood. For him, “renew the man using birds,” disclosing “antics,” makes a return to childhood as an exceptional occurrence (BARROS,

¹Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-CPAQ e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP/UFMS/CPAQ.
E-mail: maiajanaina@hotmail.com



2003). We depended upon researches that guide this article about the history and production of childhood which helped us to understand how this event marks an important stage in our lives. However, we postulate childhood as a “human condition” Kuhlmann Jr. (1998), permeating and investing on a knowledge to readers on the education through childhood. In this case, education will not leave behind childhood and its experience, yet being in the childhood through this experience.

Keywords: Manoel de Barros. Childhood. Education.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, nosso propósito é proporcionar reflexões sobre a infância na poesia de Manoel de Barros, buscando o poeta e descobrindo porque escrever e se escrever com infância, elegendo-a como a educadora de seus leitores. A obra “Memórias Inventadas”, publicada no período de 2003 a 2008, composta pela trilogia “A infância”, “A segunda infância” e “A terceira infância” registra a autobiografia de Manoel de Barros que, poeticamente, focaliza três momentos de sua vida: a infância, a mocidade e a velhice. Em cada livro da série, Manoel de Barros registra: “Tudo que não invento é falso”, epígrafe que se intitula pelo fato de que suas memórias são inventadas por meio de lembranças, ou de algo que não aconteceu, ou ainda, correspondam à fantasia daquilo que foi vivido ou não vivido.

Ao ler e analisar as poesias da renomada série buscamos, na perspectiva da cultura e da história, desvelar por meio das poesias de Manoel de Barros, uma volta à infância, onde, mesmo adulto, a imaginação poderia estar enaltecendo um saber; ou seja, a leitura sendo a educadora de uma existência para sermos felizes no momento atual que nos encontramos. Falar e pensar a infância, para alguns, é a maior felicidade, mas para outros, parece ser uma frustração... Dessa forma, as poesias do poeta, presentes neste artigo, buscam uma volta às lembranças do passado para viver o presente e pensar o futuro de forma mais prazerosa. Manoel de Barros escreve com temporalidades não cronológicas e defende que não há possibilidade de abandonar a infância, mesmo sendo adulto, por isso, marca-a como condição humana permanente e investe em uma escrita viva para seus leitores atingirem a infância.

Pretendemos, portanto, identificar de que forma as poesias de Manoel de Barros podem se configurar como uma possibilidade de ser educadora do leitor, desvendando um



homem regional que também é universal e uma concepção de infância, histórica e cultural que se constitui pela apropriação dos processos educativos.

2 O UNIVERSO DE MANOEL DE BARROS É A INVENÇÃO OU REINVENÇÃO?

“Porque me abasteço na infância e minha palavra é Bem de raiz e bebe na fonte do ser”, responde o próprio Manoel (BARROS, 2003: s.p), ao ser indagado sobre suas obras; se as histórias contadas em seus livros são reais, principalmente no livro *Memórias Inventadas* – se a infância é real ou somente criação da imaginação do autor. Manoel de Barros é um menino que cresceu, envelheceu e, no entanto, continuou tão jovem na sua criatividade! E nos brinda seu talento com livros. Foi ele quem disse: “Tudo o que não invento é falso” (2010), querendo nos ensinar que as coisas só existem para nós quando as reinventamos. E ler, para ele, é uma forma de reinventar o mundo. E lendo sua obra, sendo jovem ou adulto, estaremos reinventando o mundo e podendo imaginar, ser e fazer, permitindo-nos (re) viver a infância, como possibilidade de falar o que ainda não falamos, pensar o que ainda não pensamos, ver o que ainda não vimos. Acreditamos, então, que a educação, neste caso, consiste em não abandonar a infância e a experiência.

Invenção ou reinvenção, de acordo com Manoel de Barros, é poder voltar ao tempo, sem sair do lugar e assim, redescobrir em que adulto você se transformou, e que pessoa é você quando olha uma criança. Como ele mesmo diz: “cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos” (BARROS, 2003). Trecho que nos revela um devir, que possibilitou ao poeta, felicidade de dizer o que sente, “carregando água na peneira”, podendo assim, reinventar sua infância.

Nos últimos anos, graças ao estudo pioneiro de Philippe Ariès (1981), passou-se a questionar a infância como um fenômeno natural e universal, para compreendê-la como uma realidade social construída e reconstruída historicamente. Em sintonia, mesmo distante de Ariès, o poeta Manoel de Barros, em sua obra poética considera necessário buscar a criança para se compreender a infância: “a história da criança simplesmente criança, as formas de sua existência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, a sua aprendizagem da vida” (BARROS, 2003). No retorno ao passado por meio da lembrança, o poeta procura assegurar a presença da criança em sua obra, oferecendo elementos para a ampliação do conhecimento sobre a infância.



A poesia de Manoel de Barros dá, diversas vezes, mostras de que é preferido o saber das fontes, em detrimento do saber dos livros: “Tudo que os livros me ensinassem, os espinheiros já me ensinaram. Tudo que nos livros eu aprendesse, nas fontes eu aprendera. O saber não vem das fontes?” (BARROS, 2005a, s/p).

Na perspectiva da história e da cultura nas poesias de Manoel de Barros, a infância é a educadora que favorecerá a emancipação, porque ela não se vai impor, não vai ensinar o que sabe, não vai transmitir nada que o leitor não queira saber ou não possa saber por si só. Ela propiciará os meios para a emancipação e emancipar teria a ver com tornar-se livre, ou melhor, libertar-se, pela própria inteligência. Com Manoel de Barros, seria possível ao homem, seu leitor, libertar-se, ser criança novamente, reinventando-se para tornar-se passarinho.

Vale ressaltar que Manoel de Barros não é um educador, ele é um poeta que escreve e se escreve com infância. Pensamos então, que a educadora, na verdade, seja a infância, que não pode mais ser vista apenas como etapa cronológica, do início de uma vida, mas como uma condição da humanidade. Uma condição de ser criança e de se ter infância, que é histórica, bem como a experiência, ou seja; o que já viveu ou ainda vai viver não precede a história, é condição dela.

No viés do poeta Manoel, são nas nossas “raízes crianceiras” que está o segredo para se redescobrir a criança para agir sobre a história. Enquanto o adulto considera desrazão, absurdo e insensatez na criança, o poeta encontra sabedoria. Ele poetiza a sua infância, registrando, nas brincadeiras que fazia, a possibilidade que temos de imaginar, criar, sonhar, amar, pensar, viajar, voar e transgredir. Podemos assim dizer, que rememorando o passado, vamos problematizar o presente e pensar que nem tudo está perdido (? Futuro), como pensado e registrado neste poema:

Eras / Antes a gente falava: faz de conta que este sapo é pedra./ E o sapo eras.
Faz de conta que o menino é um tatu. / E o menino eras um tatu. / A gente agora parou de fazer comunhão de pessoas com bicho,/ de entes com coisas.
A gente hoje faz imagens. / Tipo assim: / Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo./Estavas um caramujo – disse o menino./ Porque a Tarde é oca e não pode ter porta./ A porta eras. /Então é tudo faz de conta como antes? (BARROS, 2001 a, s/p.)

Em Manoel de Barros, há claramente uma educação pela infância. Ele, em sua obra, proporciona condições para que possam existir, juntas, infância e experiência. Suas poesias



não estão apenas para as crianças, mas aos adultos, que por vezes, se esquecem de um mundo no qual a experiência parece estar desaparecendo. Fazer acontecer uma educação pela infância e pela experiência, ou seja, pela imaginação, inovação, criatividade, cor, cheiro, nostalgia, vida, embelezamento, enfim, vida, é o mesmo que estarmos nos educando para a felicidade. Como dito anteriormente, esse processo (a leitura das poesias do poeta) levaria o leitor da obra de Manoel a viver a infância como um devir, como possibilidade de falar o que ainda não se falou, pensar o que ainda não se pensou, ver o que ainda não se viu. A educação, neste caso, permitiria em não abandonar a infância e a experiência, mas estar na infância por meio da experiência.

Na realidade, a proximidade com o tempo e os lugares da infância levou o poeta a deixar de lado um roteiro de lembranças referentes à juventude e à velhice. Essa escolha é dada, aos leitores, pela forma como se dedica à infância inventada ou reinventada, mas com vida por meio de poesias. Ele não tinha dúvidas: “Eu só tive infância”. (BARROS: 2003, s.p)

3 A CRIANÇA E O POETA

Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu no Beco da Marinha, beira do Rio Cuiabá, no Estado de Mato Grosso, em 1916. Publicou seu primeiro livro, *Poemas concebidos sem pecado*, em 1937, mas o reconhecimento do público aconteceu nos anos 80.

Manoel de Barros constrói sua obra, tal como Walter Benjamin (1984) identifica a forma com que as crianças fazem a história, ou seja, a partir de como se conta a história. Escreveu seu primeiro poema aos 19 anos, mas sua revelação poética ocorreu aos 13 anos de idade, quando ainda estudava no Colégio São José dos Irmãos Maristas, no Rio de Janeiro, cidade onde residiu até terminar seu curso de Direito, em 1949. Mais tarde tornou-se fazendeiro e assumiu de vez o Pantanal.

Ele elege para matéria de poesia os objetos e as coisas que não têm valor de troca (como latas e parafusos velhos, cisco, árvores, pássaros, lua, chão, lagartixas e formigas, sol, rio, sapos, orvalho, lírios), os homens loucos e andarilhos, os homens humildes que, embora empobrecidos e iletrados, possuem grande sabedoria.

Seu primeiro livro foi publicado no Rio de Janeiro, há mais de sessenta anos, e se chamou "Poemas concebidos sem pecado". Foi feito artesanalmente por 20 amigos. “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (BARROS, 1999, s/p.) A



criança e Manoel, Manoel e a criança, criança poeta, ou um adulto retratando a infância em dias corriqueiros para a felicidade reinar? Reescrever sua própria história, contar o que viveu, ou inventar o que não viveu, como ele mesmo diz, "Noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira". Assim, cabe ao leitor, Manoelar e causar peraltices em suas poesias, como neste poema...

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro de vizinho pra catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago de minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS: 2003, s.p)

Hoje, Manoel de Barros é reconhecido nacional e internacionalmente como um dos poetas mais originais do século e mais importantes do Brasil. Era tímido e seguia uma rotina de poeta como ele mesmo considerava. Não gostava de ser visto na mídia, era simples ("metido" para ele) e nem computador usava. Escrevia sozinho em seu lugar predileto, rodeado de livros, em sua casa, seu chão, seu espaço. Foi um poeta que ganhou inúmeros prêmios², e chegou a ser um dos nomes sugeridos para o Prêmio Nobel de Literatura no ano de 2013. Podemos constatar tal façanha do poeta quando em agosto 1996 em uma entrevista

²1960 -Prêmio Orlando Dantas - Diário de Notícias, com o livro "Compêndio para uso dos pássaros"; 1966-Prêmio Nacional de poesias, com o livro "Gramática expositiva do chão"; 1969 - Prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal, com o livro "Gramática expositiva do chão"; 1989 - Prêmio Jabuti de Literatura, na categoria Poesia, como o livro "O guardador de águas"; 1990 - Prêmio Jacar de Prata da Secretaria de Cultura de Mato Grosso do Sul como melhor escritor do ano; 1996 - Prêmio Alfonso Guimarães da Biblioteca Nacional, com o livro "Livro das ignoranças"1997; -Prêmio Nestlé de Poesia, com o livro "Livro sobre nada"; 1998 -Prêmio Nacional de Literatura do Ministério da Cultura, pelo conjunto da obra; 2000 -Prêmio Odilo Costa Filho - Fundação do Livro Infante Juvenil, com o livro "Exercício de ser criança"; 2000 -Prêmio Academia Brasileira de Letras, com o livro "Exercício de ser criança"; 2002 -Prêmio Jabuti de Literatura, na categoria livro de ficção, com "O fazedor de amanhecer"; 2005 -Prêmio APCA 2004 de melhor poesia, com o livro "Poemas rupestres"; 2006 -Prêmio Nestlé de Literatura Brasileira, com o livro "Poemas rupestres".



concedida ao jornal "O Estado de São Paulo"³, ao ser perguntado sobre qual sua rotina de poeta, respondeu:

“Exploro os mistérios irracionais dentro de uma toca que chamo 'lugar de ser inútil'. Exploro há 60 anos esses mistérios. Descubro memórias fósseis. Osso de urubu, etc. Faço escavações. Entro às 7 horas, saio ao meio-dia. Anoto coisas em pequenos cadernos de rascunho. Arrumo versos, frases, desenho bonecos. Leio a Bíblia, dicionários, às vezes percorro séculos para descobrir o primeiro esgar de uma palavra. E gosto de ouvir e ler "Vozes da Origem". Gosto de coisas que começam assim: "Antigamente, o tatu era gente e namorou a mulher de outro homem". Está no livro "Vozes da Origem", da antropóloga Betty Mindlin. Essas leituras me ajudam a explorar os mistérios irracionais. Não uso computador para escrever. Sou metido. Sempre acho que na ponta de meu lápis tem um nascimento.”

Não podemos dizer que é apenas saudosismo, nostalgia, mas um momento de entender que as imagens não destroem a imaginação da criança. Os cheiros, as cores, os lugares, as coisas, os momentos de infância representam um dos elementos das palavras para o poeta. E Manoel de Barros escreve a criança que vai se projetando no adulto:

Remexo com um pedacinho de arame nas minhas/ memórias fósseis./ Tem por lá um menino a brincar no terreiro/ entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc./ (...) / O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um barbante sujo, umas latas tristes./ (...) O menino hoje é um homem douto que trata com/ física quântica./ Mas tem nostalgia das latas./ Tem saudades de puxar por um barbante sujo/ umas latas tristes.(...) Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem/ encomendou uma árvore torta.../ Para caber nos seus passarinhos./ De tarde os passarinhos fazem árvore nele.
(BARROS, 2001 d, p. 47)

Esta poesia retrata um homem de uma infância vivida com criatividade e imaginação, que quando adulto não se desumanizou no encontro com a ciência e a tecnologia. Essa poesia ainda marca momentos de um menino/homem feliz que conseguiu sobrepor ao tempo. Mostra, entretanto, para nós, que a vida não tem apenas um caminho, mas cruzamentos de tempos.

Assim é Manoel de Barros, um homem, um menino, um poeta, que escreve suas memórias, que se mostra feliz na criança que foi e ainda permeia no tempo deixado para nós. Quiçá, todo adulto pudesse retratar ou redescobrir por meio de sua infância seu presente e pensar seu futuro inesperado de maneira alegre e costumeira para dias vindouros.

³ Entrevista a José Castello, intitulada “Manoel de Barros busca o sentido da vida” – O Estado de São Paulo – 03/08/1996.



4 A CRIANÇA, A INFÂNCIA, O ADULTO E SUAS HISTÓRIAS

Quando pensamos sobre a história da criança e da infância, fazemos isso com um olhar no passado, pois os conceitos referentes à criança e à infância se complementam e são culturalmente determinados e historicamente construídos. Nas palavras de Freire, não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, “vai ele dinamizando o seu mundo, vai dominando a realidade vai humanizando-a” (FREIRE, 1983). Nesse viés, a partir das relações com outras pessoas, constituímos-nos humanos, fazemos parte de uma sociedade, estamos nela e com ela, criamos, recriamos e tomamos decisões.

A criança sempre existiu, mas constata-se que o sentimento de infância era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII, como identifica Philippe Ariès (1981) em suas pesquisas. Ariès, historiador francês, utiliza o termo sentimento de infância para referir-se à postura adotada para com as crianças, entendendo-as como sujeitos diferentes dos adultos. Essa postura desenvolveu-se, inicialmente, com relação às crianças das classes mais elevadas (século XVI) e, posteriormente, estendeu-se às parcelas mais pobres da população.

Passamos, então, a refletir sobre a construção da história da infância, tendo em vista a peculiaridade do ser criança como sujeito histórico no mundo social. Kuhlmann e Fernandes (2004) apresentam uma definição do campo situado entre a história da criança e da infância. Segundo eles, a história da infância seria compreendida como “a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (p.15).

Em relação a essa conceituação, os autores apontam:

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (KUHLMANN E FERNANDES, 2004, p. 15).



A construção histórica do sentimento de infância foi assumindo diferentes significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não apenas em função das especificidades da criança. A infância existiu desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção como uma categoria e construção social, conforme já dissemos anteriormente, deu-se a partir dos séculos XVII e XVIII. Essa datação do surgimento da infância pode ser analisada também nos estudos de Carvalho, que afirma:

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

No olhar de Manoel de Barros não foi diferente, para ele três personagens o ajudaram a compor suas memórias e nessa constante, dar ciência a elas: “Uma, a criança, dois os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a pré-ciência da natureza de Deus” (BARROS, 2008). Percebe-se, dessa forma que o poeta elege a criança, quando descreve a infância, os passarinhos e outros elementos da natureza para mostrar sua intimidade com o inusitado e sua liberdade de ser e fazer na poesia e os andarilhos, para dizer das coisas insignificantes, que para ele era o mais importante.

Segundo Ariès, (1981), a infância foi uma invenção da modernidade. O autor registra o sentimento de infância como uma consciência da criança decorrente de um processo histórico, e não uma herança tradicional. Essa concepção descrita por Ariès marcou grandes mudanças no que se considera infância, que, segundo ele, reserva outra vertente deste sentimento de infância, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, juntando a razão das ações a certa docilidade.

Manoel de Barros pensava igual: “Eu só tive infância porque me abasteço na infância e minha palavra é Bem de raiz e bebe na fonte do ser” (BARROS, 2008). Ninguém se opôs a essa maneira de o poeta enxergar a sua vida e, assim, suas “memórias” foram contadas tendo como tema recorrente a sua infância.

Portanto, na maioria dos textos, escritos em forma de prosa poética, que compõem a série “Memórias inventadas”, Manoel de Barros não apresenta propriamente relatos de sua vida como acontecimentos históricos que descrevem como os fatos aconteceram. Essas



memórias apresentam-se de maneira fragmentada, sem que obedecem a um movimento linear ou a limites de tempo e espaço. São memórias livres, soltas, inventadas.

Também nessa perspectiva, registramos a contribuição de Kuhlmann Jr. (1998), que percebe que poucas foram e são as pesquisas sobre a infância; por isso, faz uma análise histórica registrando acontecimentos importantes para que possamos entender um pouco mais sobre esse fundamental momento da vida da criança. Para o autor, “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (1998, p. 15).

Segundo as análises de Kuhlmann (1998), as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. O autor propõe a ideia de que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem às representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história:

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

Para Rousseau, a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1994, p. 69). E Manoel, mais uma vez nos surpreende com suas peraltices ao eleger o Pantanal como o espaço em que se constitui fazendo comunhão “[...] de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.”, define-se como alguém que traz em suas “raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas”:

[...] Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2003)

Kuhlmann (1998) pontua em sua obra que a história da criança e da infância seria uma maneira de contar, de narrar, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos. Ele destaca ainda que a



criança não escreve sua própria história, mas é o adulto que a escreve, então é uma história sobre a criança.

Na abordagem de Kuhlmann, a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, na verdade é a interação da criança com o mundo real, pois é a partir daí que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, e as relações sociais é parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Neste sentido,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31).

De acordo com essa proposta de Kuhlmann (1998), podemos pensar que toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica, social. A questão central não é se a criança teve/tem infância, mas de compreendermos qual infância a criança vivenciou/vivencia.

Ratificamos que a infância é inerente à criança; como também afirma Marita Redin (2007, p. 12) “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Porém, ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito de forma adequada, pois vive em condições precárias. A criança é ator social, participe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

Dessa forma, escolhemos Manoel de Barros para conversar com o adulto e assim enxergar a criança como criança. O poeta mostra a incompreensão do adulto que não ouve a criança, considerando-a como ser incompetente e incompleto, que ainda não é e que precisa vir a ser, ignorando a capacidade da criança de estabelecer semelhanças:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./ Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada./ Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. / Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem. (BARROS, 2001b, p.25)



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo “*Manoelês*”, percebemos que o poeta escolheu a infância como um lugar poético para dizer e contar sua vida. Nela encontramos material para o fazer poético, em uma linguagem descontraída onde ele escreve e poetiza suas infâncias (reais e imaginárias). Em um de seus versos registra: “*Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças*” (BARROS, 2003). Acreditamos, portanto, que neste momento a criança tem uma importância enorme na e para a educação do adulto. E este estudo buscou justamente lembrar que, um dia, fomos criança e que agora, adultos, precisamos revivê-la para então entendê-la.

A infância é fonte de aprendizagens para o poeta. Para ele, a imaginação não tem as prisões da vida adulta, tão pragmática, tão dura, tão pesada. A simplicidade para ele reina, assim como é simples a vida para a criança, ou seja, um menino feliz vira homem “passarinho”. Por isso, há uma fluente transgressão linguística, o que muito serve à poética das despalavras, tão percorrida por Manoel de Barros.

Certa vez, Manoel de Barros escreveu: “Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas” (2010). Pensar, portanto, é prescindível no mundo da criança. A imaginação brincante se faz presente, a todo o momento, nesse estágio de vida. O faz de conta dá significado ao mundo não imaginário, enchendo-o de símbolos e ludicidade.

Mas para o mundo prosaico dos humanos que *adul tecem*, a brincadeira e a imaginação são somas iguais a nada. E nessa perspectiva, Manoel de Barros inventa e reinventa sua infância, em suas poesias, fazendo com que o adulto, leitor de seus poemas que não viveram sua infância, consigam de uma forma imaginária, se colocar na história e poder assim, redescobrir o seu papel como parte integrante da sociedade, do chão que pisa e da sua existência como ser social, histórico e cultural.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2005.

_____. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta, 2008.



_____. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávvia Dumont sobre desenhos de Demóstenes. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Livro sobre nada**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Gramática Expositiva do Chão: Poesia Quase Toda**. Rio de Janeiro: Civilização, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. apresentação e notas Marcus Vinícius Mazzari. Posfácio de Flávio di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1984. Coleção Espírito Crítico.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar” e “da voz” não dogmática dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: _____ (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et alii, 2012. p. 15-48.

CASTELLO, José. “Manoel de Barros busca o sentido da vida”, In O Estado de São Paulo. São Paulo, 03/08/1996

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. d. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994.

**O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA:
concepções e metodologias de alfabetização**

Cristiane Ribeiro Cabral ROCHA ¹

Mareide Lopes de ARRUDA ²

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma investigação realizada em uma Escola Estadual, no município de Campo Grande/MS. Tem como objetivo analisar algumas práticas docentes de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, do referido estabelecimento de ensino. Para alcançar os objetivos, empreendeu-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio da observação direta, entrevistas, relatos e questionários. A pesquisa tem base teórica em autores como Ferreiro (2005), Cagliari (1998), Huberman (2007), Soares (1985), dentre outros. Nesse sentido, estão reunidos aspectos que buscam delinear a prática das docentes atuantes, no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e escrita de seus alunos, com o foco na elaboração da didática das aulas, no processo de alfabetização. A análise dos dados dessa pesquisa possibilita compreender a necessidade de que os professores alfabetizadores empenhem esforços no sentido de promover estratégias cada vez mais significativas para o ensino/aprendizagem dos alunos, considerando o mundo letrado que há no cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: Prática-docente. Leitura e escrita. Formação de alfabetizadores.

ABSTRACT

This article presents the result of an investigation taken place at a State School, in the city of Campo Grande/MS. It aims at analysing some teaching practices of the first grades of elementary school at the school where the research took place. In order to reach our goal, a field research of a qualitative nature was carried out. Data collection was performed through direct observation, interviews, reports and surveys. The research is theoretically based on authors like Ferreiro (2001), Cagliari (1998), Huberman (2007),

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (UEMS); graduada em Pedagogia pela UEMS. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF). Participante do Grupo de pesquisa “Tô voltando pra Casa”. Professora na rede Municipal (SEMED) e Estadual (SED) de ensino em Campo Grande- MS. E-mail: criscabralrocha@yahoo.com.br

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (UEMS); graduada em Letras pela UFMS. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Professora na Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS. E-mail: mareidelopes@hotmail.com

Soares (1985), among others. So, aspects which seek to outline teacher's practices, particularly in students reading and writing acquisition, focusing on bringing together the lesson plan and the literacy process. Data analysis enables us to realize the need for more effort by literacy teachers in order to promote more significant strategies for the teaching/learning process of the students, taking into account the literate world in which the students live.

Key-words: Teaching practice. Reading and writing. Literate education

1 INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, sendo vários os aspectos que têm influenciado e transformado as formas como este tem sido apresentado e posto em prática.

Ao se considerar, de modo geral, o período que compreende o início do ensino escolarizado no Brasil até a década de 1980, observa-se a predominância, no discurso sobre a aprendizagem da língua escrita, de fatores que incidem exclusivamente no *processo de ensino*, sendo a alfabetização relacionada a um processo mecânico de codificação e decodificação da escrita. Após esse período, com a divulgação de pesquisas sobre como se dá o *processo de aprendizagem* do sistema de escrita alfabético e da importância do letramento na significação desse aprendizado para as crianças, é praticamente impossível, na atualidade, falar de alfabetização sem considerar o letramento.

Nessa perspectiva, a presente discussão está fundamentada em três aspectos referentes ao processo de alfabetização: a metodização, o construtivismo e o letramento. Nas primeiras seções desse artigo são apresentadas as concepções de leitura e escrita que fundamentam teoricamente a utilização de diferentes métodos de alfabetização na história da alfabetização. Em seguida, são analisados os dados obtidos em pesquisa realizada com 6 (seis) professoras que atuam no 1º e 2º do Ensino Fundamental, em que, por meio de observação direta, questionários e entrevistas semiestruturadas, investigou-se a relação entre a prática de ensino dessas professoras e os pressupostos teóricos sobre alfabetização e letramento aqui colocados em discussão.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Segundo Cagliari (1998, p.12), “[...] quem inventou a escrita, inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente”. Nesse sentido, o surgimento da alfabetização está relacionado à necessidade dos sujeitos de entenderem e se apropriarem dos sinais que se constituíram como escrita, ou seja, das representações da escrita dos objetos da vida social.

Cavalcante (1997, p.43), indica que “[...] estar alfabetizado pressupõe reconhecer e relacionar as informações variadas e especificamente organizadas nos diferentes tipos de textos presentes nas diversas práticas sociais ligadas à escrita”. Sob esse prisma, o termo alfabetização não possui um conceito único, uma vez que se trata de uma construção social ou um processo cultural.

Assim, observa-se que na história da educação e da alfabetização, tem havido uma busca por um processo de alfabetização que seja consistente, baseado em teorias sólidas e que traga resultados positivos para a educação. No entanto, os vários pontos de vista sob os quais o termo alfabetização tem sido considerado ao longo dos anos têm contribuído para uma fragmentação do conceito, apontada por Soares:

[...] a alfabetização não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. (SOARES, 1985, p. 12).

Dessa forma, torna-se relevante investigar, por meio da análise de um pequeno recorte dos períodos e métodos de alfabetização utilizados no Brasil, desde o alfabético encontrado nas cartilhas até a introdução de novos conceitos (construtivismo, letramentos, entre outros), como os professores atuantes nas classes de alfabetização fazem a articulação desses conceitos com sua prática pedagógica utilizada no cotidiano escolar.

2.1 O método sintético e o método analítico de alfabetização

À época da colonização, aprender a leitura e a escrita era privilégio das classes mais favorecidas economicamente, restrita basicamente ao âmbito doméstico. No período do império, surgem algumas poucas escolas, nas quais eram ministradas as chamadas “aulas régias”, em salas multisseriadas, utilizando como material didático as cartas ABC. (MORTATTI, 2006).

Cagliari (1998) explica que a partir de 1876 houve uma tendência a utilizar exclusivamente o método sintético na alfabetização. Nesse método, entende-se que devam ser apresentados primeiramente os elementos menores da língua (as letras ou as sílabas), ou seja, partindo do “simples” para o “complexo”, em um processo linear. Em relação à escrita, o método é centrado no treino da caligrafia e na aprendizagem das convenções ortográficas, utilizando-se de exercícios que trabalhem a memorização e a repetição.

A partir da primeira década republicana, há a divulgação e adesão a um novo método, o qual, opondo-se ao entendimento do anterior, propõe que se parta do todo (texto) para as partes (frase, sílabas ou letras). Esse método, denominado analítico, baseava-se “[...] em princípios didáticos de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança cuja forma de apresentação do mundo era conhecida como sincrética” (MORTATTI, 2006, p.7).

Esse período histórico, portanto, foi marcado pela querela entre os métodos sintético e analítico, e o início da utilização do termo alfabetização, conforme explica Mortatti:

Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização). (MORTATTI, 2009, p. 94).

Surge então, no cenário dessas disputas, a partir de 1930, uma proposta considerada à época como uma nova e revolucionária base psicológica a favor da alfabetização: os testes ABC. O objetivo desses testes eram “medir” a maturidade e a prontidão das crianças para o início do processo de ensino da leitura e da escrita. A aplicação do Teste ABC levou a uma busca pela homogeneização das classes de

alfabetização, por meio da classificação das crianças quanto a estarem ou não “preparadas” para serem alfabetizadas.

Nesse momento, as questões de ordem didática ficam subordinadas às questões de ordem psicológica, trazendo como consequências mais visíveis a limitação do ensino aos conceitos utilizados nas cartilhas ou nos livros de alfabetização, assim como a dependência do professor dos manuais didáticos, que serviam de suporte para o seu trabalho.

Mortatti (2009) apresenta de forma sintetizada as principais mudanças observadas na história da alfabetização no Brasil:

Esses momentos e suas principais características são muito resumidamente: 1º. momento (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então “novo” método da palavrção e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º. momento (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º. momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; [...] (MORTATTI, 2009, p.95)

A autora ainda aponta um quarto momento na história da alfabetização, a partir da década de 1980, marcado por “[...] disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização.” (MORTATTI, 2009, p.95). Ou seja, no cenário das disputas metodológicas surge um novo elemento: as descobertas divulgadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre os processos de aprendizagem da língua escrita pelas crianças, sobre o qual trataremos na próxima seção.

2.2 Construtivismo: um novo olhar sobre a educação

Diante das novas urgências políticas e sociais e da necessidade de um levante no processo de alfabetização de crianças no Brasil, que seguia desastrosamente, apresentando resultados alarmantes no quesito qualidade, buscou-se na pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky elementos para uma nova abordagem em relação à alfabetização. Embora não proponha um novo método, os dados dessa pesquisa “[...] colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que

ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar” (FERREIRO, 2005, p.20), demonstrando que a alfabetização é um processo de construção conceitual, com foco no sujeito de aprendizagem, e não no método de ensino.

Nessa concepção, a aprendizagem é considerada uma construção do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Nesse sentido,

Uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe (PIAGET, 1974, p. 69).

Na perspectiva adotada por Ferreiro, a alfabetização é um processo que se inicia antes da entrada da criança na escola, e não se esgota na sala de aula. Considera-se que a criança pensa e tem conhecimentos sobre a língua escrita logo que começa a percebê-la, formulando hipóteses próprias sobre o sistema de escrita alfabético. Sob essa ótica:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e têm meios concretos de existência, o escrito aparece para as crianças como objeto com propriedades específicas e como objetos de ações e intercâmbios sociais. (FERREIRO, 1994, p. 43).

Para o construtivismo, o processo de aprendizagem é uma questão complexa, que não se restringe à memorização de letras e sílabas e ao ensino de uma técnica para codificar e decodificar; antes, exige a participação ativa do sujeito. Dessa forma, quem está no centro do processo de aquisição da língua escrita é “[...] aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc. em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 31), e não mais o método de ensino ou o professor, o qual, a partir dessa perspectiva, torna-se um mediador que promove a interação da criança com o objeto de estudo.

Assim, os professores alfabetizadores que se valiam dos métodos analíticos e sintéticos das cartilhas, passam e incorporam em suas práticas pedagógicas um novo ecletismo, mesclando as novas perspectivas educacionais divulgadas pelos pesquisadores

e pelas propostas curriculares oficiais com as metodologias conhecidas e utilizadas nas cartilhas e livros didáticos. Conforme explica Mortatti (2009):

[...] embora o construtivismo seja base teórica predominante nos PCN, sua oficialização não o tornou “unanimidade na prática alfabetizadora”, seja porque não há, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma didática construtivista, nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do pensamento construtivista no Brasil, continuaram a ser utilizadas cartilhas, que, novas ou antigas, sempre contêm concretização de métodos (sintéticos, ou analíticos, ou mistos) de alfabetização, os quais, portanto, nunca deixaram de ser utilizados por alfabetizadores, nem mesmo no “último quarto de século”. (MORTATTI, 2009, p. 95).

Em meio a esses embates teóricos e metodológicos, outro conceito passa a integrar os debates sobre o tema alfabetização: a concepção do letramento e a importância de tornar significativo para a criança o processo de aquisição da leitura e da escrita.

2.3 Letramento e suas concepções

Para Kishimoto (2010), o letramento consiste em ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo a identidade e a ação do aprendiz na aquisição da linguagem. Ainda, segundo Soares (2010, p.15) “[...] a alfabetização – a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico – não poderia ocorrer dissociada dos usos socioculturais da língua escrita, ou seja, dissociada do letramento”. Ou seja, a partir dessa perspectiva, alfabetização e letramento são considerados como processos distintos, porém simultâneos e complementares.

Já para Emília Ferreiro (2001), o letramento e a alfabetização são basicamente a mesma coisa, na medida em que, para ela, a alfabetização já traz em seu bojo a noção de letramento, como explica Morais (2012):

Aprendemos, também, com a teoria da psicogênese, que o processo de letramento - ou de imersão das crianças no mundo da escrita - começa fora da instituição escolar, bem antes do ano de alfabetização, e que deve ser bem conduzido na escola, e pela escola, desde a educação infantil (MORAIS, 2012, p. 74).

Por sua vez, a consolidação do termo letramento como prática social de leitura e escrita fez com que se reconhecesse a necessidade da escola proporcionar aos alunos o

domínio do uso e das funções sociais da leitura e da escrita, por meio de estratégias de leitura que os auxiliasse na interação entre o leitor/ aluno e texto, como define Solé:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade da leitura (SOLÉ, 1998, p. 114).

Nesse sentido, é possível falar em *multiletramento*, ou *letramentos*(no plural), a partir da variedade de inter-relações que podem existir entre os textos. Soares (2009) indica ainda que, além de vários tipos de letramentos, existem também níveis diferentes de letramento, uma vez que assim como acontece na alfabetização, é preciso considerar a sociedade e a cultura na qual o fenômeno é analisado.

Nesse cenário, torna-se necessário também que o indivíduo saiba lidar com as constantes mudanças e inovações que surgem a cada momento por meio das tecnologias encontradas no cotidiano social. Portanto, não basta apenas investir na alfabetização, no sentido estrito da palavra, é preciso mais: ela tem que acontecer em articulação com a construção social.

Portanto, para saber como os professores estão hoje em relação às novas exigências frente à alfabetização e letramento, este trabalho se propôs a investigar professores de series iniciais e observar os grandes desafios de atuar como professor alfabetizador.

3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa envolveu seis turmas do Ensino Fundamental, três do 1º ano e três do 2º ano. No que se refere aos docentes participantes, foram entrevistadas seis professoras do Ensino Fundamental, que lecionam nas salas mencionadas acima. A faixa etária dessas docentes vai dos 31 aos 51 anos. As professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental foram identificadas como P1.1, P1.2, P1.3 , e as que lecionam no 2º ano como P2.1, P2.2 e P2.3..

4 METODOLOGIA

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa era verificar como os professores alfabetizadores compreendem a alfabetização e os pressupostos teóricos que embasam os métodos e as práticas pedagógicas, utilizou-se como procedimento metodológico, na presente investigação, a pesquisa qualitativa.

Partiu-se do princípio que a pesquisa em educação não pode ser pautada apenas nos aspectos quantitativos, uma vez que é necessário interpretar e analisar *os significados* que permeiam as ações educativas, a fim de se obter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gonzaga:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, sendo considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e nas situações nos quais se acham (GONZAGA, 2006, p. 73).

Assim, nesse estudo foi efetuada a observação, descrição e interpretação das práticas pedagógicas, numa abordagem que se configura como um estudo de caso, o qual, para Pádua (1989), consiste em um meio de se coletar dados, preservando o caráter *unitário* do “objeto” a ser estudado.

Como procedimento metodológico para a obtenção dos dados para a pesquisa, utilizou-se a observação direta, entrevistas semiestruturadas e questionários. A coleta dos dados foi significativa para o desenvolvimento deste trabalho, pois se obteve respostas para as dúvidas e questionamentos acerca da prática pedagógica das docentes. Para apresentar e analisar os resultados procurou-se estruturar, por meio de categorias, as respostas obtidas dos pesquisados: desenvolvimento da profissionalização, articulação entre teoria e prática e leitura e escrita.

5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Um dado bastante importante é o tempo de atuação na docência e a jornada de trabalho das professoras. A análise dessas situações terá como referência Huberman (2007), que caracteriza a carreira como um processo e não como uma série de acontecimentos. Dessa forma, o autor organiza o ciclo de vida profissional docente em

sete fases distintas: fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de pôr-se em questão, fase da serenidade e do distanciamento efetivo, fase do conservantismo e lamentações e fase de desinvestimento.

Por meio das fases elencadas pelo autor é possível verificar em quais dessas fases as professoras pesquisadas se encontram, levando-se em consideração que a passagem por essas fases requer a compreensão de dois fatores: o interno, relacionado às forças biológicas e psicológicas e o externo, relacionado às formas culturais, sociais e físicas. Destaca-se, ainda, o fato de que mesmo que todos os profissionais enfrentem as mesmas fases os efeitos em cada um podem ser relativizados conforme cada experiência os tocou ou os transformou.

Quanto aos ciclos de vida profissional, a professora P1.1 exerce a profissão há seis anos e há um ano trabalha na escola em que ocorreu a pesquisa; está concluindo a pós-graduação em Gestão Escolar; encontra-se na *fase de estabilização* de 4 a 6 anos, que compreende a “emancipação” e apresenta como principal característica a acentuação em seu próprio funcionamento, além do aspecto de libertação e afirmação.

A professora P1.2 é uma professora muito experiente, com 39 anos de docência, trabalha na escola há seis anos e possui pós-graduação em Administração Escolar. Se olharmos apenas para o fator de apresentar apenas uma pós-graduação em uma carreira bem extensa, é possível inferir a ocorrência de uma possível estagnação no plano de carreira, configurando-se, conforme Huberman (2007), em uma fase de *desinvestimento*, na qual o educador liberta-se progressivamente dos investimentos profissionais para se dedicar mais a si mesmo, aos interesses exteriores à escola e uma vida social. No entanto, observando tão somente o tempo de serviço, essa professora pode estar em transição entre a fase do *conservantismo* e das *lamentações*, a qual ocorre entre os 35 a 45 anos. Os professores começam a se queixar da evolução dos alunos, da política educacional, dos colegas mais jovens. Esse processo acontece, de acordo com o autor, por volta dos 50 anos.

A professora P1.3 atua há 15 anos, sendo cinco anos na última escola e possui pós-graduação em Coordenação Pedagógica. Essa professora encontra-se na *fase de diversificação* – 7 a 15 anos – a qual se refere a uma fase de experimentação, em que os professores lançam-se a uma série de experiências profissionais, diversificando os materiais pedagógicos. São os mais dinâmicos e mais empenhados, isso ocorre muitas

vezes por desejarem mais responsabilidades e conseqüentemente o alcance aos postos administrativos.

A professora P2.1 trabalha há cinco anos na área e há seis meses compõe o corpo docente da escola. Não está cursando nenhuma pós-graduação. Embora tenha cinco anos de carreira, encontra-se na fase de *entrada na carreira* – 2 a 3 anos – fase essa que compreende o estágio de “sobrevivência” ou o “choque do real” e se caracteriza pelo confronto inicial com as complexidades da profissão, a distância entre o ideal e a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho. É também a fase de “descoberta” relativa ao entusiasmo inicial, à empolgação por finalmente estar em situação de responsabilidade, por fazer parte de um determinado corpo profissional.

A professora P2.2 é graduada em Pedagogia e Biologia, atua há sete anos no magistério e nesta escola há 1 ano. Possui pós-graduação em Saúde Pública e Família. Também se encontra na *fase de diversificação e experimentação* – 7 a 15 anos – em que os professores lançam-se a uma série de experiências profissionais, diversificando os materiais pedagógicos.

A professora P2.3 tem 30 anos de carreira e trabalha nesta escola há três anos; é pós-graduada em Metodologia do Ensino, e trabalha como coordenadora em outra escola, enquadrando-se na fase de *serenidade e distanciamento efetivo* – 25 a 35 anos – na qual se tem uma sensação de confiança e serenidade, diminuição do nível de ambição e investimento no seu trabalho e uma atitude mais tolerante e mais espontânea em sala de aula. É, portanto, um momento de “reconciliação” entre o *eu* ideal e o *eu* real.

5.1 Articulações entre teoria e prática

Outra questão que surge quando da análise dos dados é a relação entre teoria e prática na formação de professores. Essa relação é um debate constante, visto que essas duas dimensões se dissociam nos currículos tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Tanto professores como acadêmicos reconhecem a importância dos conhecimentos teóricos e indicam a necessidade de relacioná-los com a prática a ser desenvolvida nas escolas.

O papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações do sujeito e, ao mesmo tempo, elas próprias em questionamento, uma vez que as

teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p.43).

A dissociação entre teoria e prática causa o empobrecimento do desenvolvimento do trabalho docente, sendo necessário, portanto, que haja essa articulação na formação e na vivência do professor, para que este atue como um agente de transformação da realidade social de seus alunos. A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica formada por “especialistas infalíveis” (IMBERNÓN, 2010, p.30).

A relação entre teoria e prática para a formação e atuação do professor é de fundamental importância também na formação da identidade do profissional docente, identidade essa que é construída durante sua trajetória, formando assim o repertório teórico que subsidiará a sua prática e possibilitar posteriormente o desenvolvimento de uma ação reflexiva e crítica de sua atuação docente.

Para analisar a relação dos professores com a teoria e a prática, faz-se necessário entender que essa articulação está centrada também no saber docente, haja vista que este se torna um mecanismo teórico de grande potencial por trazer, como pressuposto, o reconhecimento da existência de saberes próprios dos docentes, ou seja, de que os professores são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem e salientam saberes na sua prática profissional.

O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional da educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática (IMBERNÓN, 2010, p. 86).

Embora as professoras investigadas participem frequentemente de formações continuadas, quando questionadas sobre as teorias que embasavam essas formações demonstraram ter concepções teóricas distintas, não sabendo indicar precisamente em quais concepções teóricas estas estavam fundamentadas. A professora P1.1 relatou que fez, ultimamente, formação continuada apenas na área de Educação Infantil; P2.1 classifica a fundamentação teórica da formação que realizou como sociointeracionista; P1.3 e P2.3 indicaram o construtivismo como fundamentação das formações realizadas e

P2.2 informou tão somente a realização de formação continuada em Português e Matemática. P2. 1 não respondeu a esse item.

Quando indagadas sobre as teorias que situavam as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, apenas a professora P.2.3 respondeu, declarando que são “atividades” que formam seu repertório pedagógico.

Por meio das respostas apresentadas, fica evidente a confirmação do que já foi mencionado, de que muitas das formações continuadas das quais as professoras participam apresentam teorias distantes da prática docente encontrada nas escolas, o que faz com que as professoras não consigam identificar teoricamente o processo em que a sua prática está subsidiada.

5.2 Leitura e escrita

Por se tratar de uma prática frequente, principalmente nas salas de alfabetização, em que a leitura e escrita são essenciais, foi de suma importância investigar esse aspecto nas salas das professoras participantes da pesquisa.

Considera-se importante que o ensino da leitura e escrita seja desenvolvido a partir de situações-problema que possibilitem aos alunos levantar hipóteses e adquirir experiência, levar o discente a entender que a leitura não se restringe somente à escrita, mas a um mundo que nos possibilita ir e vir, sem sair do lugar.

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que as fascinam, mas as histórias ali presentes. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer (ALVES, 2002, p.41). Consolidou-se, também, nos dias atuais, a necessidade da escola proporcionar aos alunos um domínio do uso e funções sociais da leitura e da escrita ao promover práticas de leitura, ou seja, fazer com que o ato de alfabetizar não esteja dissociado do letramento. Segundo Tfouni (2010, p.22), “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Na coleta de dados, foi de interesse saber sobre o processo de leitura e escrita desenvolvido pelas docentes no cotidiano da sala de aula. Para evidenciar esse processo, o questionário aplicado continha uma pergunta sobre a presença dos textos e leituras em

diferentes gêneros textuais, inclusive os de circulação social como: jornais, revistas, bilhetes, cartas, panfletos, músicas, livros, receitas e outros. As professoras disseram, sem exceção, oportunizar para os alunos todos os gêneros mencionados. Quanto ao desenvolvimento das atividades de escrita na sala de aula, as professoras assinalaram que fazem uso de colagem, cópias do quadro e caderno de caligrafia. Segundo Ferreiro,

[...] a cópia é apenas um dos procedimentos usados para apropriar-se da escrita, mas não é o único (nem sequer é o mais importante), aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando; aprende-se mais tentando produzir junto com os outros uma representação adequada para uma ou várias palavras do que fazendo sozinho, exercícios de copiar listas de palavras ou letras (FERREIRO, 2001, p. 102).

Considera-se que o problema no ensino de leitura e escrita na escola não se situa apenas nos métodos, mas na própria conceituação do *que é* e para *que serve* leitura e a escrita. Muitos são os casos em que as leituras ou atividades de escrita são realizadas sem que as crianças saibam o *quê* ou para *quê* estão lendo ou escrevendo. De acordo com Piaget (1974), as crianças não partem do zero, uma vez que, desde muito pequenas, constroem conhecimentos relevantes, sendo imprescindível que o docente aproveite os conhecimentos prévios que estas trazem, ao proporem atividades ou situações de ensino/aprendizagem. Esse uso significativo da leitura e da escrita é um canal motivador e contribui para incitar a criança a ler e escrever.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa investigação apontaram para a necessidade de promover formações continuadas que permitam aos professores compreender os pressupostos teóricos envolvidos nas práticas alfabetizadoras, para que os professores possam ter condições de criar e recriar estratégias significativas para o ensino/aprendizagem dos alunos, superando metodologias que não levam em consideração as mudanças pelas quais passa o mundo globalizado na era das tecnologias.

Nesse sentido, o tratamento dos dados revelou a grande influência de métodos de ensino tradicionais que ainda permeiam a prática pedagógica das professoras. Nesse contexto, é possível verificar que essas práticas conservadoras e ultrapassadas se fazem presentes por ser uma forma conhecida e vivenciada na formação escolar das professoras.

A pesquisa contribuiu significativamente para desvelar os embates que cercam a vida das professoras alfabetizadoras.

Outro fator importante apontado pela pesquisa refere-se às várias fases pelas quais passam os profissionais da educação durante sua caminhada docente. Apesar de muitos pularem etapas ou permanecerem por mais tempo em algumas fases, é importante salientar a transformação que ocorre na vida desses profissionais e que enseja uma reflexão importante sobre as fases iniciais, em que os professores se apresentam mais assíduos e criativos no trabalho, procurando sempre proporcionar um aperfeiçoamento na área sem se deixar levar pelo desgaste.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Ao Professor, com Meu Carinho*. Campinas, SP: Verus Editora, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o BÁ- BÉ-BI-BO-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAVALCANTE, Zélia. *Alfabetizando*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Série Escola da Vila, 4).
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 23. ed. São Paulo: Cortez 1994. (Coleções Questões da Nossa Época: v. 14).
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo, 2001.
- _____. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: *Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida*, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.
- GONZAGA, Amarildo Menezes. Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. In: PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; GHEDIN, Evandro Ghedin; FRANCO, Maria Amaléia Santoro. (Orgs.). *A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa*. São Paulo: Loyola, 2006.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. 15.
- IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, T.M. Alfabetização/letramento no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *Múltiplas Leituras*, v. 3 p. 18, 2010.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revista/revistas_metodistas/index.Php/ML/article/viewFile/1902/1904>. Acesso em: 19 abr. 2015.

MORAIS, Artur G. Sistema de Escrita Alfa - bética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "*Alfabetização e letramento em debate*", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista Acoalfa PLP - Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa* (online), v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

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

_____. Alfabetização e leitura. *Revista da Educação: guia da alfabetização*. Publicação especial, nº 2, 2010, p.12-29.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: *Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas*. Maria Cecília M. de Carvalho (Org.). 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989. p. 147-169.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, 15).

**CNN'S CONSTRUCTION OF THE REALITY OF SEPTEMBER 11TH:
unveiling in the classroom the ideology behind words and images**

Souzana MIZAN¹

ABSTRACT

This article is situated on the challenging border between multimodal analysis of texts and a socio-cultural framework of discourse and visual culture. By analyzing in the classroom the CNN language and images on conflict and war during the aftermath of September 11th, the students can interpret the discourse of the channel not as a natural phenomenon but as a reconstruction of the realities being reported. The students-interpreters can evaluate how the context in which news is told is something assimilated to the verbal and visual text and influences it from within. The aim of the project is to bring news visual and verbal language to the classroom environment and show its “constructedness” according to the ideology that permeates the channel. The perception of reality, as something objective to be grasped by a neutral mind and eye, can be expanded and give way to the “unrealities” of our reality.

Keywords: Visual. Verbal. September 11th.

RESUMO

O artigo situa-se na fronteira desafiadora entre a análise textual multimodal e a estrutura sócio-cultural do discurso e da cultura visual. Através da análise dentro da sala de aula da linguagem e das imagens sobre conflito e guerra da rede CNN após os eventos de 11 de Setembro, os alunos podem interpretar o discurso da emissora não como um fenômeno natural, mas como uma reconstrução das realidades que são relatadas. Os alunos-interpretetes podem avaliar como o contexto no qual as notícias são narradas é assimilado e influencia de dentro o texto verbal e visual. O objetivo do projeto é trazer a linguagem visual e verbal das notícias dentro do ambiente escolar e mostrar que ela se constrói de acordo com a ideologia que permeia o canal. A percepção da realidade como objetiva a ser captada por uma mente e um olho neutro pode ser expandida e render-se às “irrealidades” da nossa realidade.

Palavras-Chave: Visual. Verbal. 11 de Setembro.

¹ Souzana Mizan is an Adjunct Professor at the Federal University of São Paulo.
Email: souzana.mizan@unifesp.br

1 INTRODUCTION

Why would it be of any interest to write something on September 11th almost fifteen years after the event that shocked the Western world, occurred? One of the reasons is that the media are such a powerful means of controlling the way we think about others and the reasons they lead us to believe that war is the solution to conflict. The study of the visual and verbal discourse on conflict and war inside the school environment and the manner it is constructed in the media can teach our students to deconstruct news discourse that makes us see reality through certain lenses. The study of the verbal and visual code of meaning-making in the context of media discourse is seen as a challenge in times when magazines such as Charlie Hebdo are attacked because of their discourse on the Other.

The relationship among curriculum, schools and society (GIROUX, 1988, p. 27) calls upon practitioners to link classroom studies to the study of the larger society and the manners in which the social construction of meaning is achieved. A discussion and analysis of news visual and verbal discourse in the classroom can make students understand the ideology behind the construction of journalistic discourse and the interest this dominant discourse had in seeking to perpetuate the discourse of conflict and war.

The students can recognize through the interpretations constructed in the classroom that although the sign (the reality in the case of news discourse) seems to be unique, the signifier (the discourse that comes to represent the reality) is always constructed and the signified (the meanings this discourse acquires) are determined by situated TV viewers. Students can come to realize that like all narratives, CNN's news discourse has a surface structure and a deep structure (TERDIMAN, 1985). In the surface structure, which is characterized by the discursive practices that CNN uses to relate the events, perspectives of different sides are heard and different voices and discourses are shown. This makes the channel acquire and transmit an air of fairness and equilibrium among the variety of views our world consists of. Thus, the surface structure is permeated by a democratic and liberal sense. On the other hand, in the deep structure, which are "the codes by which dominant discourse regulates understanding of the social world" (TERDIMAN, 1985, p. 149), dominant discourses help neutralize all alternative discourses that come from people that oppose American or more generally western views and come to represent the world from a different perspective, or *locus* of enunciation. As we see it, the paradox is that what is *not*

silenced in surface structure is actually negated in deep structure. This way counter-hegemonic dynamics, counter-discursive practices are barred from institutionalization.

2 Of “victims” and “victimizers”: the role of story “slugs” on the screen

Our point of departure is the story “slugs”, also called newscast slogans that are shown on the lower left side of the TV screen and are used by CNN to summarize every event being reported. By focusing with our students on the story “slugs” adopted by CNN on September 11th and during the two months that followed the event, a research of how the series of events were summarized can be conducted and the relationship between action and reaction in our society might be unveiled.

After the airplanes crashed into the World Trade Center, CNN broadcast with the newscast slogan “America under attack”. America, the nation was being attacked and with this title CNN assumed the victimhood status and declared that after this event “the world will never be the same again” (CNN, September 11th). It is important to notice that the word used in this title is not the United States but America and all the meanings this word carries for Americans, such as freedom and the American way of life. The incorporation of the word America in most of the story “slugs” CNN used related to 9/11 and its aftermath reflects the patriotic mood of the nation. As Pres. Bush reiterated in his address to the nation on September 11th: “America was targeted for attack because we are the brightest beacon for freedom and opportunity in the world. And no one will keep that light from shining” (CNN, September 11th).

The newscast slogan used after September 11th until the strike on Afghanistan is “War against terror”. This story “slug” is as vague as the actions taken against terror could have been. As Vidal (2002) proposes: “...we declared war on terrorism-an abstract noun which cannot be a war at all, as you need a country for that” (p. 39). First and foremost, terror embraces many more meanings than terrorism. So, together with the war on terrorism the channel declares America’s war on the feeling of extreme fear as well as on someone or something that causes extreme fear. CNN’s use of this slogan, somehow seeks to incorporate those meanings.

During this period, between the 9/11 attacks and the war, other story “slugs” like “America mourns” were shown that also work on the acquired victim status that is declared in Pres. Bush’s speech: “Tonight I ask for your prayers for all those who grieve,

for the children whose worlds have been shattered, for all whose sense of safety and security has been threatened” (CNN, September 18th). On the other hand, the “America responds” title works on the strong nation status. As Bush said in the same address: “A great people has been moved to defend a great nation”. All those “slugs” were shown in parallel with the standard title of “War against terror”. On October 6th, one day before the beginning of the war, the opening signal for the news changed and the title became “Target: Terrorism”.

On October 7th the newscast slogan changed to “America strikes back” and “Strike against terror”. The verb strike carries in this case meanings that bring back what happened in the United States, since Americans were struck by the hijacked airplanes. Undoubtedly, they were hit sharply and forcefully and attacked with sudden force. So, by using the word strike CNN declared that this war will be a response to those attacks and it will have the same shape and form. However, pieces of information coming from utterances of high US officials reveal that this is a war and contradict the idea of *strike*. Ronald Rumsfeld, the US defense secretary said: “The fact is that in this battle against terrorism there is no silver bullet. There is no single thing that is going to suddenly make that threat disappear. Ultimately they are going to collapse from within” (CNN, October 7th). But the word *strike*, used in the “slugs” mentioned above, passes meanings that this sudden attack will solve the problem.

Although the U.S operation in Afghanistan was called “Anaconda”, CNN dubbed it “Infinite Justice” and in a way this cycle of attack, mourning, response and strike back is coming to a close. These story “slugs” follow the western narrative of crime, revenge and justice, which can be opposed to the oriental narratives of passive defense. The events could not have developed in a different way because we and our actions are conditioned partly by our history and our social existence and we have learned to respond in the same way we are treated and in this way we think we are seeking justice. From an early age we learn “tit for tat” and we are surely formed by these concepts and act according to them. Although many interpretations of the following passage from the bible have been given, in the core of it lies the message that punishment must fit the crime: “And if any mischief follow, then thou shalt give life for life, eye for eye, tooth for tooth, hand for hand, foot for foot, burning for burning, wound for wound, stripe for stripe” (Exodus 21: 23-25).

The pattern also fulfills what White (1990) calls “the demand for closure in history”. And he explains:

The demand for closure is a demand, I suggest, for moral meaning, a demand that sequences of real events be assessed as to their significance as elements of a moral drama. Has any historical narrative ever been written that was not informed not only by moral awareness but specifically by the moral authority of the narrator? (p. 21)

This closure gives reality a sense of “meaning, completeness and fullness” (p. 21). Students can grasp by doing an analysis of the story slugs our need for events to have a beginning, middle and end. This is the structure we understand and apply in the narratives we construct of our reality, even if reality itself does not possess this structure. In the case of the story slugs on September 11th, the moral element played a significant role in the way the sequence of events was constructed.

3 WAR AS A VIDEOGAME AND THE VISUAL CONSTRUCTION OF THE BATTLEFIELD



Fig. 01: CNN 20/9/2001.

The visual construction of reality and the analysis of the ideology behind the images shown on TV news can make our students aware of the meaning-making processes they use when they interpret images. Different contexts ask for different visual constructions that make viewers use certain meaning-making processes and not others. A multimodal analysis of TV news as texts inside the classroom can research how meanings are constructed in these distinct modalities: the verbal and the visual.

The grouping together of CNN's images of war and the creation of different categories of images by the students together with the teacher can make these interpreters perceive the regularities in the strategies of depiction of war in each category and how meaning is constructed by the viewers in each category.

The first images of war were shown on CNN two weeks after the 9/11 attacks and were “the different scenarios of war”. Major General Donald Shepperd, a former National Guard commander explained the course of action by showing two animated three-dimensional scenarios of war.

In the first one we see an aircraft flying from the Arabian Peninsula above Iran and then Iraq. The horizon is pink and the sky is blue. The image of those scenarios of war has full color saturation and color differentiation that help reduce the naturalistic modality of the image³. The way the aircraft is depicted, its movement and the impression we get we are in it, make us sense that everything is a game. It’s not a war General Shepperd is talking about but just another videogame kids play. Thus, the image transmits the impression that there is no blood or real people’s lives involved in this operation. However, the use of this representation technique reminds us of Fiske’s (1998) declaration that “no knowledge system is nonpolitical” (p. 157).

The similarity these images of the scenarios of war have to a means of pleasure that is such a widespread pastime of teenagers in the Western world drains war of its mortal aspect. Viewers’ response to this mode of representation of war is decisive once the techniques used for the creation of such videos have the power to turn spectators into sympathetic supporters of the cause being fought. Furthermore, videogames as cultural signs communicate an infatuation with technological advances that have become permanent fixtures of every middle class household in the western world. Viewers might also expect this kind of technological advances for equipment used for war. And this is the way that lethal weapons, like “land attack cruise missiles”, are introduced to news spectators; not as killing machines but as scientific breakthroughs.

Kress and van Leeuwen (1996) pointed out that “reality is in the eye of the beholder; or rather, what is regarded as real depends on how reality is defined by a particular social group” because “the eye has had a cultural training, and is located in a social setting and a history” (p. 163). Images are a form of cultural communication and modality markers contribute to our perception of the images of the different scenarios of war as video games. Image is not something literal and modality expresses different degrees of truth. According to Kress and van Leeuwen (1996):

³ Terms adopted by Kress and van Leeuwen (1996)

modality is 'interpersonal' rather than 'ideational'. It does not express absolute truths and falsehoods; it produces shared truths aligning readers or listeners with some statements and distancing them from others. It serves to create an imaginary 'we'. It says, as it were, these are the things 'we' consider true, and these are the things 'we' distance ourselves from (p. 160).

Obviously, people have always been interested and curious about wars happening somewhere else. Previously, people had only a chance to read about them in newspapers and later on, listen to their discursive description on the radio and then on TV. However, nowadays, TV viewers get to quench their curiosity by being able to look at images of war. They get a feeling through pictures of what it must feel like to be among the participants in horrific events. At the same time, those pictures feel like power and transmit a sense of luck, because the beholders are far away and do not bear the consequences of the calamities being shown in the images. I believe that knowing what is really happening during a war just by watching its pictures on TV can be questionable.

Many well-known photographers have gotten interested in covering wars since these struggles represent the center of innumerable and grotesque violations of human rights. In a way, these are photographers obsessed with revealing the consequences of war to the world. Undoubtedly, war photography is the only type of picture-taking that involves danger since in many cases we have heard of photographers being killed in wars or captured and held as hostages. Unfortunately, though, armed fighting has turned into a banality on our TVs nowadays and media ethical codes have started dictating what needs to be filmed. Sontag (2003) focuses on the way image selection works in the American media:

In the era of tele-controlled warfare against innumerable enemies of American power, policies about what is to be seen and not seen by the public are still being worked out. Television news producers and newspaper and magazine photo editors make decisions every day, which firm up the wavering consensus about the boundaries of public knowledge. Often their decisions are cast as judgments about "good taste"-always a repressive standard when invoked by institutions (p. 68).

But viewers cannot grasp the essence of war just by looking at images of it. Sontag (1977) insists upon this point when she explains that "the ultimate wisdom of the photographic image is to say: "There is the surface. Now think-or rather feel, intuit-what is beyond it, what the reality must be like if it looks this way" (p. 23). Images only reveal layers of reality and not a total and straightforward reflection of the events being photographed or filmed.

Images on CNN of the war in Afghanistan can be divided in different categories according to their theme. The first category is made up of images of the US machinery of war.

In the beginning of October 2001, CNN starts reporting and showing images of their military buildup. Carriers are shown moving towards the Indian Ocean with US soldiers on them. We get images of war helicopters, airplanes and bombs and have their functions closely explained.

When the strikes start, the first images the Pentagon releases are these of cruise missiles being launched from two aircraft carriers. The lights of the aircraft engines are shown in the darkness. The technology of war impresses American CNN viewers and makes them proud of their country's advances. Also images of green anti-aircraft missiles are broadcast that are reportedly in Kabul. Since the Gulf War in 1991, CNN has adopted the following pattern of war transmission: images of the missiles being shot from the ship platforms and light-traces of missiles on the dark sky over cities inhabited by millions of people.



Fig. 02: CNN 8/10/2001.



Fig. 03: CNN 7/10/2001.



Fig. 04: CNN 7/10/2001.

All these footages prove the military superiority of the Americans on the one hand and on the other hand have the videogame effect. Said (1994) supports that during the broadcasting of the operation Desert Storm the “anachronistic and singularly bloody aspect was largely kept from the American television audience, as a way of maintaining its image as a painless Nintendo exercise, and the image of Americans as virtuous, clean warriors” (p. 365).

On the fourth day of air strikes the common night images of continuous green light flashes (Figure 4) are shown on CNN and the anchor says: “Pictures somewhat grainy but these are the clearest pictures we have seen so far”. There is, in fact, nothing in this footage that is clear or clearer than the images we had seen up until then. These live images and the absurdity of their oral accompaniment prove that reporters and viewers long for more action and violence in the life of people that make the news. As Gripsrud (1998) points out in his article:

Liveness is particularly important to newscasts, since ‘news’ as a genre is based on getting as close to immediacy as possible. US television in particular often takes this idea ad absurdum when reporters talk to the camera-‘live’, ‘on the spot’ – at a dark place where nothing is happening (any more). The reason for this is an equation of ‘live’ with ‘real’: liveness means reality. Live is taken to mean ‘not staged’. The capacity for transmission of ‘reality in the raw’ is what separates television from other media, and it thrives on what seems to be an almost insatiable demand for reality in modern societies (p. 19).

Even when viewers can observe and understand nothing from the image, the knowledge that the transmission is ‘live’ compensates and quenches the viewer’s interest for information.



Fig. 05: CNN 22/11/2001.

Images of airplanes cruising the sky over Afghanistan are broadcast and sometimes they are shown throwing missiles. The effect these images have is clear-cut; they prove

the American military superiority. Nevertheless, even the most naïve viewer imagines that these missiles are falling on people who might be Al Qaeda supporters, Taliban fighters or Afghan civilians.



Fig. 06: CNN 8/10/2001.



Fig. 07: CNN 15/10/2001.

The second category consists of images of destruction caused by the strikes. The battlefield becomes the cities of Kabul, Kandahar and Jalalabad since the American airplanes are attacking Taliban airbases and infrastructure inside these cities. The first images of the ruins of the attacks come from Kandahar that is described as a “Taliban religious stronghold in Afghanistan”. A crater is shown, probably made by missiles, and people picking up stones. Some houses, made of stone and mud, are seen in the background. No victims are shown. Other times when civilians are hit, people are shown crying and mourning for their dead relatives. The aftermath of each bombing with the craters created by the bombs and the destroyed neighborhoods are transmitted but after the victims are removed. Sometimes a body covered with a sheet is shown as the dead proof that war always causes civilian casualties. Other times images of unexploded bombs are released and the craters they create.



Fig. 08: CNN 10/10/2001.



Fig. 09: CNN 15/10/2001.

The third category of images depicting the war consists of long shots of bombs exploding on the ground in the middle of the night. They are reportedly taking place at the outskirts of Kabul and they are hitting Taliban targets. A big ball of fire can be seen but the target cannot be defined or clearly seen by the spectators. Other images of the aftermath of strikes include long shot of something burning behind dwellings and trees. It is impossible to know what is burning. A very common pattern is to show long shots of the smoke that rises after the bomb is thrown. We listen to the sound of bombs and see the sand rising. The camera focuses on the sky and the rising smoke.



Fig. 10: CNN 01/10/2001.



Fig. 11: CNN 30/09/2001.

The fourth category of war images is made up of the Northern Alliance ground forces. Men dressed in the traditional Afghan outfits are seen firing from a tank. No resemblance with the Western concept of an army. The Northern Alliance is fighting against the Taliban and although the fighting is reported as fierce, the images broadcast show 6 or 7 North Alliance fighters dressed in medieval clothes firing missiles from machines that seem completely obsolete in a background that appears arid and deserted. As far as the enemy is concerned, it is not to be seen. Though the sights and sounds of war do not seem as vivid as our concept of war created by movies, we are sure that a fierce reality is concealed behind its image representation.

4 FINAL WORDS

In this article, we show the importance of bringing TV news' verbal and visual language to the school environment and treated its production and reception as a construction that depends on its *locus* of enunciation and, therefore, cannot be considered

as a reflection of truth. We have also shown that although journalism is an important narrative, it cannot be considered the absolute truth since both verbal and visual languages on TV news try to capture a reality that is impossible to retrieve. We state the importance of studying such discourse in the classroom since it can make our students aware of the verbal and visual means that the society uses to justify its ideology.

Our analysis, based on the verbal and the visual code of meaning-making, shows how ideology is ingrained in different representations of reality and this proves the 'constructive' quality of news discourse. Students can realize during the analysis proposed that one of the important characteristics of news discourse in general and that of CNN in particular is the absence of historical contextualization; a *sine qua non* condition for the representation of events in the news. TV channels are interested in talking about events taking place at the moment, in the immediate present. However, the causal relationship between these events and the context in which they are inserted is almost never analyzed. Therefore, the analysis of events in the news ends up being superficial and fragmented, with no connection to any political, social, economic or cultural context.

The students-interpreters can study the strategies CNN employed to capitalize upon the tragedy and work towards solidifying public opinions and annulling all criticism directed against the decisions made by the American government. For the Americans, a crime had been committed and reacting to it was thought to lead to justice.

Through the analysis, the students can reflect on questions of verbal and visual representation and their potential for meaning-making. Students, analyzing news discourse, can research how the two different kinds of expression - verbal and visual - interact in the multimodal TV news text, in order to construct a reality that is the consequence of the ideology of the channel. In the aftermath of September 11th, the discourse and images on conflict and war condone the actions taken by the American government. In the case of the story "slugs", the crime-revenge-justice theme justified the ensuing war against terrorism.

Moreover, it can be analyzed in the classroom the representation of the War in Afghanistan and how it bleached out the reality of what it was supposed to be a reflection of. Both the verbal and visual representation of the war tended to wither its colors and create a reality that was more imaginary than real. Students can perceive how images of war were highly fictionalized but they were received as true because, in fact, they partly represented what was happening in Afghanistan.

The importance of this kind of analysis in the classroom is that it represents an attempt to show how news discourse promotes and perpetuates ideologies. This kind of research can made students become more aware of the ‘unrealities’ reported in the news and also more critical of the visual and verbal codes that are used to represent ‘realities’.

REFERENCES

FISKE, John. “Videotech”. In **The Visual Culture Reader**. MIRZOEFF, Nicholas, ed. London: Routledge, 1998, p. 153-162.

GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. London: Bergin & Garvey, 1988.

GRIPSRUD, Jostein. “Television, Broadcasting, Flow: Key Metaphors in TV Theory” In **The Television Studies Book**. Christine Geraghty and David Lusted, eds. London & New York: Arnold, 1998, p.17-32.

KRESS, Gunther. and VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**. London: Routledge, 1996.

SAID, Edward, W. **Culture and Imperialism**. London: Random House, 1994.

SONTAG, Susan. **Regarding the Pain of Others**. New York: Picador, 2003. _____. **On Photography**. New York: Anchor Books, 1977.

TERDIMAN, Richard. **Discourse/ Counter Discourse: the Theory and Practice of Symbolic Resistance In Nineteenth-Century France**. Ithaca: Cornell University Press, 1985.

VIDAL, Gore. **Dreaming War: Blood for Oil and the Cheney-Bush Junta**. New York: Thunder’s Mouth Press/ Nation Books, 2002.

WHITE, Hayden. **The Content of the Form**. The Johns Hopkins University Press, 1990.

DESAFIOS NA VOZ DOS PROFESSORES TERENA DE AQUIDAUANA

Micilene Teodoro VENTURA¹

Léia Teixeira LACERDA²

Onilda Sanches NINCAO³

RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar como os professores indígenas Terena constroem sua carreira docente, em meio às dificuldades apresentadas ao trabalhar o processo de alfabetização em contexto do ensino bilíngue, em uma comunidade cuja língua materna é de tradição oral. Esta pesquisa foi desenvolvida com professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana/MS, Terra Indígena Taunay/Ipegue. O trabalho tem como objetivo analisar e compreender, por meio de narrativas autobiográficas, como os professores se constituem como docentes e construindo uma prática pedagógica em um contexto bilíngue. Fica evidenciado em suas narrativas, que há um longo caminho a ser percorrido em relação a uma proposta de alfabetização em um contexto bilíngue.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Professores Indígenas. Alfabetização Bilíngue.

ABSTRACT

This work aims to present to what extent Terena indigenous teachers build their teaching career, amid the difficulties faced by the work of promoting literacy in the context of bilingual education in a community whose mother tongue comes mainly from oral tradition. This research was developed with

¹ Mestre pelo Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação (UEMS/2015), especialista em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino das Artes, Coordenadora Local do Projeto Saberes Indígenas na Escola, Professora Voluntária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus Aquidauana, Professora da SED/MS. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF). E-mail: micilene85@hotmail.com

² Professora Doutora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no curso de Pedagogia na unidade de Campo Grande, no programa de mestrado em Educação na unidade de Paranaíba e no programa de mestrado Profissional de Educação na unidade de Campo Grande. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. E-mail: leia@uems.com

³ Doutora em Educação Bilíngue pela UNICAMP/IEL. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, coordenadora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, coordenadora institucional do PIBID DIVERSIDADE/UFMS e docente do ProfLetras, campus de Três Lagoas/UFMS. E-mail: onilda.sanches@ufms.br

literacy teachers from the 1st to 3rd years of elementary school of the Indigenous School Polo General Rondon, located in the Bananal village in Aquidauana / MS, Indigenous Land of Taunay / Ipegue. The study aims to analyze and to understand, through autobiographical narratives, to what extent teachers constitute themselves as teachers and providers of a pedagogical practice in a bilingual context. It was evidenced in their narratives that there is a long way to go in relation to a proposition of literacy in a bilingual context.

Key words: Indigenous Education. Indigenous teachers. Bilingual literacy.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS DESAFIOS DOS PROFESSORES

O caminho percorrido pela educação escolar indígena desde a Constituição Federal de 1988 e das leis que tratam da constituição da escola indígena, bem como de programas elaborados por Secretarias de Educação para promover formações continuadas aos professores indígenas, evidencia avanços significativos nesta modalidade de educação.

Esses avanços podem ser observados, por exemplo, na criação da carreira do professor indígena e da categoria “Escola Indígena” por meio da Resolução CEB nº 3, de 10 de outubro de 1999, assim como na organização de um currículo que busca atender as necessidades das escolas indígenas.

Em Mato Grosso do Sul, com relação à formação de professores indígenas, destacam-se as iniciativas no âmbito da formação em nível médio desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), pelo Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas do MS com o oferecimento do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Ára Verá e o Curso Normal Médio Indígena Povos do Pantanal, MS, a partir de 1999. E, também, o Curso de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau de Mato Grosso do Sul, realizado na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Pólo e Extensões, mantidas pela Prefeitura Municipal de Porto Murtinho/MS, de 2002 a 2004.

Com relação às formações em nível superior destacam-se: a implantação do Curso Normal Superior Indígena ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para os Terena, em Aquidauana/MS, e para os Guarani e Kaiowá, em Amambai/MS, com o objetivo de formar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2000 a 2004; bem como as Licenciaturas Interculturais Indígenas desenvolvidas, desde 2006, pela Universidade Federal da Grande

Dourados (UFGD), para os Guarani e Kaiowá, em Dourados/MS, e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a partir de 2010, para os povos do Pantanal, em Aquidauana/MS.

Essa formação específica de professores indígenas é de fundamental importância para a consecução do objetivo de tornar a escola indígena conduzida pelo princípio da interculturalidade, estabelecendo diálogos, comportamentos e conhecimentos construídos a partir de culturas distintas e, frequentemente, conflitantes.

Na Aldeia Bananal, localizada na Reserva Indígena⁴ Taunay/Ipegue, a 70 km do município de Aquidauana/MS, a educação escolar teve início com os membros das missões protestantes (inglesas, alemãs e, posteriormente, norte-americanas) que, em 1912, vieram somente para evangelizá-los. Porém, os “[...] Terena buscaram garantir o processo de escolarização de suas crianças e jovens, e após alguns projetos educacionais, foi criada pela missão protestante uma escola na aldeia Bananal, em 1925” (NINCAO, 2003, p. 61).

Para Nincao (2003), no que se refere à educação escolar, os “[...] Terena distinguem-se de outras comunidades indígenas, pois o processo educacional não indígena iniciou-se nesta comunidade por meio das missões protestantes” (NINCAO, 2003, p. 62), enquanto a maioria das comunidades indígenas tiveram o processo educacional não indígena iniciado pela catequização promovida por missões jesuíticas.

Porém, no contexto da aldeia Bananal, não prevaleceu esse modelo, pois “[...] os indígenas dessa região é que buscaram, por meio da missão protestante, uma escola que pudesse atender sua comunidade.” (NINCAO, 2003, p. 62).

Neste sentido, no processo de escolarização dos Terena na Aldeia Bananal, fruto de uma demanda própria, têm sido estabelecidas estratégias específicas, pois se configurou como uma necessidade pontual, para os Terena, o acesso a uma educação que lhes proporcionasse uma melhor comunicação com o mundo não indígena.

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) impediu, entretanto, a continuidade da escola dos missionários na aldeia Bananal. Desta forma, em 1944, foi criada pelo governo brasileiro a Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, que funciona até hoje, oferecendo o Ensino Fundamental completo.

Diante disso, no ano de 1998, pensando nessa proposta de ensino diferenciado, município de Aquidauana/MS, por meio da Secretaria de Educação, iniciou discussões

⁴A reserva possui uma população total estimada em torno 2.606 habitantes, segundo dados da Funasa (2013).

para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) na rede escolar de ensino, tendo como finalidade a elaboração de uma proposta que atendesse à comunidade indígena do município de Aquidauana/MS, incluindo a Aldeia Bananal. O PPP a ser elaborado objetivava atender as comunidades indígenas em suas especificidades, tais como: o ensino da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, o ensino intercultural e bilíngue, conforme prevê a atual política nacional de educação escolar indígena.

Considerando o contexto sociocultural dos Terena em sua especificidade de interagir com o outro, a alfabetização em português promovia na comunidade Terena "[...] uma expectativa de acesso a um estilo de vida da sociedade envolvente e a proposta de escolarização indígena diferenciada é, não declaradamente, vista com muita desconfiança pelos Terena" (NINCAO, 2003, p. 63-64).

Por um período de tempo, os Terena chegaram a pensar que não era importante aprender a sua língua materna, já que a língua, na maioria das vezes, era utilizada apenas na comunidade indígena, ideia essa disseminada pelos não índios para suprir seus interesses e objetivos com relação à resistência indígena. É interessante observar que os Terena, hoje, buscam uma educação específica e diferenciada e escolas indígenas com currículos que valorizem a cultura e língua de cada grupo.

2 A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO BILÍNGUE

Maher (2007) entende como sujeito bilíngue aquele que tem domínio sobre duas línguas, sendo capaz de, por meio delas, se comunicar, ler e escrever. O bilinguismo, portanto, se refere à habilidade desse sujeito de usar duas ou mais línguas como meio de comunicação.

Segundo Maher (2007, p.68), “[...] para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, [...] o bilinguismo é compulsório.” Esses alunos tornam-se sujeitos bilíngues por um processo muito mais doloroso, pois sua língua materna não é considerada uma língua de prestígio.

Nesse sentido, Meliá (1973, p. 103) afirma que “[...] o bilinguismo, mais que o estado de duas línguas, é uma relação entre duas línguas [...]” e para que essa relação se estabeleça de forma eficaz, as línguas precisam ter uma relação oral e escrita. No contexto investigado, temos uma língua de tradição oral e escrita, a língua portuguesa, e outra, de

tradição oral, a língua Terena. Essa relação, portanto, estabelecida entre as duas línguas na comunidade indígena, transforma-se em uma relação desigual, com a imposição da língua portuguesa nos contextos de alfabetização, e da língua Terena funcionando apenas como um facilitador do aprendizado da segunda língua.

2.1 As implicações linguístico-educacionais do bilinguismo na escola indígena

A nova política nacional de educação escolar indígena preconiza o uso da língua indígena no processo de escolarização, porém sua situação sociolinguística é extremamente complexa, considerando-se o histórico do contato interétnico e da perda de territórios vividos por essas populações desde o período de colonização.

A perda territorial, porém, não é o único fator que pode ser atribuído à diminuição dos usos das línguas indígenas, uma vez que entendemos que a complexidade das relações entre povos indígenas e sociedade nacional inclui também a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa pelos próprios indígenas como forma de sobrevivência.

Nesse sentido, convém destacar o papel da diglossia⁵ na relação entre as línguas Terena e portuguesa. Nincao (2003 p. 17) salienta que é preciso “[...] analisar a questão da diglossia sob o ponto de vista político-ideológico [...] apresentando dois possíveis efeitos: o de deslocamento/substituição e o de resistência/normalização [...]”.

A língua Terena, dentro da comunidade pesquisada, está no segundo efeito mencionado, ou seja, ela se mantém em seu espaço, caminhando para a normalização, pois a comunidade ainda fala fluentemente a sua língua materna e busca seu desenvolvimento na escrita.

Para melhor compreensão desse fato, faz-se necessário olhar para os modelos de educação escolar indígena desenvolvidos durante a colonização, os quais Enrique Hamel (1986), citado por Maher (1991), classificou como “modelos de Submersão, Transição e Desenvolvimento Equitativo” (MAHER, 1991, p. 53). Segundo a autora, esses modelos de educação escolar indígena classificados por Enrique Hamel podem ser aplicados às escolas indígenas brasileiras (MAHER, 1991), pois é semelhante aos casos encontrados nas escolas indígenas.

⁵ Ferguson (1959, p. 336) define diglossia “[...] como uma situação linguística, de línguas em contato”, sendo uma majoritária e a outra minoritária.

Para a autora, o modelo de *submersão* está relacionado ao objetivo de assimilação do índio à sociedade envolvente, dando ênfase à aprendizagem da segunda língua, a língua nacional. Um programa de ensino baseado no modelo de submersão visa à aplicação do currículo da escola da sociedade nacional na escola que funciona em áreas indígenas, que ocasiona o abandono, na maioria das vezes, do uso da língua materna.

O modelo de *transição*, que também tem por objetivo a assimilação do índio à sociedade nacional, possui quase a mesma finalidade do programa de submersão, porém, há o uso da L1(neste contexto, a Terena) como facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem da L2, a Língua Portuguesa. Segundo Maher e Cavalcanti (1993, p. 217-18),

Tanto as escola do SIL como as da FUNAI, ambas as entidades advogam a prática da educação bilíngue uma vez que incluem a língua indígena em seus programas. Entretanto, o papel que ela assume é de subordinação. Utilizada como língua de instrução (oral e escrita) nos primeiros anos escolares, sua principal função é apenas de facilitar a aquisição do Português, este sendo o objetivo primeiro a ser alcançado. À medida que a proficiência na língua dominante vai-se desenvolvendo, há um paulatino deslocamento da língua materna em termos funcionais, até que ocorra a substituição desta por aquela, principalmente nos domínios mais importantes do âmbito escolar. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 217-218).

No programa de *transição*, portanto, não há uma proposta de ensino bilíngue, pois a língua indígena, quando é considerada a língua materna (L1), é usada como um elemento facilitador, não ocorrendo seu pleno desenvolvimento em atividades de leitura e escrita. Para a criança se desenvolver, adquirir habilidades cognitivas e ter um bom rendimento escolar, faz-se necessário o desenvolvimento da L1 também em contexto escolar, mas como foco da alfabetização e não como pretexto para a aprendizagem de uma segunda língua.

O modelo de *Desenvolvimento Equitativo*, que visa à preservação linguística e a manutenção cultural, é considerado o que melhor se ajusta às necessidades da educação em contexto indígena, pois busca o desenvolvimento igualitário da língua materna e da segunda língua (MAHER, 1991), dentro do contexto escolar e da vida em comunidade. Nesse modelo, “[...] o objetivo educacional é a preservação e o desenvolvimento de ambas as línguas nas habilidades de compreensão e produção oral e nas de compreensão e produção escrita.” (NINCAO, 2003 p. 23).

Nincao (2008) afirma que dadas as limitações das práticas de letramento em línguas indígenas, o modelo de *Desenvolvimento Equitativo* ainda é de difícil execução, não passando as iniciativas de alfabetização em línguas indígenas de processos de bilinguismo de *transição*.

Esse fato pode ser observado na comunidade de Bananal, pois apesar dos alunos serem alfabetizados em língua portuguesa, as dúvidas e curiosidades com relação aos conteúdos são questionados em língua Terena e respondidos pelos professores em Terena, ou seja, a alfabetização acontece em língua portuguesa, no entanto, a mediação dos conteúdos ocorre em língua Terena.

Em comunidades bilíngues, o indivíduo que possui domínio da escrita, tanto na língua indígena quanto na língua portuguesa, é muito valorizado, contribuindo para o surgimento de uma elite cultural indígena (NINCAO, 2003, p. 32). Porém, no contexto da Aldeia Bananal, como sinalizado anteriormente, há uma resistência ao ensino da língua Terena, por parte da comunidade, em especial pela histórica desvalorização cultural dos povos indígenas pela sociedade nacional.

Assim, os pais almejam para seus filhos um futuro na vida urbana, contexto em que não se aplica o uso da língua Terena, priorizando-se, assim, o ensino da língua portuguesa. Em relação à resistência ao ensino da língua indígena na escola, Nincao (2003) afirma:

A resistência que tenho visto em relação ao ensino da língua indígena na escola pelas próprias comunidades indígenas, [...], esconde, também em seu bojo, razões ligadas às relações de poder tanto no interior das comunidades indígenas como e, principalmente, nas relações com a sociedade nacional. Com a crescente valorização das línguas indígenas, tanto em sua oralidade como em sua escrita, aqueles que detêm esse conhecimento, na verdade, detêm um bem que lhes dá poder, autoridade e prestígio, fazendo com que a língua indígena passe de um status de língua desprestigiada para um status de língua de poder. (NINCAO, 2003, p. 32).

Observa-se, com relação ao ensino da língua indígena dentro do grupo escolar, que, por ora, esse ensino é de responsabilidade estrita dos professores em sua modalidade escrita, o que ocasiona obstáculos para alfabetizar a criança indígena devido a não aceitação do ensino da língua materna em contexto escolar e às questões linguísticas, como a sistematização da gramática da língua Terena e a oficialização de um padrão da

escrita, considerando as variações linguísticas de comunidade para comunidade (NINCAO, 2008).

3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR INDÍGENA

Para compreender a atuação dos professores indígenas em sua comunidade, faz-se necessário considerar aspectos como a formação do docente no contexto das comunidades indígenas, o processo de construção da identidade desse profissional e ainda a formação do *eu pessoal* e do *eu profissional*, relacionando essa formação com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Neste contexto de construção de identidade profissional, entendemos que cada etapa da vida do docente se constitui de uma forma diferente. Esse processo de construção, tanto para o professor indígena como para o não-indígena, ocorre ao longo da carreira, sendo que a *forma de ensinar* está diretamente relacionada com a constituição da individualidade, com a *forma de ser*. No entanto,

[...] é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. (MAHER, 2006, p. 24).

Para o professor indígena, a relação entre a maneira de ser e a de ensinar está relacionada ao *ethos* Terena. De acordo com Pereira (2009, p. 84), “[...] a hipótese central a ser desenvolvida é que o *ethos* Terena seria articulado a partir de uma concepção muito particular da condição humana, [...] de acordo com o status atribuído a cada posição social”, assim, o professor indígena ocupa dentro de sua comunidade um lugar de status que, por sua vez, é relacionado ao seu processo identitário, construído junto ao seu *tronco*⁶. Assim,

⁶ *Tronco*, segundo Pereira (2009), é um grupo de familiares que tem uma pessoa mais velha como referência, podendo ser de laços sanguíneos ou não.

[...]os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. (MAHER, 2006, p. 25).

Essa reflexão faz-se necessária devido às especificidades da educação escolar no contexto indígena e todas as suas implicações sociais, linguísticas e (por que não?) políticas. Afinal, o saber ocupa um status, diferencia e identifica tanto aquele que o transmite quanto aquele de dele se beneficia.

Neste sentido, na comunidade indígena o professor ocupa um lugar de destaque, de grande relevância e respeito na comunidade. O professor sempre está presente em momentos solenes junto a sua comunidade, sendo considerado uma autoridade a quem deve ser dada a oportunidade de falar em eventos importantes. Ferreira (2007) cita, como exemplo, o ato público de comemoração ao Dia do Índio na terra indígena Cachoeirinha, festividade em que é comum se formar uma mesa de autoridades, sendo o professor, um dos membros dessa mesa, convidado a proferir um discurso. Na Aldeia Bananal, a exemplo do que ocorre em Cachoeirinha, também se observa esse tratamento respeitoso em relação aos professores.

Este papel de destaque ocupado pelo professor indígena dentro de sua comunidade influencia a sua formação docente, pois os valores vigentes na comunidade e os saberes passados de geração em geração estão presentes no contexto da escola e da comunidade. Desse modo, constituição da identidade docente do indígena não envolve somente o contexto escolar, mas uma representação muito mais ampla de sociedade, a qual influencia diretamente sua prática em sala de aula.

Para Maher e Cavalcanti (1993), a formação do professor de uma escola que atenda o currículo indígena deve ser iniciada com a observação, *in loco*, feita por um especialista, dos aspectos relevantes daquela sociedade, para que, depois dessa observação, seja feita uma proposta de formação. Nessa formação, especialista, comunidade e professor índio deveriam ser responsáveis pela formulação do currículo, do programa de ensino e de materiais que atendam o aluno índio. Desta forma,

Esta escola, no modelo acima, poderia vir a se constituir em uma escola sintonizada com as características e necessidades culturais da comunidade indígena, já que o professor índio, apropriando-se do conhecimento do não-índio, teria condições de transformá-lo para que este fosse adaptado às

necessidades de seu povo e não vice-versa. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 221).

Para que os professores indígenas reflitam e propaguem a alfabetização bilíngue, a formação deve ocorrer no contexto prático da profissão, ou seja, é necessário que os professores indígenas *façam* a sua formação, e não apenas *recebam* essa formação da comunidade não-indígena.

Nesse sentido, podemos refletir que, num contexto indígena, esse conceito de formação implicaria inserir as ideias, as necessidades e o conhecimento dos próprios professores indígenas no programa de formação, atendendo especificamente aos anseios desses professores, uma vez que Maher e Cavalcanti (1993) destaca que por mais que haja professores indígenas envolvidos em cursos de formação, ainda assim as decisões são orientadas pelos não-índios.

4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Procurando entender como o professor da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, Aldeia do Bananal, compreendia os conceitos inerentes à proposta de educação indígena vivenciada por eles, realizamos uma pesquisa a fim de buscar os saberes e crenças desses docentes sobre temas ligados à escola indígena em que atuam.

Para tanto, foram elaborados, encontros em que pudemos desenvolver temas ligados ao bilinguismo, à alfabetização, à produção de materiais didáticos e pedagógicos, junto aos professores dessa comunidade. Nestas ocasiões, foram aplicados questionários e produzidas narrativas autobiográficas, a fim de oferecer escuta à voz desse professor, muitas vezes expropriado das decisões com relação à sua profissionalidade.

Assim, questionados sobre que o conceito de ensino bilíngue norteava sua prática, percebemos que os professores valorizavam o ensino da língua materna, considerando-o como um direito do povo indígena. O professor P5⁷ enfatiza claramente que o ensino bilíngue está ligado à questão da *identidade*, e que a utilização da língua materna a

⁷ A fim de preservar a identidade, os nomes dos professores foram omitidos.

reafirma não somente perante a própria comunidade, mas também perante “o povo branco”.

O ensino bilíngue é um direito que qualquer cidadão indígena, ela é assegurada nas escolas. Isso torna o ensino para o povo indígena Terena **utilizar as duas língua ao mesmo tempo** também que essa pessoa faz parte de uma grande nação indígena e que a sua **identidade** seja vista pelo povo branco. (P5, grifos nossos).

Foi possível perceber, nas entrelinhas das respostas, que a educação escolar indígena ainda segue o modelo de transição, sendo a língua materna utilizada como facilitadora do aprendizado e da alfabetização de L2, como se observa na resposta de P7:

O ensino bilíngue é quando utilizamos português e Terena, a nossa escola nas séries iniciais ministram a aula em língua materna que é Terena, apesar de que os pais falam em Terena às vezes a criança fala em português **então tem que ter mistura de dois lados para facilitar o aprendizado da própria criança** (grifos nossos). (P7)

Diante disso, entendemos que para que realmente se efetive esse ensino bilíngue, faz-se necessário superar esse modelo de transição, chegando-se a um modelo de desenvolvimento equitativo, em que ocorra o desenvolvimento igualitário das duas línguas, ou como se expressa P5, “[...] utilizar as duas línguas ao mesmo tempo.” Mas, para que isso aconteça, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, visto que a escola indígena “[...] ainda segue o referencial do branco” (P4) e a legislação ainda apresenta lacunas ou não é posta totalmente em prática, “[...] pois, se todas as leis fossem favoráveis, a nossa escola com certeza estaria melhor.” (P4).

Apenas P1 acredita que a utilização da língua portuguesa e da língua Terena pode dificultar a aprendizagem e a alfabetização dos alunos da Escola Indígena, pois, em sua opinião, o fato de “[...] em casa falar, aprender uma língua e na escola estuda outra”, pode ocasionar em uma “[...] mistura de pensamento e conhecimento.” (P1)

Para os outros professores, porém, há mais benefícios do que problemas na utilização de L1 e L2: “[...] se [o aluno] não entender alguma explicação em língua portuguesa o professor (a) pode traduzir essa explicação para a língua materna.”(P2); “[...] eles têm mais facilidades de compreensão.” (P3); “[...] os alunos interpretam com maior clareza o texto apresentado para eles.”(P4).

Na relação pedagógica, reforça-se a necessidade de que as aulas sejam ministradas por professores da própria comunidade indígena, falantes da língua Terena,

como pode ser observado na resposta de P2: “[...]. Sendo um professor (a) não indígena o aluno pode se perder, porque o aluno, poderá ter dificuldades para interpretar explicação. “Ou ainda de P7: “[...] pois se eu falar só em Terena o outro não vai entender e se falar só em português o outro também não vai entender, então tenho que utilizar e falar em Terena e Português.”

Observamos, ainda, que para três professores, embora considerem importante o “estudo paralelo com a língua Portuguesa” (P1), a língua Terena é a melhor língua para se alfabetizar as crianças indígenas, pois, para eles, na língua materna os “alunos se sentem mais à vontade” (P4) e têm “mais facilidade” no aprendizado (P3).

Ainda, para dois professores, a língua portuguesa oferece mais facilidades para o ingresso das crianças no sistema de escrita. Para um deles, “[...] porque ela tem grafia padrão e a língua Terena a sua grafia ainda não é definida, ainda não existe uma grafia padrão” (P2), para o outro, pelo fato de “não falar em casa o Terena”, utilizando a língua apenas “para falar com eles [os alunos]”, a fim de facilitar a transmissão dos conhecimentos escolares, assim “[...] eles aprendem rapidinho o conteúdo dado.” (P6).

Para outros dois participantes, a aprendizagem das duas línguas é igualmente necessária e importante, pois “[...] eles terão que aprender a utilização destas línguas” (P5) e essa aprendizagem bilíngue “[...] facilita mais no aprendizado de todos.” (P7).

Diante dessas respostas, pode-se constatar que os professores participantes da pesquisa, docentes de uma escola indígena na Aldeia do Bananal, possuem uma opinião favorável ao ensino bilíngue, percebem sua importância e fazem uso da língua portuguesa e da língua Terena em suas aulas.

Com relação às metodologias, solicitamos que os professores discorressem sobre as práticas pedagógicas adotadas no seu cotidiano dentro da escola indígena. Nas respostas que obtivemos dos professores, pudemos perceber que a relação entre a L1 e L2 é reforçada na metodologia de alfabetização e ensino.

P4 exemplifica essa relação explicando que “[...] escreve em português e explica na língua terena” os conteúdos trabalhados, assim como P7, que, “[...] através de pequenos textos ou palavras pequenas em Terena”, transcritas depois em português, garante a utilização das duas línguas em sala. Explica ainda que “[...] às vezes tem palavras que não falamos mais” (P7), sendo estas representadas em forma de desenhos feitos pelos alunos, para depois serem escritas em português e Terena.

P2 menciona o trabalho com um “tema gerador”, levando em consideração os “conhecimentos prévios” dos alunos, preocupando-se em “[...] contextualizar para os [seus] alunos e ensinar com mais detalhes.” A utilização de temas geradores no trabalho com a alfabetização foi proposta inicialmente por Paulo Freire, que assim a justifica:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1999, p. 102)

Buscando trabalhar dessa forma, o professor indígena demonstra sua preocupação em não esvaziar a realidade apresentada aos alunos, valorizando a experiência e a criticidade no processo pedagógico.

P5 investe na “leitura compartilhada” e na “leitura e interpretação de textos”, enfatizando que sempre faz uma “[...] reflexão, ou seja, análise de todas as atividades realizadas durante o período da sua execução.”

Apesar de os professores mencionarem metodologias que fogem ao ensino tradicional, quando questionados sobre os materiais didáticos utilizados em suas aulas a grande maioria indicou como principal recurso cartilhas ou livros de apoio.

Sabemos, porém, que o formato “técnico” da cartilha, com sua ênfase no ensino descontextualizado do alfabeto e das famílias silábicas, não promove uma alfabetização voltada para o letramento. Os textos curtos, ou como denomina P2, “[...] textinhos com desenhos”, são usados em sala de aula com objetivos puramente “escolares”, no sentido de que são criados especificamente para apresentar determinada letra ou conteúdo didático, almejando a aprendizagem da leitura e escrita.

O uso da cartilha pressupõe o entendimento de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, e não a apropriação, para uso efetivo, do sistema de escrita alfabética, demonstrando assim que o método utilizado tanto em português quanto em Terena, é o tradicional, valorizando o método silábico.

Ao analisarmos os motivos que levam os professores indígenas a essa escolha, nos deparamos com três possíveis alternativas: a) os professores alfabetizam utilizando o método silábico por ser este o método mais conhecido por eles, pois também foram alfabetizados nessa mesma metodologia; b) os professores sentem confiança nos resultados a curto prazo proporcionados pelo método, visto que os pais querem ver seus

filhos lendo e escrevendo até o final do ano letivo; c) os professores não possuem um conhecimento sobre outras metodologias de alfabetização, o que indicaria um déficit na formação acadêmica. Cientes das limitações desta pesquisa, acreditamos que os dados obtidos não são suficientes para apontar qual(ais) das alternativas justificam o caminho que tem sido adotado pelos professores indígenas. Entendemos, desta forma que ainda há muito que ser pesquisado e debatido com relação à educação escolar em contexto indígena e bilíngue, para contribuir com a indicação de novos rumos que propiciem a melhoria das condições de oferta desse ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia do ensino em língua indígena envolve discussões complexas, uma vez que inúmeros fatores interferem nesse processo, seja a formação dos professores, a demanda das comunidades pela língua portuguesa, ou a ausência de materiais didáticos e de práticas sociais de letramento em língua indígena.

Nesse sentido, para a garantia real desses direitos, emergem questões que decorrem da implantação da educação escolar indígena e que envolvem as especificidades de uma modalidade de ensino diferenciada, intercultural e bilíngue.

Segundo Cummins (1983), há estudos apontando os benefícios de se desenvolver, conjuntamente, a L1 e a L2, em ambiente escolar. Esses benefícios, porém, só serão alcançados se houver a interação entre as duas línguas, de forma que a criança possa desenvolvê-las em situação de equidade. Caso contrário, “[...] si un niño bilingüe alcanzasólo un nivel muy bajo de competencia en su segunda (o primera) lengua, la interacción con el entorno mediante esa lengua, tanto en términos de input como de output es probable que se empobrezca.” (CUMMINS, 1983, p. 42).

Para os Terena, porém, o discurso de valorização cultural para se trabalhar com a língua não é eficaz, uma vez que o ensino oral da língua, sua manutenção e valorização cultural, é garantido pela família, mas não incentivado pela comunidade a ser desenvolvido em ambiente escolar.

Os resultados da educação bilíngue somente podem ser entendidos num contexto de interação entre as variáveis dos métodos educativos, da inserção e do desenvolvimento

das crianças bilíngues. Para tanto, não basta elaborar um programa de ensino, mas, concomitantemente, encontrar formas de avaliá-lo, em suas diferentes dimensões.

É necessário, igualmente, voltar a atenção para formação de professores (inicial e contínua), a fim de prepará-los para atuar como intelectuais de sua própria cultura (NINCAO,2003,2008) e pesquisadores das questões inerentes à realidade em que atuam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

_____. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm Acessado em: 25/09/2013.

CUMMINS, James. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. **Infância y Aprendizaje**, Ontário, v. 21, p. 37-61, 1983.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Tutela e Resistência Indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro. 2007, 413p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). UFRJ/ Rio de Janeiro.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MAHER, T.M. **Língua Indígena e Língua Materna e Os diferentes Modelos de Educação Indígena.** REVISTA TERRA INDÍGENA, nº 60: 52-61. (1991).

_____. “Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória”. In: Grupioni, L.D.B. **Formação de Professores Indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC/SEC/SEDUC. p.11-38.2006.

_____. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração:** um percurso na formação Docente. São Paulo: PUC-SP, 2007, p. 148-157.

MAHER, Tereza Machado; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina.** Campinas/SP: UNICAMP, 1993.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1973.

NINCAO, O. S. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola.** 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

_____. **Kóho Yoko Hovôvo/ o Tuiuiú e o Sapo:** identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2008.

PEREIRA, L. M. **Os Terena de Buriti:** formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica. Dourados: UFGD, 2009.

VENTURA, Micilene Teodoro. **O Processo de Alfabetização na Concepção dos Professores Terena da Aldeia Bananal.** 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2015.

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS:
elementos para repensar o acesso e a permanência no ensino superior**

Luiza Bittencourt KRAINSKI¹

Branca Jurema PONCE²

RESUMO

Este artigo discute as políticas públicas voltadas ao ensino superior tendo como foco central o processo de acesso e permanência dos estudantes egressos de escolas públicas, ingressantes pela Política de Cotas. Analisar esta política e suas particularidades face às vulnerabilidades de determinados grupos sociais é fundamental na elaboração de políticas que possibilitem o amplo direito à educação. A implantação das ações afirmativas, dentre as quais as Políticas de Cotas nas universidades, constituem uma das ações que visam favorecer estudantes egressos de escolas públicas e negros. A concepção que norteia este trabalho é de que o processo de democratização compreende o acesso, a permanência dos estudantes e a qualidade das ações desenvolvidas. O percurso metodológico da pesquisa envolveu revisão bibliográfica da literatura, pesquisa documental através de documentos oficiais de organismos internacionais, legislação nacional, planos e programas de governo, documentos institucionais e questionários abertos. Os sujeitos entrevistados foram alunos egressos de escolas públicas matriculados em cursos que apresentam maior e menor demanda no vestibular. Dentre os resultados é possível apreender que essa parcela de estudantes está adentrando no espaço universitário, entretanto, carece de muitas ações que os auxiliem no processo de permanência e sucesso acadêmico, principalmente que consigam romper com as fragilidades iniciais e não se sintam excluídos ou se excluam desse espaço.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Ensino Superior. Acesso e Permanência.

ABSTRACT

This article discusses public policies concerning higher education with the central focus on the process of access and permanence of students graduating from public schools and entering the university via Quota Policy. It is fundamental for the elaboration of policies that allow a wide access to higher education to analyze this policy and its peculiarities given the vulnerabilities

¹ Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora do Curso de Serviço Social na Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Paraná. E-mail: luizabk@uol.com.br

² Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pesquisadora na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares da PUC/SP.
E-mail: tresponces@uol.com.br

of certain social groups. The implementation of affirmative actions, among which the Quota Policies in higher education, are designed to help students graduating from public schools and blacks. The idea that guides this work is that the democratization process comprises the access, the permanence of students, and the quality of the planned actions. The methodological research steps involved a bibliographic review of the literature, documentary research of official documents of international organizations, national legislation, plans and government programs, laws and institutional documents, semi-structured interviews and open questionnaires. The interviewees were managers that participated of the implementation process of the Quota Policy, current representatives of agencies linked to this policy and students coming from public schools enrolled in courses that have high and low demand in the entrance exam. Among the results it is possible to understand that this portion of students are having access to institutions of higher education, however, there is a lack of actions that assist these students in the processes of retention and academic success, especially actions that help students overcome initial weakness to avoid feelings of exclusion or desires to exclude themselves from such environment.

Keywords: Public policy. Higher Education. Access and Permanence.

1 INTRODUÇÃO

O tema central do estudo é a educação superior com enfoque na democratização do acesso à universidade, e, conseqüentemente, de oportunidades sociais, já que no quadro das dinâmicas sociais contemporâneas a formação superior é cada vez mais exigida como condição de empregabilidade e de inserção na vida social. O acesso ao ensino superior *per se* não pode ser visto como indicador de sucesso escolar, menos ainda, de sucesso profissional, no entanto, é preciso reconhecer que a formação de nível superior contribui na inserção do mercado de trabalho e na mobilidade social.

Nesse sentido, o acesso constitui-se ainda um desafio presente nas políticas educacionais como nas instituições de ensino superior e parte do processo de enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais que caracterizam as sociedades modernas. Mecanismos de ação afirmativa e de inclusão social, dentre essas, a política de cotas passou a ocupar as discussões sobre acesso ao ensino superior resultado em grande parte da participação política de setores organizados da sociedade e das discussões mais aprofundadas sobre racismo e exclusão social no Brasil. A intensificação das políticas de inclusão social tem carecido, contudo, de um exercício sistemático de reflexão sobre o

tema, tanto nos seus fundamentos teórico-metodológicos quanto na avaliação das experiências em curso.

2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: elementos de sua história

Um olhar retrospectivo para a trajetória da instituição universitária mostra que o ensino superior no Brasil constituiu um advento tardio se comparado a outros países da América Latina e sua implantação, dentre os fatores, foi para atender as necessidades dos jovens filhos das famílias da elite social e econômica do país. Com raras exceções, jovens vindos de famílias menos favorecidas só conseguiam frequentar cursos superiores com o apoio da Igreja através do ingresso na vida religiosa. Cunha (1980), Romanelli (1993), Fávero (1999), Durhan (2005), registram em seus estudos o resgate da educação superior desde o Brasil Colônia e de que forma essa configuração veio se aprimorando no decorrer das décadas tendo como elementos centrais a modernização, expansão e privatização.

É consenso entre os pesquisadores, que o século XX trouxe mudanças substanciais na educação superior do país: as décadas iniciais contribuíram com o reconhecimento e institucionalização das primeiras universidades, a década de 1960 com a expansão e modernização das universidades públicas e, nas últimas décadas a ênfase recaiu na expansão, avaliação e forte aceleração do setor privado.

O processo de urbanização e industrialização desencadeado no país a partir da década de 1930 trouxe a cena uma população que ascendeu não somente socioeconomicamente, mas buscavam no ensino superior status e oportunidades nas relações estabelecidas com a aristocracia brasileira. Entra em cena a classe média nos diferentes campos – da política à economia – e consequentemente, no espaço universitário. No entanto, o acesso se restringia a estratos superiores das classes médias e altas, mantendo o perfil elitista do período anterior.

O cenário da educação nesse momento era composto por instituições católicas empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, por iniciativas da elite local que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior, contando com apoio dos governos estaduais em algumas das instituições. Começa nesse momento a diversificação do sistema que perdura até os dias de hoje no âmbito do ensino superior brasileiro composto por instituições públicas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não. (DURHAN, 2005).

As questões educacionais ganharam peso nos debates políticos, associando-se a intelectualidade ao poder com vistas a modernização das elites, criando-se um vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho. O ensino superior apresentou a partir da segunda metade da década de 1960, um padrão de crescimento com o acesso predominante de indivíduos das classes médias. (CUNHA, 1980; ROMANELLI, 1991; DURHAN, 2005).

A pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, mas impossível de ser atendida pelas universidades. Seria incorreto afirmar que o ensino público não cresceu, uma vez que, no período de 1967 a 1980, as matrículas passaram de 88 mil para, aproximadamente, 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%. (MARTINS, 2009, p.22). Entretanto, o aumento ficou abaixo das necessidades de acesso, supridas em partes, pelo ensino privado, através das faculdades isoladas criadas principalmente na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos, regiões com maior demanda por vagas.

O ensino privado expande-se prioritariamente nos cursos mais lucrativos, “nada tendo a ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia” (CUNHA, 1989, p. 322). Buarque (2003) alerta que a “pretensa modernização” foi conservadora com o setor público e a expansão desenfreada do setor privado não levou qualidade dos cursos de graduação. O incentivo à privatização pelos governos militares também está presente nas análises de Carlos Benedito Martins (1989) sendo a forma pela qual o Estado conseguia ampliar o acesso, apesar da política de contenção de gastos ao ensino superior.

Os cortes de recursos financeiros por parte do governo, demarcou um período de abandono das universidades públicas pelo poder público. O período de 1967 a 1973 como especialmente profícuo na proliferação das instituições privadas. Assim, pode-se dizer que, até o final da década de 1970, institucionalizou-se no Brasil o ensino superior privado com reflexos dessa parceria até hoje, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual será referenciado nas políticas educacionais atuais.

Na verdade, torna-se fundamental rever a lógica que comandava as políticas públicas, em especial as de educação, ao longo das últimas quatro décadas, em larga medida ancoradas na intensificação do processo de privatização e na corrosão de parte significativa das universidades públicas. O processo de expansão da educação superior, desencadeado a partir da década de 1970 e com maior ênfase em meados da década de

1990, estruturou-se a partir desse modelo que, além de seguir o receituário dos organismos internacionais – financiadores dessas políticas –, consolidou o modelo neoliberal no país.

Outro aspecto a ser observado é que apesar da crescente evolução nas matrículas, em especial às instituições privadas, tal fenômeno não vem possibilitando a consolidação do sistema de massa, previsto no Plano Nacional de Educação (2001-2010) e, menos ainda, a incorporação de setores sociais, antes excluídos desse grau de formação. Dados do INEP/MEC, em 2004, revelam que apenas 10,5% dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos de idade estavam matriculados na educação superior.

A maioria dos jovens é atraída pelas instituições privadas pelo acesso facilitado, cursos de curta duração, ofertados geralmente no turno noturno, mais barato e, em tese, mais afinado com o mercado de trabalho. Nesse contexto, aparece também em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e expandindo-se com mais intensidade a partir do ano 2000. Dados divulgados pelo MEC/INEP mostram que de 1996 a 2004, o crescimento foi de 515,5% nos cursos e 135,1% nas matrículas. Na comparação da rede privada com a rede pública, o crescimento foi ainda mais significativo, “de 611,8% contra 298% para cursos; e 138,2% contra 128,2% para matrículas”. (MEC/INEP, 2008, p.16). O relatório cita, ainda, o direcionamento da oferta para poucos cursos, concentrando as matrículas nos cursos de maior apelo social, gerando forte desequilíbrio vocacional entre os estudantes. Do total das matrículas em 2004, mais da metade (52,2%) concentrava-se nos cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Letras e Comunicação.

Embora a expansão quantitativa seja um elemento determinante na democratização do ensino superior, outros fatores devem ser analisados, dentre os quais a crescente diminuição na relação entre as vagas oferecidas na graduação presencial e candidatos inscritos, ou seja, o aumento da oferta de vagas pela iniciativa privada não foi acompanhado por proporcional aumento da demanda, gerando ociosidade nas vagas preenchidas. Dados apresentados pelo INEP indicam que, no setor privado, a relação candidato/vaga caiu de 2,6% em 1996 para 1,6% em 2002. No entanto, o índice de vagas não preenchidas nestas instituições, que era de 22,9% nos anos 90, salta para 37,4% em 2002, e dois anos após para 49,5%. (MEC/INEP, 2008, p.18). Os números refletem os altos índices de evasão e a crescente inadimplência dos estudantes que não conseguem arcar com os custos.

A ausência de políticas de permanência no ensino superior e financiamento de amplo alcance para o estudante vêm perpetuando o quadro de exclusão social. Outro dado importante é a quantidade de alunos do ensino médio que não conseguem chegar ao ensino superior. Sua expansão não pode ser pensada de forma dissociada da qualidade da formação da educação básica e no ensino médio. Sem isso, a inclusão no ensino superior é uma falsa inclusão. A garantia de melhores condições de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio é uma estratégia imprescindível para que um número maior de egressos consiga ingressar numa universidade e, mais do que isso, desenvolver uma efetiva aprendizagem.

As propostas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, sinalizaram mudanças no campo da educação superior, principalmente nas universidades públicas. Dentre as ações voltadas para a democratização do acesso, destacam-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Política de Cotas nas Universidades Públicas.

O Projeto de Lei n. 3.627/2004 instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas federais de educação superior. Tema polêmico no interior das universidades, na mídia e na própria sociedade, sua aprovação veio se arrastando pelo Congresso Nacional desde o início, em função das diversas ações questionando essa política, sendo julgadas somente em 2012, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), como constitucional esse tipo de ação afirmativa nas universidades. Consequentemente, várias universidades públicas implantaram sistemas de cotas raciais e sociais nos processos seletivos, no entanto, diferenciavam-se nos critérios, respeitando a autonomia de cada instituição.

Na busca da ampliação do acesso, o PROUNI, REUNI, UAB e a Política de Cotas vêm se configurando atualmente como programas de Estado, uma vez que o governo atual vem dando continuidade, inclusive reafirmando um novo ciclo para as universidades federais, através de *multicampus* e consórcios de universidades. As universidades têm papel de destaque, exercendo grande influência nas mesorregiões, contribuindo na qualificação de recursos humanos, transferência de tecnologia, estímulo ao empreendedorismo e à inovação (FERREIRA, 2012). De acordo com a política em

referência, existe uma correlação positiva e linear entre empreendedorismo, inovação e crescimento econômico.

Essa lógica também está presente no Programa Ciências sem Fronteiras, criado com o objetivo de incentivar uma formação acadêmica e um conhecimento inovador na área da ciência e tecnologia. Ao promover intercâmbio com outros países, os alunos mantêm contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.

Não se pode deixar de considerar que a implementação das políticas encontra-se sintonizada com a orientação das agências multilaterais para os governos latino-americanos. Gradualmente, a perspectiva do desenvolvimento econômico com equidade vem assumindo papel central nas políticas educacionais, privilegiando a articulação das atividades educativas com capacitação de mão de obra e elevação da empregabilidade da população.

3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS

No Brasil, a discussão sobre a emergência e implantação das propostas de acesso dos jovens das camadas populares e de negros ao ensino superior ocorre a partir dos anos de 1990 através de um caloroso debate tanto na sociedade como nas universidades públicas.

Numa perspectiva ampla, as ações afirmativas podem ser definidas como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e emprego. (GOMES, 2003, p. 63).

Também conhecidas como discriminação positiva ou ação positiva (MOEHLEKE, 2006; GOMES, 2003), constituem-se mecanismos político-sociais que buscam coibir não apenas a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses mecanismos são

caracterizados por políticas específicas de valorização de identidades³ e de promoção de ascensão social das minorias.

Geralmente, esses grupos não são representados em certas áreas ou são sub-representados nos negócios, na educação e em órgãos do Estado. Também é verificada a ausência nas instituições de formação, que abrem as portas para o sucesso e as realizações individuais. Nessa perspectiva, entre as metas propostas pelas ações afirmativas está o respeito à diversidade e uma maior representatividade dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada.

No contexto da educação superior, a ação afirmativa vem sendo confundida com o estabelecimento de políticas de reserva de vagas ou cotas para negros, estudantes de escola pública e população de baixa renda⁴. As cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa, podendo ser adotados diferentes critérios de acesso: renda, cor, raça/etnia, origem escolar, percentuais diferenciados para reserva de vagas, pontos, bônus. Ao serem efetivadas,

[...] desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais da sociedade. Talvez por isso elas incomodem tanto a sociedade brasileira, uma vez que desvelam a crença de que somos uma ‘democracia racial’ e que, se resolvermos a questão socioeconômica, resolveremos a racial (LESSA, 2004, p. 49).

No Estado do Paraná, a política de cotas para alunos de escola pública e para alunos negros começou a ser discutida no início da década de 2000, quando universidades federais e estaduais tomaram a iniciativa da sua implantação. Na cidade de Ponta Grossa, *locus* da pesquisa, essa política foi implantada inicialmente para o período de 2007 a 2014 sendo disponibilizadas 45% das vagas para candidatos oriundos das escolas públicas e 12% como cota dos candidatos negros oriundos das escolas públicas. Com o prazo dessa política expirando várias reuniões se sucederam tendo como tema “que aluno deveria ser incluído”. As divergências se fizeram presentes, entretanto, a proposta foi aprovada por

3 A identidade de cada indivíduo é construída pela aceitação/reconhecimento do outro. Se um grupo ou um indivíduo não tem sua identidade, seu modo de ser não é legitimado pelo grupo hegemônico, configurando uma situação de injustiça. Nas sociedades contemporâneas, as questões de justiça tendem a se pautar mais por reivindicações de reconhecimento cultural do que por reivindicações salariais ou redistributivas. Atualmente, os grupos sociais estão cada vez mais diferenciados com reivindicações específicas.

4 Para Tessler, o princípio de utilizar a escola pública como *proxy* para baixa renda ou exclusão é aceito como um procedimento aceitável. Para o autor, o perfil socioeconômico dos candidatos oriundos de escolas públicas é nitidamente distinto daquele dos egressos de escolas particulares. (TESSLER, 2008, p. 67-68).

mais um período de oito anos, vigorando até 2022, com os mesmos percentuais para ingresso.

4 PERCEPÇÕES SOBRE A REALIDADE: ponto de partida na avaliação do acesso à universidade

Tratar do acesso à educação superior requer um olhar atento sobre a problemática histórica da discriminação e da exclusão social presente em diferentes grupos sociais da realidade brasileira. A presente investigação procurou dar voz aos alunos, tendo como centralidade o processo de acesso e permanência no ensino superior e as mudanças que vêm se processando na instituição e na cultura acadêmica. Embora não sejam comuns às falas de todos os entrevistados, constituem representações significativas sobre a Política de Cotas e seus impactos na universidade, permitindo o cruzamento com outros dados. Os dados levantados permitem tecer algumas considerações a respeito de quem são os alunos ingressantes na UEPG.

4.1 A busca pela Universidade

Visto como um divisor de águas na vida dos estudantes, o vestibular, de certa forma, se assemelha a um ritual de passagem que lhes agrega o *status* de universitário, garantindo, ao final de sua vida universitária, direitos diferenciados em termos de prestígio social (COULON, 2008).

Várias pesquisas vêm se dedicando à temática, relacionando o vestibular com a autoestima do jovem, o desejo no ingresso e as dificuldades enfrentadas por aqueles oriundos de classes populares. Para Charlot (2006), o vestibular é muito difícil, sobretudo para alunos que estudaram em escolas públicas, e a opção que resta são as universidades particulares. Essa visão que se tem da escola pública é resultado do descaso das políticas públicas na educação, como bem lembra o aluno: *“A escola pública faz parte de um esquecimento por parte de toda a sociedade, bem como um descaso com a mesma. A força de vontade é do aluno em ultrapassar barreiras”*.

O ingresso na universidade representa uma conquista, pois, em muitos casos, ele é o primeiro membro da família a entrar para a educação superior. A inserção na vida universitária aparece atrelada a uma vida melhor – econômica e social. Dentre as razões

que pesaram na escolha do curso aparece a empregabilidade, a oportunidade de melhor remuneração e o *status* profissional. As razões estão presentes nas escolhas dos estudantes dos cursos mais concorridos, com forte influência da família na escolha. Nos cursos menos concorridos, a vocação e a satisfação pessoal aparecem como as razões da escolha.

O momento da escolha representa a ampliação de oportunidades em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. No entanto, o estudante “[...] ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação”. (ZAGO, 2006, p. 231). A escolha em si é um termo genérico. No contexto acima especificado ela esconde diferenças e desigualdades sociais importantes. Portanto, falar de escolhas “significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato”. (ZAGO, 2006, p.232).

A escolha de um curso não é um processo simples, ou seja, até que ponto ocorre realmente a escolha por parte do jovem oriundo dos meios populares? Almeida alerta para a amplitude desse conceito, podendo haver “a impressão de uma igualdade que pode turvar os efeitos das desigualdades de fato” (ALMEIDA, 2009, p. 84). Outros determinantes se fazem presentes sob a ideia da “escolha”, dentre os quais o capital cultural individual e familiar, a trajetória escolar do sujeito e a origem social. Os elementos oferecem um quadro bastante ilustrativo da exclusão e seletividade expressas na hierarquia dos cursos universitários (ZAGO, 2006).

Como se vê, o caminho da universidade não se mostra como um caminho “natural”, ou seja, antes mesmo da escolha do curso ou da carreira está a decisão de realizar ou não o vestibular.

4.2 O ingresso na Universidade pela política de cotas

Para muitos alunos, o acesso pela política de cotas representa o rompimento das barreiras que impediam o aluno de ingressar, significando, em muitos casos, o que a sociologia chama de êxitos atípicos, ou seja, “o sucesso é obtido à custa de muito esforço, sofrimento, obstinação e ‘luta’ contra o fatalismo de destinos sociais”. (SILVA; TEIXEIRA, 2008, p.92)

Contrariando estudos desalentadores e estatísticas educacionais, muitos dos alunos vencem as barreiras, com dedicação e autodeterminação. A participação da família na

trajetória dos filhos nem sempre é muito visível ou explícita, no entanto, fundamental na alteração dessa realidade. Vários depoimentos apontam as dificuldades financeiras e o sacrifício das famílias na busca do ingresso e da permanência de seus filhos na universidade.

Dentre as estratégias de reprodução social da família, Romanelli destaca as escolares, “que se referem ao investimento feito pelos pais para encaminhar os filhos para escolas e cursos adequados à manutenção e ampliação da posição social da família” (ROMANELLI, 2007, p. 105). No entanto, a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar não pode ser imputada a um fator isolado ou mesmo a determinada forma de investimento familiar. Existe uma relação de interdependência no qual diversos fatores interferem.

Ser um bom aluno no ensino médio não garante o ingresso à universidade. A política de cotas veio contribuir com o acesso de uma parcela da população excluída ou com mais dificuldades de ingresso “*possibilitando a entrada de alunos de baixa renda. A igualdade de condições não está presente no vestibular, no entanto, no decorrer do curso, vai depender do aluno*”.

O vestibular é apontado como um dos elementos que dificultam o acesso, ao passo que, após o ingresso, os próprios alunos procuram vencer essas dificuldades chamando para si essa responsabilidade. As deficiências de formação do ensino fundamental e médio só são percebidas no decorrer do curso, sendo em muitos casos, motivo de desânimo e desistência. Dificuldades na compreensão de um texto, na escrita, na comunicação e em matérias específicas como matemática, física e química são apontadas por vários alunos como as mais frequentes.

Na educação superior, a evasão ocorre de forma mais incisiva nos cursos menos concorridos. Dentre os fatores apontados para a desistência, está a retenção em disciplinas e transferência para o curso no período noturno para que o aluno possa trabalhar. Se o objetivo é a inclusão dos alunos que adentram a universidade pelo sistema de cotas, suprir esses hiatos é de fundamental importância na ampliação do universo cultural dos alunos. A assertiva mostra que a seletividade escolar não é apenas uma questão de ordem pedagógica, mas está diretamente relacionada à seletividade social e, no caso da realidade brasileira, à seletividade econômica.

As seleções realizadas ao longo do sistema educacional, tendo por base fatores socioeconômicos, mostram que

"as medidas tomadas no interior do sistema escolar são insuficientes para se alcançar a equidade em matéria de educação. Os que batem às portas da universidade já representam, em sua maioria, os sobreviventes de um longo processo seletivo." (SANTOS FILHO, 1986, p. 21).

4.3 Dificuldades enfrentadas na vida acadêmica

O estranhamento institucional é vivenciado nos primeiros anos da vida universitária; é uma espécie de transição da cultura escolar à cultura universitária. Como bem coloca o aluno, "no 1º ano da universidade senti muita dificuldade, faltava informação de questões fundamentais como acesso a biblioteca, como fazer a busca, a pesquisa em livros, etc." O depoimento reafirma as questões anteriormente expostas, de que o ingresso no ambiente universitário é marcado por uma ruptura em relação aos graus anteriores de escolaridade. Esse aluno faz parte de uma nova dinâmica, de um novo status social que o diferencia dos demais: "Nem tudo é fácil, a gente vai se adaptando".

Conciliar estudos e trabalho é uma das dificuldades apontadas que desmotivam os estudantes. É consenso entre os estudantes que trabalham que o maior inconveniente é a falta de tempo para ler os textos, preparar os trabalhos, estudar para as provas e envolver-se nas atividades internas da universidade. Enfrentar horas de deslocamento da residência ou do trabalho até a universidade também contribui na falta de concentração: "Minha maior dificuldade é com a locomoção. Levo uma hora para ir da minha casa a universidade". Essa situação é enfrentada tanto pelos estudantes que moram em bairros da cidade como de Municípios vizinhos que vão à universidade todos os dias.

Esse dado, de forma isolado não gera grande impacto, no entanto, marca a condição social dos estudantes. A distância geográfica de um indivíduo ou grupo social em relação à localização das áreas centrais de atividade econômica, social e cultural da cidade é, ela mesma, definidora da distância social real do referido grupo do acesso aos bens da "cultura legítima" e aos "contatos sociais mais elevados" que, por sua vez, podem ser convertidos em negócios e em oportunidades profissionais e ocupacionais mais vantajosas.

Almeida no seu estudo "USP para todos?", mostra que o espaço geográfico e social também é diferente para alunos dos setores populares. Além das dificuldades materiais, os alunos enfrentam dificuldades simbólicas ou culturais, sendo estas "mais sutis e difíceis de

ser apreendidas, pois ligadas à socialização no ambiente familiar e na trajetória peculiar do indivíduo” (ALMEIDA, 2009, p. 124).

Colocar e manter um filho nos estudos mesmo numa universidade pública retira a tranquilidade da família e do aluno, pois se trata como Portes (2007) assinala de “um ensino público relativizado”. Partindo desse entendimento, a gratuidade não deve se restringir ao acesso à universidade, já que para sua manutenção no curso, ou seja, sua permanência, outras exigências são postas: o material escolar, o transporte, a alimentação, a moradia, etc. Se por um lado, o ensino é público na universidade, os custos para sua permanência são altos. Severino alerta que, se o processo de democratização for pensado apenas como ingresso do estudante na universidade, pode ser insuficiente. “A maioria das matrículas se dá em alguns poucos cursos (Administração, Direito, Pedagogia) com hipertrofia da oferta de vagas sem maior impacto na inserção social”. (SEVERINO, 2009, p. 257).

A escolha de um curso não é somente uma escolha individual, depende de uma configuração de fatores, os quais se encontram multiplamente articulados e subordinados às condições sociais e culturais da família (ROMANELLI, 2007; BOURDIEU, 2013a).

Falar de prestígio de um curso ou de uma área em detrimento de outras é um exercício complexo. Moehlecke (2006) aponta a existência de um novo movimento na trajetória da educação, já perceptível em alguns cursos, não mais através das restrições do acesso ou da hierarquização social das carreiras, mas de um processo de “reelitização” do ensino. As facilidades advindas desse prestígio possibilitam aos alunos de “determinados cursos” o acesso ao conhecimento de forma diferenciada, verbas para pesquisas, envolvimento em pesquisas de iniciação científica e atividades extracurriculares, enquanto que, em “outros cursos”, a estrutura física é deficitária, com salas pequenas, falta de cadeiras, mapas antigos, falta de professores.

Apesar da diminuição das barreiras formais e, conseqüentemente, da ampliação do acesso, existem mecanismos sutis de exclusão interna em certos momentos imperceptíveis, no entanto, contínua e gradual, tanto por parte de quem as exerce como daqueles que são as suas vítimas. As questões ilustram as novas formas de desigualdade escolar tão presentes em nossas instituições de ensino.

Para Bourdieu e Champagne, até o final dos anos de 1950, a seleção com base social constituía-se de um lado, de escolarizados, e do outro, de excluídos. Dentre as transformações que afetaram o sistema de ensino a partir desse período, a de maior

consequência foi o ingresso de categorias sociais até então excluídas da escola, como pequenos comerciantes, artesões, agricultores, operários da indústria (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 246).

Nos dias atuais, essa divisão opera de uma forma complexa através de uma segregação interna ao sistema educacional, separando os educandos segundo o itinerário escolar, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Para Nogueira e Catani, ocorre uma “exclusão ‘branda’, ‘contínua’, ‘invisível’, ‘despercebida’. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados” (NOGUEIRA; CATANI, 2013, p.14).

5 CONCLUSÃO

A análise da política de democratização do acesso ao Ensino Superior no novo milênio nos coloca diante de desafios e tensões. O aspecto quantitativo, ou seja, o número de estudantes - inclusive de classes populares - está aumentando, constituindo, em médio prazo, um ensino de massa no Brasil. Para além dos indicadores, importa saber as condições efetivas de permanência qualificada desse contingente que está adentrando a universidade. A inserção pode se constituir um caminho desde que sejam criadas condições políticas e científicas adequadas a uma efetiva democratização da universidade, principalmente a pública.

Ao acompanhar o desenvolvimento das ações, podemos dizer que as políticas de inclusão, dentre estas, a Política de Cotas vem contribuindo para a democratização do acesso de uma parcela de estudantes antes excluídos do Ensino Superior. O perfil dos alunos ingressantes por suas diferentes cotas - universal, escola pública e negros de escola pública - mostra que o acesso vem favorecendo a inclusão dos estudantes oriundos de escolas públicas. As cotas têm garantido que, aproximadamente, metade dos alunos aprovados no vestibular seja de escolas públicas e isso é um fato social relevante.

No entanto, o simples aumento das camadas populares no sistema de educação superior não significa, necessariamente, que os estudantes estejam se beneficiando das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes originários de camadas mais favorecidas. Demonstra, nesse caso, que um número maior de alunos originários

daqueles estratos está atingindo níveis de escolaridade semelhantes aos alunos provenientes das camadas bem situadas.

Nesse sentido, a democratização do acesso à universidade deve vir acompanhada da democratização do acesso ao conhecimento e do direito à permanência dos estudantes, para que possam concluir seus cursos. O conceito de democratização que sustenta o estudo parte do princípio de que a democratização da educação superior é um processo contínuo e, para sua efetivação, necessita da existência de políticas institucionais que garantam além do acesso, a permanência dos alunos num ensino de qualidade.

Reconhecer essas questões é a possibilidade de ampliação do horizonte democrático que pretende ser o resultado de uma educação com qualidade, direito social, de compromisso com o princípio da justiça social. Esse movimento pode e deve orientar a construção das políticas de permanência ou as vozes continuarão sendo sempre compreendidas como nada além de sons.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W.M. **USP para todos?:** estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa Editora, 2009.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, MEC. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior de 2009 (Resumo Técnico)**. Brasília, INEP. 2012.

CHARLOT, B. **Jovens de Sergipe:** como são eles, como vivem, o que pensam. Aracaju: Governo de Sergipe, 2006.

COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia a era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In LOPES, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DURHAN, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In SCHWARTMAN, S. & BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FÁVERO, M. de L. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 10, São Paulo, 1999.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**. Brasília, DF, n.36, maio/ago, p. 455-472, 2012.

GOMES, J.B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. SANTOS, R.E; LOBATO, F. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003.

LESSA, C.M.R. Democracia e Universidade Pública: o desafio da inclusão social no Brasil. In: **Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. PEIXOTO, M.C.L.(Org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

MARTINS, C.B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, Campinas, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 set. 2011.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A.A. Reformas e Expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In: MOEHLECKE, S.; CATANI, A.M. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos - estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.(Org.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SANTOS FILHO, J.C. Escopo da seletividade ao Ensino Superior. **Educação e Seleção**, v.13, 1986. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/114.pdf>
Acesso em: 10 jan.2013.

SEVERINO, A.J. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Revista Avaliação**, Campinas - Sorocaba, São Paulo, v. 14, nº 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, V.A.; TEIXEIRA, A.M.F. Contestando profecias: trajetórias de jovens universitários de origem popular. **SISIFO – Revista de Ciências da Educação**, n. 6, maio/ago, 2008.

TESSLER, L.R. Ação Afirmativa sem Cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. In PEIXOTO, M.C.L. e ARANHA, A.V. (Org.) **Universidade Pública e Inclusão Social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Relatório das atividades da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEPG (2008 -2010)**, 2010.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n.32, p. 226-237, 2006.

AS POSSIBILIDADES DE TRABALHAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Alzira do Socorro LUCIOLO¹

Vera Cristina Almeida Puttini MENDES²

RESUMO

A presente pesquisa surgiu da necessidade de trabalhar de forma contextualizada no processo de alfabetização e letramento. Para tanto, o Centro Municipal em Alfabetização Rotary Club, em Aquidauana - MS elaborou o projeto “CMA Rotary Club Viajando na Literatura Infantil”, proporcionando às crianças da Educação Infantil e o 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental o contato com a Literatura Infantil por meio de atividades lúdicas que favoreçam a evolução da leitura e da escrita. As descrições das ações realizadas, a importância para as crianças, como também o dia a dia frente às aprendizagens e descobertas feitas pelos professores e crianças envolvidas, é o conteúdo proposto para este artigo, bem como os avanços e dificuldades encontradas. O grande desafio da escola é oportunizar situações de aprendizagem através do processo de alfabetização e letramento desde a Educação Infantil. Nesse sentido, a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC propõe o contato com os diversos gêneros textuais através de atividades lúdicas que favoreçam a evolução da leitura e da escrita, considerando que a formação de futuros leitores antecede a Educação Infantil e continua por toda a vida. A metodologia desenvolvida foi baseada na Pesquisa-ação, trabalhando atividades diferenciadas enfocando na educação Infantil as turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental. O que torna a pesquisa relevante é a necessidade de oportunizar as crianças, situações de aprendizagens com as diversas práticas sociais de leitura e escrita, apropriando-se progressivamente e conseqüentemente utilizando-as de forma competente e prazerosa.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Educação Infantil. PNAIC.

¹ Diretora do CMA Rotary Club de Aquidauana – MS. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato do Sul – UFMS – Campus Aquidauana-MS, Especialista em Gestão Escolar e Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campus Aquidauana-MS. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores - GEPFIP - UFMS/CNPq/CPAQ.

E-mail: alzira.lucio@hotmai.com

² Professora STE da Prefeitura Municipal de Aquidauana - MS. Tutora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS - Rede e-Tec no curso Manutenção e Suporte em Informática. Graduada em Ciência da Computação na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI - SC. Graduada em Pedagogia no Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN - MS. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores - GEPFIP - UFMS/CNPq/CPAQ.

E-mail: veraputtini@hotmai.com

ABSTRACT

This research emerged from the necessity to work literacy in context and the literacy process in the school ground, building a literacy environment and widening children's knowledge through challenging activities for each class according to their level of knowledge. Therefore, the Municipal Center Literacy Rotary Club in Aquidauana-MS developed the project "CMA Rotary Club Traveling in Children's Literature," providing children from kindergarten and the 1st and 2nd grades of elementary school contact with Children's Literature through interactive activities that encourage the development of reading and writing. The descriptions of actions taken, its importance for the children, and also the daily experience of learning and the discoveries made by the teachers and children involved, is the proposed content for this article, as well as the progress and difficulties encountered. The great challenge for schools is to create learning opportunities through literacy and literacy process from kindergarten. In this sense, the proposal of the National Pact for Literacy Certain Age-PNAIC proposes contact with the various genres through interactive activities that foster the development of reading and writing, as the formation of future readers is prior to kindergarten and continues throughout life. The developed methodology consisted of differentiated activities thinking about the education of children in kindergarten and 1st and 2nd grades. What makes this research relevant is the need to create opportunities for children, learning situations that involve the various social practices of reading and writing, progressively adapting them and therefore using them in a competent and pleasant way.

Keywords: Literacy and Literacy. Elementary School Education. PNAIC.

INTRODUÇÃO

Frente ao desafio de mediar o processo de alfabetização e letramento proporcionamos as crianças o contato com os diversos gêneros textuais por meio de atividades lúdicas que favoreçam a evolução da oralidade, leitura e escrita é a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Nesse sentido o Centro Municipal em Alfabetização Rotary Club, em Aquidauana - MS elaborou o projeto “CMA Rotary Club Viajando na Literatura Infantil”. Oportunizando situações de aprendizagens a partir do processo de alfabetização e letramento contemplando a educação infantil 1º e 2º ano do ensino fundamental.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no decorrer do ciclo, do 1º ao

final do 3º ano do ensino fundamental. Segundo a proposta o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de texto ocorre durante o processo de alfabetização, porém deve ser iniciado no início da Educação Básica, garantindo às crianças o acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que os mesmos se reconheçam como protagonista de suas próprias histórias.

De acordo com Soares, (2010, p. 58).

Termos despertado para o fenômeno do letramento – estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

É nesse sentido e com decisões compartilhadas no chão da escola é que vamos construindo uma aprendizagem significativa, ajustando as reais necessidades das crianças para a quem se destina sendo ao mesmo tempo difícil, porém possível e desafiadora.

Quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa exploratória proporcionando maior familiaridade com o problema envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas e dessa forma, proporcionando “um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores” (GIL, 1999, p. 43). Quanto aos procedimentos técnicos refere-se a uma Pesquisa-Ação, um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. A experiência com projetos contemplando a educação infantil e Ensino Fundamental vem apresentando resultados significativos e não só desejável como possível, sem qualquer prejuízo do direito à infância, nesse sentido Magda Soares (2009), considera que a alfabetização e letramento devem ter sua presença na educação infantil,

antes mesmo do ensino fundamental as crianças devem ter acesso tanto a atividades de introdução do sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização, como também práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o letramento.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro contato da criança com as fábulas, histórias e contos não ocorre na escola, a criança desde o nascimento já escuta seus pais, familiares e amigos a contar fatos, histórias, ouvem músicas, o que a insere no mundo das palavras.

Sabemos que a escola junto com a família tem um papel importantíssimo para garantir que a criança tenha contato com livros desde a primeira infância, manuseando as obras, encantando-se com as ilustrações e descobrindo assim o mundo das letras e desenvolvendo um comportamento leitor.

É na Educação Infantil que a criança é apresentada aos diversos gêneros literários.

Concordamos com Coelho (2003) quando escreve que os contos de fadas fazem parte dos livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades. Estes livros possuem personagens pertencentes ao mundo dos mitos onde a Fada ocupa um lugar privilegiado na aventura humana. Através dos contos se torna possível a realização de sonhos, ideais e aspirações.

Para Soares (2009) vivemos em uma sociedade de grafocêntricos, onde as crianças convivem com a escrita de acordo com a camada social a que pertencem umas mais e outras menos, mas todas convivem, antes de ingressar ao ensino fundamental e muito antes de chegar as instituições de educação infantil.

Diante dessa vivência, as crianças vão construindo seu conceito de língua escrita, das funções da oralidade, leitura e escrita, seu conhecimento de letras e números, a diferença entre gêneros, entre as histórias que são lidas, em revistas bilhetes e outros portadores de texto que as pessoas leem ou escrevem para elas. Quanto mais incentivadas por meio de atividades lúdicas que favoreçam a oralidade, leitura e escrita vão construindo e ampliando seu repertório de conhecimento e o desejo de acesso ao mundo letrado.

No entanto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1988, vol. 3, p. 143) enfatiza que,

Ter acesso à uma boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo apreciem o momento de sentar para ouvir história exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Portanto, alfabetização e letramento devem fazer parte do processo de ensino aprendizagem da educação infantil, proporcionando as crianças o contato com as diversas práticas de uso social da leitura e da escrita. Diante desse contexto Soares (2009, p. 18) descreve os objetivos que deve contemplar a educação infantil dentro processo de alfabetização e letramento:

- Compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve;
- Conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles para ler e para escrever;
- Participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita;
- Construir familiaridade com o mundo da escrita e adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita;
- Desenvolver atitudes positivas em relação a importância e ao valor da escrita na vida social e individual.

Nesse contexto, destacamos que a leitura e a escrita fazem parte do imaginário infantil e devem vir acompanhadas de significados para as crianças, essas discussões devem permear o chão da escola junto aos profissionais da educação, cabe a escola proporcionar o debate e construir esse ambiente alfabetizador, precisando ser rico em material letrado. Em nosso projeto tivemos como culminância, além das apresentações, a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, cartazes, listas, livros, rótulos, calendários, onde foram necessários que o professor auxiliasse as crianças a conhecer e utilizar os diferentes gêneros textuais para suas confecções.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Houve um tempo, em que alfabetizar era considerado como um processo de decodificação, onde através de mecanismos repetitivos o aluno iria decorar os códigos ou letras para simultaneamente ler e escrever.

Esta ideia foi colocada em crise a partir das diversas pesquisas e investigações que vêm ocorrendo na área da linguagem e no entendimento de como construímos o conhecimento.

Hoje, a alfabetização não é vista como algo desconexo do mundo, ela envolve um processo de construção de conhecimentos, e carrega a pretensão de reconhecer os educandos como sujeitos autônomos, críticos e ativos na sociedade e que possuam competências para transformá-la em uma sociedade mais justa.

Na educação infantil, as práticas pedagógicas precisam realizar uma conexão entre o processo de alfabetização das crianças e o mundo real, construir uma concepção de ensinar a ler e a escrever no próprio contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, inserindo as crianças em um contexto amplo, rico, fecundo e permeado de múltiplas linguagens, as quais automaticamente as levarão à linguagem escrita.

Alguns educadores referem que alfabetizar é a aquisição do sistema alfabético de escrita, outros, um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito.

Para Vygotsky (2003), assim como para Piaget (1982), o aprendizado se dá por interação entre estruturas internas e contextos externos. A diferença é que, segundo Vygotsky, esse aprendizado depende fundamentalmente da influência ativa do meio social, o que para Piaget era considerado apenas uma interferência na construção do conhecimento.

Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”. A autora defende que as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis e estão em processo contínuo de aprendizagem, ressalta ainda que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro, 1999, p. 23).

O processo de alfabetização não está restrito à sala de aula, pois a criança é estimulada a ler em todos os lugares nas várias situações do dia a dia. Cada criança possui diferentes trocas com o código escrito elaborando hipóteses. As experiências prévias de

cada criança, através das atividades não formais que as crianças vivenciam, fazem com que possam criar estratégias para identificar e interpretar o que está no texto codificado pelas letras.

Desde a década de 90 o termo letramento permeia a história da educação no Brasil. Esse termo refere-se ao processo de ensino e aprendizagem do código escrito que pode variar de comunidade para comunidade, e até mesmo de grupos sociais para grupos sociais dentro de uma mesma comunidade.

De acordo com Batista (2006, p. 16), a alfabetização, “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”.

Hoje já não se considera alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos resultando em um novo conceito, o de letramento, que podemos definir, como:

[...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo (VAL, 2006, p. 19).

De acordo com Soares (2001, p. 31 e 39) alfabetizar é “ensinar a ler e escrever” e acontece através da alfabetização e letramento é “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”.

Podemos então concluir que alfabetizado é o conhecedor do código escrito, aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que letrado, refere-se à capacidade do indivíduo de usar o código escrito para interagir em seu meio social.

De acordo com Soares,

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas

através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (2004, p. 5-6).

A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, todos fazem parte desse processo. As crianças têm a necessidade de estarem próximas às pessoas, interagindo e aprendendo com elas de forma que possam compreender e participar no seu ambiente.

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Além de aproximar as crianças do mundo letrado, a leitura alimenta o imaginário e incorpora essas experiências à brincadeira, ao desenho e às histórias que todos gostam de contar. Cabe a escola oportunizar situações e atividades sistêmicas onde os alunos possam perceber a grandiosidade das palavras e produzir diferentes textos interagindo com a leitura e a escrita nas mais variadas formas.

3 AS POSSIBILIDADES DE TRABALHAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em busca da utilização de propostas de alfabetização e letramento mais sólidas que ajudem os alunos a avançarem pouco a pouco em suas habilidades em relação à construção da escrita e habilidade de leitura, organizamos os conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em projeto que foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2014 no CMA Rotary Club.

O trabalho com projetos permite que qualquer criança, mesmo as com necessidades educativas especiais, viva com autonomia suas estratégias de aprendizagem e sua vivência num grupo com estruturas envolventes, conflitivas, criativas, responsabilizantes. Permite que as crianças construam sua história de "vida escolar" com entusiasmo, alegria, conflitos, dificuldades e muitas aventuras, permeadas pelo currículo escolar. (KADOW, 2006, p. 18)

O Projeto ocorreu durante o ano de 2014 e seu tema do foi discutido em reunião com a equipe escolar, professores da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental sobre o que seria importante trabalhar com nossas crianças. A leitura e a escrita foram escolhidas, uma vez que vários professores do nosso grupo estavam participando do PNAIC³ onde o tema trabalhado seguia este viés.

Neste projeto abordamos as tipologias textuais: biografia, poemas, poesia e música, como também trabalhamos ortografia, acentuação e produção oral e escrita de pequenos textos, dos universos da realidade e da ficção, dos cenários, personagens e ações que são narradas em cada história.

Embasados nas orientações do PNAIC houve consenso entre os professores em trabalhar com os gêneros textuais proporcionando uma experiência lúdica por meio da oralidade, leitura e escrita levando em consideração a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como foco o eixo de aprendizagem sobre o direito das crianças no que se refere a leitura e compreensão dos gêneros textuais, com o propósito de promover uma aprendizagem significativa por meio de projetos e sequencias didáticas.

Nesse sentido Kramer pontua que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis,

Ambos envolvem conhecimentos afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso; o cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na educação infantil e a alegria e a brincadeira também. E nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2006, p. 810).

O trabalho com Projetos ajuda compreender o funcionamento comunicativo da escrita e além de enriquecer o vocabulário das crianças permite com que eles viajem por histórias fantásticas e até vivenciem personagens através de sonhos. “A criança que lê ou ouve história desenvolve uma imaginação incrível e quando incentivada é capaz de criar, opinar e nos surpreender com sua inteligência” (ROCHA, 2012, p. 48).

Segundo SMITH (2006, p. 36),

³ Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - foi feito um pacto a nível nacional, estadual e municipal para que as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano, com a idade de 8 anos.

[...] A leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos do texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, só para citar algumas possibilidades.

O Projeto objetivou ampliar os conhecimentos das crianças e conseqüentemente ajudá-los a desenvolverem-se em todos os aspectos, intelectual, social, emocional e cultural.

As histórias infantis, os contos e as fábulas são recursos próprios para se trabalhar a sensibilização das crianças com o propósito de conseguir mudança de atitudes comportamentais. Além disso, constituem-se um importante recurso para introduzir formalmente os sujeitos no mundo da leitura e da escrita.

Antes mesmo de dominar o código linguístico, o indivíduo vivencia situações variadas nas quais faz uso da leitura e escrita participando de eventos de letramento, ou seja, de práticas sociais que usam a escrita em diferentes contextos, tendo em vista objetivos específicos (GIOVANI, 2012, p. 146).

Destacamos que as histórias escolhidas pelos professores tiveram uma relação estreita com os interesses das crianças em cada turma. O projeto integrou diferentes componentes curriculares buscando trabalhar com a interdisciplinaridade tendo como foco, ao término do mesmo, uma exposição dos trabalhos realizados pelas crianças como também apresentações de danças e teatro com a participação da comunidade escolar.

Como metodologia utilizamos os contos infantis, as fábulas, poemas de Manoel de Barros dentre outros, trabalhando os conteúdos de forma interdisciplinar.

As salas do Maternal III trabalharam da seguinte forma: apresentação dos contos infantis se deu de forma lúdica, por meio de contação de história caracterizando as crianças com os personagens, utilização de vídeo sobre a história, música, teatro e apresentação das informações da capa do livro: ilustração, conteúdo, editora e autor, tendo como enfoque principal o título da história. Foram também confeccionados doces de leite ninho com as crianças trabalhando nesse momento cores e sabores, referente a personagem principal da história estudada “Chapeuzinho Vermelho” e os “Três Porquinhos”, criação das personagens com massinha de modelar, pinturas orientadas com guache e também a descoberta da escrita em meio a garatujas.

As salas do Pré I e Pré II trabalharam com as fábulas através da pseudoleitura dos cartazes afixados na sala, exploração das palavras-chave, texto fatiado, alfabeto móvel, grafia de palavras contidas nas fábulas, listas, receitas, arte e movimento.

As salas dos 1º e 2º anos trabalharam com a sequência didática contemplando os seguintes conteúdos: gêneros textuais (conto, poemas, biografia, bilhete, receita, listas e textos informativos); oralidade (conversas informais, interpretação e reconto); escrita (textos, frases, palavras, reescritas de textos, texto lacunado e produção textual); leitura (poesias, pesquisas, rimas, textos, etc.); música e arte. Os eixos explorados foram oralidade, leitura e escrita, produção textual, análise linguística. O poema escolhido pelas crianças do 1º ano foi “Bernardo” de Manoel de Barros e do 2º ano o conto da “Branca de Neve”, para apresentar na culminância do projeto. Todos os trabalhos foram encadernados e expostos no dia do evento.

Dentro da expectativa prevista pelo PNAIC, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual. Diante do quadro, o professor alfabetizador precisa ter clareza do que ensina e como ensina.

Sobre a clareza que o professor precisa ter sobre o processo de ensino aprendizagem, Soligo (2003, p. 2) define que,

Pode-se ensinar muita coisa para os alunos ou negar a eles o direito de aprender. Tudo depende de acreditar na sua capacidade e nas suas possibilidades, porque para ensinar muito – e bem – é preciso acreditar verdadeiramente que todo aluno é capaz e tem direito ao conhecimento. Essa crença é a maior virtude de um professor, pois é ela que orienta suas ações.

Para isso, o professor alfabetizador, atento às possibilidades de aprendizagem da criança, deve superar o mero papel de reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter a clara percepção sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática e considerar que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas, as quais se constituem em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial.

Nesse contexto, faz-se necessário enfatizar o trabalho dos professores alfabetizadores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, sabemos o quanto é importante a formação continuada para que possam desenvolver com competência e habilidade as atividades propostas para as crianças e principalmente as possibilidades de intervenções pedagógicas adequadas para que as crianças possam avançar em suas hipóteses de escrita,

leitura e a língua que se usa para escrever. Para demonstrar o avanço das hipóteses dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental elaboramos as tabelas abaixo:

Tabela 1: Avanço das hipóteses do 1º ano do Ensino Fundamental do CMA Rotary Club em 2014

MÊS	ALUNOS				
	Alfabetizados	Silábicos	Silábicos Alfabetizados	Pré-Silábico	Silábicos com valor sonoro
Abril	03	10	05	04	02
Agosto	14	06	-	-	04
Novembro	14	01	03	04	02

Fonte: Dados coletados através de avaliação feita pela professora regente e coordenação pedagógica.

Tabela 2: Avanço das hipóteses do 2º ano do Ensino Fundamental do CMA Rotary Club em 2014

MÊS	ALUNOS				
	Alfabetizados	Silábicos	Silábicos Alfabetizados	Pré-Silábico	Silábicos com valor sonoro
Abril	4	7	7	3	2
Agosto	8	5	5	4	1
Novembro	14	1	8	-	-

Fonte: Dados coletados através de avaliação feita pela professora regente e coordenação pedagógica.

A criança já traz consigo experiências e conhecimento que construiu ao longo da sua infância, com a família e com situações que a cercam em muitos momentos do cotidiano, no decorrer de sua vida até a condição de ser alfabetizada e letrada, a criança segundo a teoria da Psicogênese proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (apud MORAIS; LEITE, 2012, p. 12-15) passa por períodos de aprendizagem os quais destacamos:

- Período pré-silábico: [...] a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever.
- Período silábico: A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Mas, nessa etapa, ela acha

que as letras substituem as sílabas que pronuncia. [...] demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras [...].

- Período silábico–alfabético: [...] a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso “observar os sonzinhos no interior das sílabas”.

- Período alfabético: [...] as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos “sonzinhos” que aparecem em cada sílaba.

Quando a criança chega ao período alfabético, não significa que a criança está completamente alfabetizada, pois ainda necessita apropriar-se de todas as regras ortográficas apresentadas da estruturação da Língua Portuguesa. Entendemos também que, durante todo o processo de aquisição do SEA, as atividades devem estar permeadas pelas práticas do letramento, pois sabe-se que para muitos professores ainda é uma dificuldade entender o processo de como a criança aprende, porém a formação do PNAIC é muito importante para que esta situação possa ser mudada futuramente.

Através deste projeto foram trabalhados o conto e o reconto, texto coletivo, tendo o professor como orientador, com a intenção de que a criança se apropriasse do código linguístico de forma prazerosa, despertando o interesse e o gosto pela literatura e auxiliando na aquisição da leitura e da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias infantis, os contos e as fábulas são recursos próprios para se trabalhar à sensibilização das crianças com o propósito de conseguir mudança de atitudes comportamentais. Através deste projeto trabalhamos os contos de fada e as fábulas explorando amplamente a literatura infantil com leituras, conto de histórias e dramatizações.

Esperamos ter desenvolvido nos alunos noções de valores e incentivo a leitura, bem como o hábito de ouvir com atenção as fábulas, sabendo recontá-las com coerência e coesão.

A culminância deste Projeto ocorreu na escola, onde os trabalhos executados foram expostos. A fábula “A Cigarra e a Formiga” foi dramatizada, houve uma apresentação musical com o tema “Chapeuzinho Vermelho”, a “Galinha Ruiva” que foi escolhida por ser uma estória muito contada no ambiente escolar e sempre voltada às questões dos valores sociais como: trabalho em equipe, cooperação e preguiça também foi dramatizada.

No aspecto pedagógico também trabalhamos com a literatura infantil, de forma prazerosa onde a criança exercitou a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nossos educandos tiveram acesso ao universo literário mobilizado pela poesia, o que os levou a construir uma relação distinta com a linguagem e conseqüentemente iniciando o sublime caminho da leitura e produção de textos de forma competente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2003.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANI, Fabiana. **Alfabetização: uma análise das concepções teóricas e práticas do livro didático**. Escrita. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. 3a, Número 3, Set. - Dez. 2012. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/485/pdf_311. Acesso em: 18/11/2014.

KADOW, R. C. **As diversas faces da educação**. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas/SP, 2006. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CD4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.bibliotecadigital.unicamp.br%2Fdocument%2F%3Fdownload%3D20637&ei=uyJuVMq5CIOfNrm0guAM&usg=AFQjCNFwst4bnudQcjhno0dFKaLjXzMKKA&sig2=BO3e3P8cCLV4CoUuvfgLZw>. Acesso em: 20/11/2014.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. A infância e a sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. S. B. R. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 01, unidade 03**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ROCHA, L. B. de J. **A importância da história e dramatização dos contos de fadas na educação infantil para a faixa etária de quatro e cinco anos**, 2012. Disponível em: http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20130522112352.pdf. Acesso em: 19/11/2014.

SMITH, Frank. O letramento na educação escolar: desfazendo alguns mitos. In: CARVALHO, M. A. F. de. **Prática de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas, In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr, 2004.

_____. Oralidade, alfabetização e letramento. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil** - Ano VII - Nº 20 - ArtMed - Jul/Out, 2009.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOLIGO, R. Variações sobre o mesmo tema: letramento e alfabetização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Editora Global/Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PONTO DE MUTAÇÃO

Franchys Marizethe Nascimento SANTANA¹

Jucimara ROJAS²

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar uma reflexão sobre a interdisciplinaridade partindo da análise do filme “Ponto de Mutação”. Promovemos uma reflexão sobre o enredo do filme aliada à temática da prática interdisciplinar nas instituições de ensino. Observamos que embora as diversidades e multiculturalidade que envolvem diferentes povos sejam marcantes em seu desenvolvimento individual e social, tal ação não prejudica a identidade de um povo, mas sim permite o contato com outras formas de conhecimento que pode fortalecer e ampliar sua visão de mundo. Para enriquecer nossas análises foram selecionados textos de autores como Fazenda; Japiassú; Martins e Bicudo, dentre outros que contribuíram para o enriquecimento do trabalho apresentado. O filme evoca uma nova percepção de mundo como forma de resolver a crise da sociedade moderna, introduzindo não apenas novos paradigmas, onde novas ideias ainda são recebidas com insegurança e desconfiança, mas também como desafio a novas práticas cotidianas.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade. Prática Pedagógica. Conhecimento Holístico.

ABSTRACT

This article aims to present a reflection on interdisciplinary based on an analysis of the film "Turning Point". The proposed work was to promote reflection on the plot of the film together with the theme of interdisciplinary practice of educational institutions. We note that although the diversity and multiculturalism involving different people are striking in their individual and social development, such action does not affect the identity of a people, but allows contact with other forms of knowledge that can strengthen and expand their worldview. To enrich our analysis, authors like Finance (1993-1994);

¹ Franchys Marizethe Nascimento Santana: Professora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana. Doutora em Educação. Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores GEPFIP/UFMS/Campus de Aquidauana” e “Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica, Interdisciplinaridade em Pesquisa em Educação”. Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade.

E-mail: francys.santanam@hotmail.com

² Professora Pós-doutorado em Educação de Infância Formação e Ludicidade pela Universidade de Aveiro-Portugal. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: jjrojas@terra.com.br

Japiassú (1976); Martins and Bicudo (2005), among others who have contributed to the enrichment of the work presented were selected. The film evokes a new perception of the world as a way to solve the crisis of modern society, not only introducing new paradigms where new ideas are still met with insecurity and mistrust, but also as a challenge to new daily practices.

Keywords: Interdisciplinary. Teaching Practice. Holistic Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

O filme foi baseado no livro best-seller “The Turning Point”, que significa “Ponto de Mutação”. A autoria é do físico austríaco Fritjof Capra, considerado o típico teórico ambientalista do Terceiro Milênio. Ele é PhD em física quântica, com pesquisas em Teorias de Sistemas Complexos e deu uma compreensão holística a esses conhecimentos.

O cenário onde o filme tem sua evolução é uma pequena ilha do litoral francês, onde três pessoas encontram-se; um poeta e seu amigo político, ex-candidato à presidência dos EUA, e uma física norueguesa. Existe uma construção medieval localizada na fronteira com a Normandia e a Bretanha. A região é famosa por possuir a maré mais alta do mundo. Em alguns pontos, ela atinge até quinze metros e deixaria o vilarejo de La Mont Saint Michel completamente isolado do continente, se não fosse um acesso construído para ligar a ilha à França. O local é ideal para o debate que flui na estória.

Os diálogos são enormes, mas sequenciados o que caracteriza um bom filme, pois o conteúdo é rico em informações. No enredo são apresentados três personagens: Sonia Hoffmann (Liv Ullmann) que é uma física desiludida com os rumos tomados pela ciência. Ela instiga sobre o pensamento cartesiano que ainda reina nos tempos modernos e abre espaço para várias reflexões. Como física, utiliza de conceitos da física para mostrar que tudo no mundo está interligado. Por isso acredita que existe a necessidade de transformar o pensamento cartesiano, que só analisa as partes, e ampliar as nossas perspectivas de ação e reflexão para o pensamento holístico. Após descobrir que suas pesquisas com microlasers estavam sendo utilizadas no projeto americano Guerra nas Estrelas, ela decidiu isolar-se em um lugar longínquo para repensar a vida. Embora tendo a chance de conviver um pouco mais com a única filha, enfrenta um processo difícil desta convivência e o atrito entre as duas acaba sendo acentuado porque suas percepções do mundo divergem

completamente. Durante o enredo do filme acusa o político de ter ideias antiquadas e mecânicas.

O segundo personagem principal é Thomas Harrimann (John Heard), que abandonou a cidade de Nova York por não suportar um modo de vida mercantilizado e refugiou-se no velho mundo para recuperar-se da decepção profissional que o estava acometendo, um casamento fracassado e existia também a crise de meia idade que o incomodava. E o último é Jack Edwards (Sam Waterston) um político bem sucedido. Porém, após perder as eleições para presidente dos Estados Unidos da América, sente-se decepcionado, esgotado, confuso em relação aos rumos de sua carreira e solicita socorro.

Edwards recebe um convite de Thomas para passar uma temporada na França e o encontro dos dois com Sonia Hoffmann marca o início do conflito proposto em Ponto de Mutação, que conseqüentemente promove uma discussão sobre as perspectivas de pensamentos e atitudes interdisciplinares.

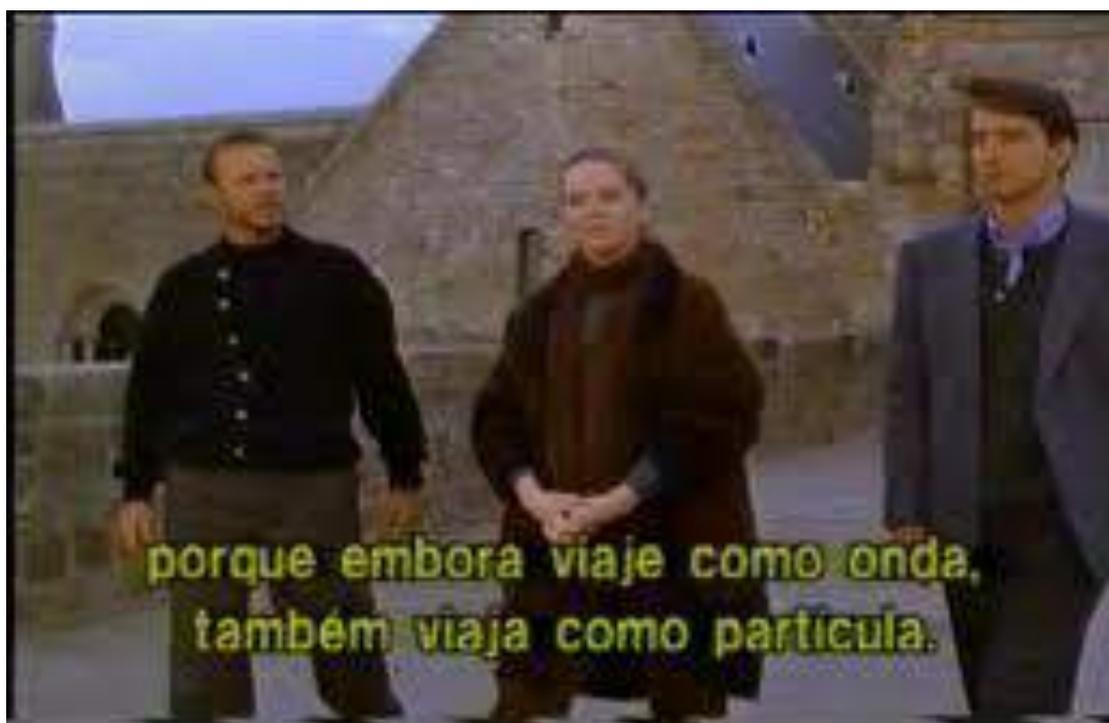
Figura 01: Encontro dos três personagens.



Fonte: www.google.com.br/2014.

Após o encontro dos três personagens, no desenvolvimento do enredo do filme, são confrontadas diretamente no filme duas linhas de pensamento: o holístico e o mecanicista. Ambas serão discutidas e defendidas pelos personagens de acordo com as concepções de cada um o que envolve as profissões, relacionamentos mantidos na vida pessoal, além de suas concepções científicas.

Figura 02: Diálogo.



Fonte: www.google.com.br/2014.

Holismo e Mecanicismo são discussões que crescem durante o filme, pois o pensamento mecanicista que é a percepção individualizada afronta o pensamento holístico que prevê a percepção coletivista da vida. O filme faz uma crítica não apenas ao modo de vida moderno, que envolve o ambiente, as classes sociais, as guerras, a fome, as crises econômicas, mas especificamente à sociedade ocidental. Todos os exemplos de um modo de vida viciado, mercantilista, individualista e cartesiano são atribuídos à sociedade americana.

O diálogo que ocorre na sala do relógio da Igreja nos chama a atenção sobre a simbologia, pois inicia-se ali a discussão sobre a metáfora criada por Descartes para definir a natureza: a visão mecanicista da vida e das coisas que têm imperado na vida

moderna. Sonia expõe concepções e os companheiros não concordam com sua maneira de pensar e iniciam uma ampla explicação para argumentar sobre o estilo de vida vigente da sociedade americana, baseado teoricamente em Descartes, que compara o mundo a um relógio e a natureza a uma máquina, onde cada peça tem sua função e quando uma não funciona deve ser consertada para dar continuidade ao processo. Foi apresentada a metáfora do relógio do modelo mecanicista que informa que é possível dividir em partes um problema e entendendo cada parte é possível entender o todo.

A outra abordagem é a holística que vê o todo, pois investiga a relação de cada parte dentro da totalidade e a influência desta totalidade em cada parte, dando ênfase nas interações existentes entre elas.

Para o holístico, o mundo é como um quebra-cabeça, onde cada peça tem uma função importante, mas todas são dependentes uma das outras.

No final do filme Sonia permanece com seus conflitos, Jack volta aos Estados Unidos com o objetivo de concorrer novamente às eleições ao senado e Thomas continuará sua rotina de escritor em Paris.

Metaforicamente podemos concluir que aqueles momentos vivenciados pelos três personagens serviram para que cada um retomasse a vontade de seguir a vida. Jack encontrou uma causa pela qual valeria a pena lutar. Thomas presenciou o renascimento de sua criatividade literária e Sonia descobriu que a prática holística tinha que ter início pela sua própria postura com sua família. Como todo filme tem um objetivo, este apresenta o grande desafio na mudança de visão de mundo nas pessoas. Ele aponta a visão cartesiana presente no interior de cada um de nós e também nos instiga a ter uma nova forma de vislumbrarmos as coisas do dia a dia o que pode contribuir na reconstrução de um mundo melhor para todos.

2 UM OLHAR INTERDISCIPLINAR E SEUS DESAFIOS

Percebe-se no decorrer do filme a discussão acerca dos paradigmas que normalmente são utilizados para estabelecer uma diferenciação entre dois momentos ou dois níveis do processo de conhecimento científico. Acredita-se que para um entendimento mínimo do que significa essa noção, pode-se conceituar o paradigma enquanto um modelo de ciência que serve como referência para todo um fazer científico

durante uma determinada época ou um período de tempo demarcado. Mas a partir do momento em que este modelo predominante tende a se esgotar em função de uma crise de confiabilidade nas bases estruturantes de seu conhecimento, necessário se faz sua substituição por outro modelo científico predominante (o holístico).

Consequentemente pode ocorrer o fato dos paradigmas disputarem o espaço de hegemonia da construção do conhecimento, ou seja, o paradigma precedente pode passar a viver uma crise de credibilidade científica, enquanto o modelo paradigmático emergente ainda não chega a ser aceito pela comunidade científica internacional. Assim sendo, dois grandes paradigmas científicos podem conviver, em disputa ou equilíbrio, durante grandes períodos da história da ciência e das sociedades. Como exemplo podemos citar a prática interdisciplinar.

Pode-se afirmar que o conhecimento está sendo construído de forma fragmentada, cada vez mergulhamos em uma maior especialização, a matemática já vem há muito tempo sendo ensinada dividida em geometria, trigonometria, aritmética entre outras áreas; já a língua portuguesa se reparte em gramática, ortografia, e literaturas. As outras matérias dos ensinos médio e fundamental também se repartem, como se a simples existência destas disciplinas já não significasse um conhecimento partido, e cada vez mais longe da realidade do aluno. (BELMONT, 2000).

Existe a preocupação com a especialização considerada cada vez mais relevante na formação do profissional, que considera o conhecimento produzido somente importante e com sentido para os especialistas de cada área.

A interdisciplinaridade está em busca do conhecimento holístico, que significa que tenha origem em várias áreas, ou seja, vai em sentido contrário do que atualmente está exposto nas escolas: um conhecimento centrado somente em uma área.

O modo como a educação escolar estrutura o ensino das ciências contribui para a separação do conhecimento em conteúdos cada vez mais fragmentados e estanques. A forte disciplinaridade escolar impede que o aluno desenvolva uma noção adequada das relações entre os saberes, desvinculando-os da realidade e deixando de promover a significação necessária ao aprendizado. Reconhecendo que tal visão fragmentada do conhecimento científico é nociva para a formação do espírito científico do aluno, teóricos têm proposto a interdisciplinaridade como forma de atenuar essa fragmentação escolar, restabelecendo vínculos entre as disciplinas. Como sujeitos ativos na educação, os professores são fundamentais para o sucesso desse processo, pois somente a partir da atuação conjunta do grupo docente será possível a implantação de uma

interdisciplinaridade escolar capaz de superar as dificuldades de fragmentação. (GERHARD, 2010, p.5)

Para a autora o problema está no modo como a educação escolar estrutura o ensino das ciências que contribui para a separação do conhecimento em conteúdos cada vez mais fragmentados e estanques. Percebe-se que disciplinaridade escolar é um dos fatores que impede que o aluno desenvolva uma noção adequada das relações entre os saberes, desvinculando-os da realidade e deixando de promover a significação necessária ao aprendizado. Neste sentido a visão fragmentada do conhecimento científico é nociva para a formação do espírito científico do aluno, por este motivo alguns teóricos têm proposto a interdisciplinaridade como forma de atenuar essa fragmentação escolar, restabelecendo vínculos entre as disciplinas.

Figura 03: Sistema de Disciplinas trabalhadas de forma Interdisciplinar.



Fonte: www.google.com.br/2014.

Neste processo os professores são fundamentais, como sujeitos ativos na educação, pois somente a partir da atuação conjunta do grupo docente será possível a implantação de

uma interdisciplinaridade escolar capaz de superar as dificuldades da fragmentação presente na práxis.

A interdisciplinaridade tem por objetivo garantir um novo posicionamento diante do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral, ou seja, ela garante a elaboração do conhecimento global rompendo com os limites das disciplinas. Mas para isso segundo Fazenda (1994) será necessário que o educador assuma uma postura interdisciplinar com atitudes de inclusão.

A autora ressalta que tal atitude favorece tanto os alunos, que tem a oportunidade de trabalharem em grupo, quanto professores que se veem estimulados a ampliar seus conhecimentos em outras áreas do conhecimento e conseqüentemente interagem mais com os colegas.

Existem grandes avanços também para a escola que possui a interdisciplinaridade como eixo de trabalho, ela torna sua proposta pedagógica mais ágil e eficiente, seus alunos assumem uma postura com mais responsabilidade, o que diminui a indisciplina e toda a comunidade escolar trabalha em colaboração.

Outro desafio é a metodologia de trabalho, acredita-se que para isso é necessário atitude e método envolvendo integração de conteúdos, deixando de ser ministrado de forma fragmentada para uma concepção unitária do conhecimento, principalmente porque o processo ensino-aprendizagem é centrado na concepção de que aprendemos durante toda nossa vida, logo significa articularmos o saber, a informação, a experiência, meio ambiente, escola, comunidade, dentre outros aspectos que envolvem o processo educacional.

Isto significa que o professor tem papel relevante porque precisa ser o alicerce do aluno ajudando-o a descobrir, a reconstruir e atuar frente ao conhecimento adquirido. A práxis pedagógica deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando a aprendizagem significativa por meio da interação professor/aluno, aluno/professor. Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam.

Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e, sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de

questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo. (FAZENDA, 1994, p. 69-70).

A prática pedagógica por meio da interdisciplinaridade vislumbra a construção de uma escola mais participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo atual é favorecer a vivência de uma realidade global que interage com as experiências do cotidiano do educando, favorecendo sua autonomia intelectual e moral.

Esta relação entre a autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata. Segundo Piaget o sujeito não espera que o conhecimento seja transmitido a si por um ato de caridade, mas sim aprende por meio de suas próprias experiências sobre os objetos do mundo, organizando seu pensamento e construindo suas categorias.

Outro desafio apontado é a formação de professoras, a autora destaca que são ministrados de maneira errônea porque simplesmente trabalham perguntas “intelectuais” que já sabem como serão respondidos, mas sugere que o professor faça perguntas “existenciais” a seus alunos para despertar respostas inesperadas e aflorar seus talentos. Isso significa explanar questões importantes de forma simples para que o educando tenha a oportunidade de construir sua argumentação.

Existe o desafio de assegurar a abordagem geral, por meio de uma visão holística, valorizando o que cada um constrói no processo de aprender a aprender. Esta postura instiga o pensamento em direção ao enfrentamento de tensões que surgem no desenvolvimento de seu processo de esclarecimento, o que torna possível a superação de dicotomias tradicionais da visão de mundo mecanicista.

Alguns profissionais estão trabalhando interdisciplinaridade de forma equivocada, ou seja, estão realizando um trabalho multidisciplinar ou transdisciplinar, onde as disciplinas que possuem afinidades são trabalhadas conjuntamente. Nelas temos a escolha de um tema comum, onde cada educador contribui com o conhecimento específico de sua área. Assim é possível termos a integração de algumas ou várias disciplinas sendo

trabalhadas juntas harmonicamente. Tal estratégia poderá ter sucesso nas salas de aula, mas esta proposta não pode ser confundida com uma atitude interdisciplinar.

Podemos citar como exemplo multidisciplinar e pluridisciplinar nossos temas transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), pois são temas aglutinadores dos quais devem tratar todas as disciplinas: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente.

Gerhard (2010) destaca em sua pesquisa que:

A ausência de ações interdisciplinares e de atitudes transdisciplinares entre os professores do Ensino Médio cria problemas que afetam todo o funcionamento escolar, especialmente amplificando a rejeição dos alunos em relação às disciplinas que eles consideram mais difíceis, geralmente Matemática, Física, Química e Biologia, nesta ordem. (BORGES; BASSO; ROCHA FILHO, 2008, 13-14).

Constata-se a dificuldades dos alunos em se relacionarem com as disciplinas da área de exatas, pois geralmente estão desconectadas das outras, o que gera a impressão de serem conteúdos desconectados. Embora alguns até tenham se esforçado em elaborar projetos que acreditavam ser interdisciplinares.

Fazenda (1993) afirma que existe equívocos de alguns profissionais que afirmam realizar projetos interdisciplinares, mas não o fazem de maneira correta e consciente, pois todo trabalho do gênero deve ser muito mais do que simplesmente misturar intuitivamente disciplinas. Ela deve propiciar visibilidade e movimento ao talento escondido em cada um de nós. Afirma que não pode existir interdisciplinaridade sem disciplinas, o que não concorda são com os recortes nos conteúdos que não permitem ao aluno e ao professor compreenderem sua essencialidade.

[...] pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. (...) Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. “A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.” (FAZENDA, 1993, p. 31).

Para a autora o início e a chegada de uma prática interdisciplinar estão basicamente na ação, de acordo com a interação e integração das disciplinas e também entre os sujeitos

das ações educativas. Isso não significa o fim das disciplinas, mas uma relação harmônica entre as mesmas. Tendo como objetivo desenvolver ações cooperativas e reflexivas. Com isso alunos e professores tornam-se sujeitos de suas ações e comprometem-se num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimentos. Pois ao dividir ideias, ação, reflexões, cada integrante do grupo torna-se ativo no processo.

A partir dessas colocações é essencial que os conteúdos ministrados em cada disciplina sejam considerados como instrumentos culturais, necessários para a formação global. Fazenda (1994) afirma que é necessário conhecermos como os conteúdos nasceram, se desenvolveram e são estudados. Assim, a interdisciplinaridade beneficiará as ações educativas que ampliam as capacidades dos educandos em expressar-se por meio das múltiplas linguagens, posicionar-se diante das informações e interagir ativamente com o meio físico e social.

Para Japiassu (1976) a interdisciplinaridade surgiu pela necessidade imposta pelo surgimento de várias disciplinas. Portanto, é necessário um elo entre as mesmas, considerando que algumas se mostram dependentes umas das outras. Isso ocorre com mais frequência nas ciências humanas, pois nas naturais não existe uma hierarquia entre elas.

Nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta [...]. (JAPIASSU,1976, p.84).

O autor afirma que tal fato se deve as exigências dos próprios educandos, devido ao universo global e multidimensional. Existe um conflito para o fim de uma formação baseada em especialidades. Deve-se tal fato as exigências que o próprio mercado de trabalho faz aos graduados: que sejam profissionais polivalentes. Assim torna-se essencial a elaboração de meios que atue contra o saber fragmentado.

Para ele existe a questão da pesquisa interdisciplinar que propões a mudança de metodologia para que o saber se torne real para o educando. Isso será possível quando as disciplinas se tornarem um meio para a produção e debate do conhecimento, deixando de assumir um caráter dogmático, que contribui para diminuir os alunos frente a conhecimentos que para eles parece imutável.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreensão de um determinado fenômeno é preciso encontrar a sua essência, debruçar sobre ele. (RIBEIRO JUNIOR, 1991). Foi nesta perspectiva que a proposta de assistir ao filme “Ponto de Mutação” e realizar uma análise em relação à interdisciplinaridade nasceu. A utilização do filme como recurso didático nos permitiu refletir sobre a interdisciplinaridade como um olhar atento ao mundo para desvelar o que inquieta o nosso espírito, ver o fenômeno do nosso interesse, buscando perceber os dados que revelam o intencionado.

Nos apropriarmos da fenomenologia para o estudo dessa essência, foi fundamental, pois ao estudá-la foi preciso retornar aos questionamentos, voltar sobre o que já foi realizado, refletir sobre os dados obtidos e buscar o seu sentido, ao voltar temos a possibilidade de encontrar novas perspectivas sobre o fenômeno e, portanto novas significações.

As essências não devem ser entendidas como um fim, mas como um meio de conhecer e retirar o verdadeiro cerne do fenômeno estudado. Procurar as essências é estudar algo de um determinado objeto que é dado a consciência e que nos faz pensar nele. A partir dessa ideia o fenômeno deve ser visto, observado e desvelado em sua plenitude.

O filme evoca uma nova percepção de mundo como forma de resolver a crise da sociedade moderna, introduzindo novos paradigmas, onde novas ideias ainda são recebidas com insegurança e desconfiança, mas como desafio a novas práticas cotidianas. Como todo filme traz uma grande mensagem: o grande desafio está no fato da mudança de perspectiva de visão de mundo nas pessoas; traz a tona a visão cartesiana que existe dentro de cada um de nós e por outro lado enobrece a visão holística que temos, e com isso podemos vislumbrar um mundo diferente e melhor.

Observamos uma forma de denuncia e de advertência, pois tal forma de pensar e agir do ser humano está atingindo-o em sua própria existência. Mas em meio a grandes debates entre os personagens pontos elucidativos foram expostos buscando a racionalidade em favor bem estar do coletivo e mostrando novas formas de pensar, representado pela concepção de um novo paradigma que proporcionará a contemplação da visão holística, tão discutida principalmente na academia.

Acreditamos que esta nova percepção de mundo poderia contribuir para sanar as crises em que vivemos: guerras, fome, violências, desigualdades sociais e tudo o que faz mal principalmente para as comunidades mais carentes.

Outro ponto importante a ressaltarmos é o respeito às ideias, conceitos e atitudes de outras pessoas, pois com certeza são construídas e fortalecidas de acordo com seus conhecimentos adquiridos no meio em que vivem e com as pessoas que se relacionam. Mas isso não significa que não podemos chegar a um acordo em comum.

Também percebemos uma preocupação com a questão ambiental, pois o mundo moderno apresenta uma crescente aglomeração nos grandes centros em virtude do desenvolvimento industrial e urbano acelerados, o que tem causado grandes tragédias presenciadas por todos nós, principalmente por meio da mídia. Assim é imprescindível tornar real o desenvolvimento sustentável, principalmente pela atuação do Estado com parcerias com toda rede de educação.

O desenvolvimento sustentável, tão almejado pelas sociedades mais desenvolvidas, necessita levar em conta os aspectos ecológicos, econômico, e sociopolítico. Precisa atender as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras. É necessário que o Poder Público, além de criar leis nos âmbitos federal, estadual e municipal para proteger e preservar o meio ambiente precisa estabelecer mecanismos de atuação preventiva e repressiva por parte dos órgãos competentes e principalmente focar a importância da participação popular com uma consciência ecológica, pois somente assim conseguiremos garantir um futuro melhor as novas gerações.

Neste sentido a visão holística dos problemas enfrentados pela sociedade é fundamental na construção de estratégias que garantam um mundo melhor para todos.

A pesquisa realizada possibilitou a constatação de que as concepções que os professores possuem da sua disciplina e das ciências em geral estão intimamente ligadas ao modo como atuam em sala de aula. Constatou-se que os docentes reconhecem a necessidade de um trabalho interdisciplinar e apontam o diálogo entre si como fator determinante para que ocorra a interdisciplinaridade na escola. Entretanto uma das maiores dificuldades para implantação e efetivação de uma práxis interdisciplinar é a falta de tempo, a falta de incentivo da escola e a grande quantidade de conteúdos exigida pelo currículo.

Percebe-se que a fragmentação dos saberes ainda é resultado da divisão de conhecimento em pequenos fragmentos resultantes da visão mecanicista de mundo

influenciado pelo pensamento cartesiano que separou as disciplinas escolares e dificulta uma visão holística dos educadores.

Para concluirmos, percebemos que existem momentos em nossa vida, que vivenciamos situações difíceis, que nos levam a desistir de nossos objetivos e nos fazem afastar de tudo e de todos. Mas é nesse momento que precisamos nos encontrar com outras pessoas que também estão na mesma situação, para trocarmos experiências e assim, atingirmos o “Ponto de Mutação”, que significa quando mudamos e passamos a ver e sentir o que nos rodeia, com outro olhar.

Neste sentido, cabe a seguinte indagação: Como influenciar o Ponto de Mutação de cada Ser Humano?

REFERÊNCIAS

BELMONT, Wadsworth. **A percepção de dominar o Raciocínio**. Disponível por: <http://www.unb.br/admin/corpdce/asper//ANPAD97Btes.htm>. Acesso em 15 de jun. de 2014.

BORGES, Regina Maria Rabello; BASSO, Nara Regina de Souza; ROCHA FILHO, João Bernardes. Desafios da realização da transdisciplinaridade na educação básica em Ciências e Matemática. In:_____ (Org.). **Propostas interativas na educação científica e tecnológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 13-22.

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da Educação em Ciências às Orientações para o Ensino das Ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais**. Brasília:MEC/SEF, 2002.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1986.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, (1994)

FAZENDA, Ivani C. (1993). **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola.

GERHARD, Ana Cristina. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma sala de Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado) – Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Física, 2010.

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

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

RIBEIRO JUNIOR, João. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast Editorial, 1991.

CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA COLABORAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA ÓTICA DE PROFESSORAS E GESTÃO ESCOLAR

Daniela Cristina Barros de Souza MARCATO¹

Renata Portela RINALDI²

RESUMO

Os desafios de pensar em uma educação que atenda a todos não são recentes e, no entanto, ainda causam discussões e dúvidas com a dificuldade de operacionalizá-la. Nesse sentido, temos o objetivo de discutir as principais concepções de inclusão escolar e os desafios para sua implementação pontuadas por sujeitos que vivenciam o processo inclusivo cotidianamente: uma diretora de escola, uma professora de sala de recursos multifuncionais e uma professora de sala regular. A partir do uso de casos de ensino, as participantes conseguiram demonstrar alguns de seus dilemas para efetivar a educação inclusiva, apontando, principalmente, a necessidade de mudanças estruturais no ensino bem como de um trabalho em colaboração entre os membros da comunidade escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Colaboração. Escola regular.

ABSTRACT

The challenges of thinking in an education that attend everyone are not recent. However, they still cause discussions and doubts about the difficulty of operationalising it. In this sense, we aim to discuss the main conceptions of school inclusion and the challenges for its implementation punctuated by subjects who experience the daily practice of school inclusion: a school principal, a teacher of multifunctional resource room teacher and a regular room teacher. Through teaching cases, the participants were able to demonstrate some of their dilemmas to effect the inclusive education, pointing mainly the need for structural changes in education as well as a collaborative work between members of the school community.

Keywords: School inclusion. Collaboration. Regular school.

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestre em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: danicbs@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). E-mail: renata.rinaldi@fct.unesp.br

Os desafios de pensar (e operacionalizar) uma educação para todos não são recentes. Comenius, no século XVII, é um exemplo da proposta de princípio inclusivo no ensino quando propõe “ensinar tudo a todos” em sua obra *Didática Magna*. A este respeito, Padilha (2007, p. 94) tece uma reflexão e chama a atenção: “quem são esses todos que devem aprender tudo”?

Desde a publicação de sua obra, Comenius recebeu críticas ressaltando que o texto não apresentava com clareza “de que modo se poderia ensinar algo a alguém”. Além disso, não expunha “como seriam consolidadas suas propostas de construção da escola para ensinar tudo a todos”, como também não considerava as “péssimas leis da escola” da época. (PADILHA, 2007, p. 95).

Dilemas e conflitos que datam de 1649 e, muitos deles, que permanecem até hoje. É preciso considerar que qualquer política de inclusão deve envolver aspectos de ordem política, econômica, social e cultural. No Brasil (2008; 2014) a proposta de uma educação inclusiva não consiste apenas na garantia no direito de permanência do estudante público-alvo da Educação Especial junto aos demais alunos, mas de meios para que se respeitem as diferenças e atendam às suas necessidades.

De qualquer forma, dito desta ou daquela maneira, neste ou naquele tempo, uma das questões fundamentais parece-me ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato. **Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares.** (PADILHA, 2007, p. 96, grifo nosso).

Sabemos que sem compreender o que se faz, a prática pedagógica do professor, ou mesmo as ações de gestão escolar, tornam-se mera execução de hábitos cristalizados, ou respostas que devem dar às demandas e ordens externas. Em vista disso, a proposta de educação para todos traz consigo a necessidade e o desafio de pensar na transformação dos recursos humanos, pedagógicos e materiais para que a educação inclusiva ultrapasse o plano imaginário ou mesmo prescritivo. Após vencer a barreira do acesso à matrícula, é preciso pensar em práticas eficazes para a implementação de princípios e práticas de uma educação inclusiva, além de professores bem preparados para lidar com a diversidade de todos os alunos.

Diante do exposto, realizamos uma investigação durante o ano de 2013 com o objetivo de compreender de que forma a equipe de gestão escolar, o professor da sala comum e da Educação Especial trabalham (ou podem trabalhar) para a implementação da educação inclusiva no contexto de uma escola pública numa perspectiva do trabalho colaborativo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação é baseada na modalidade de Estudo de Caso. Ele permite estudar um caso com delimitações definidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), seja uma situação, um grupo de sujeitos, permitindo conhecer melhor uma realidade.

Ao focalizar uma situação ou fenômeno particular torna-se um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos bem como auxiliar o pesquisador na compreensão do fenômeno estudado (YIN, 2005), podendo revelar a descoberta de novos significados, ou confirmar o já conhecido (ANDRÉ, 2005), contribuindo também para a produção de conhecimento científico na área, como no caso de estudos sobre as vivências da implantação da educação inclusiva. Por não ser um fenômeno novo, mas complexo, estudos de caso da inclusão podem revelar tensões, sugestões bem como outros elementos que contribuam para a compreensão da tessitura da educação para todos.

No intuito de conhecer o posicionamento dos profissionais que vivenciam a realidade cotidiana da implementação da educação inclusiva, optamos por realizar um estudo de caso em uma escola comum cujo alunado fosse composto também por alunos com deficiências, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Desta forma, em um primeiro momento foi realizado o contato com a direção de uma escola municipal de anos iniciais do ensino fundamental em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo com vistas a solicitar-lhe autorização para realização da pesquisa. Após aprovação, apresentamos os objetivos da investigação e realizamos o convite aos sujeitos que trabalhavam naquele contexto. Aceitaram participar da investigação a Diretora (**Dir.**), a professora de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (**PSRM**) e uma professora da sala regular (**PSR**).

O instrumento selecionado para a coleta de dados foi um caso de ensino denominado “Um garoto especial”³ (MASUYAMA; RINALDI, 2011). Segundo Nono (2005), casos de ensino são narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas. São “narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre ensino envolvidos nos eventos descritos” (NONO, 2005, p. 6), que ocorrem em um tempo e local específicos. Além disso, retratam “uma situação-problema enfrentada por um professor, uma variedade de abordagens possíveis que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como o problema foi resolvido” (MIZUKAMI, 2000, p. 152). As narrativas dos casos de ensino apresentam começo, meio e fim (NONO; MIZUKAMI, 2001) e se aproximam das tensões, concepções, erros e acertos comuns em práticas educativas.

A partir de casos de ensino, os professores e profissionais da educação (como gestores) têm a oportunidade para expor suas ideias sem enfrentar a situação de ser “avaliado” ou julgado acerca da qualidade de seu trabalho. Ao se posicionar diante do caso de ensino, a partir de inquirições que visam leva-los à reflexão sobre a situação apresentada, o professor e demais profissionais expressam suas concepções, o que faz os casos de ensino serem considerados como importantes instrumentos para investigação dos processos formativos vividos pelos professores. (NONO, 2005).

O caso de ensino selecionado para a presente investigação teve como objetivo nortear a reflexão das professoras e da diretora sobre a implementação da educação inclusiva numa escola pública e as possibilidades de viabilizar um trabalho colaborativo entre os profissionais daquele contexto. Em linhas gerais, o caso de ensino “Um garoto especial” apresenta uma narrativa sobre Vagner, um garoto com sérias defasagens na aprendizagem e que está no 4º ano do Ensino Fundamental e que passa a chamar a atenção da docente Néia por ser um garoto que “estava no nível silábico-alfabético, fazia a leitura lentamente, apresentava dificuldade de interpretação, de manter a atenção, de memorizar e em concluir as atividades”. (MASUYAMA; RINALDI, 2011, p.2). Aparentava gostar mais de estar na rua do que na escola, demonstrando desinteresse e, além disso, o estudante não apresentou os avanços de aprendizagem esperados por Néia. Outros

³ Caso de ensino produzido no âmbito do projeto “Programa Desenvolvimento Profissional de Formadores e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Local De Trabalho: uma Parceria entre Universidade-Escola” (Proc. 400819/2010-4 - CNPQ), sob responsabilidade das autoras e com circulação restrita ao grupo de estudo e pesquisa no período de 2010-2012.

professores surgem como personagens do caso para dar elementos à professora sobre o comportamento do aluno nos anteriores de escolarização: já era desatento, tinha problemas de fala, se envolvia em confusões com outros alunos, raramente concluía as atividades e apresentava muita defasagem de aprendizagem em relação aos demais alunos da classe.

Diante do comportamento do aluno e de um diagnóstico tardio, a professora Néia enfrenta situações dilemáticas em relação à inclusão e a como ensinar Vagner. Dessa forma, o cenário do caso de ensino montado era relevante para os sujeitos da pesquisa, pois relatava sobre situações de inclusão difíceis, mas corriqueiras e comuns, sobre as quais eles puderam refletir e se posicionar a partir de algumas questões realizadas após a leitura do caso de ensino, dentre as quais, destacamos as seguintes:

1. Suponha que você é a professora de Vagner e somente agora, assim como a professora Néia, tomou ciência da situação do menino. Como você acha que as informações apresentadas lhe ajudariam a compreender o aluno Vagner e outras crianças da classe?
2. A partir da observação da professora Néia em relação ao repertório que Vagner apresenta “[...] é um aluno do 4º ano e gosta da merenda escolar. Está no nível silábico-alfabético; apresenta dificuldade na leitura e compreensão do que lê; é desinteressado e desestimulado com as atividades de sala de aula” é possível dizer que esse aluno tem capacidade para aprender? Quais os fatores desencadeantes e agravantes no caso de Vagner? Justifique sua resposta.

Diante das questões propostas, as participantes posicionaram-se e permitiram-nos compreender suas principais concepções sobre inclusão, ensino, bem como das necessidades para a efetivação de seu trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados indicaram que as participantes da pesquisa são profissionais experientes, com mais de 15 anos no exercício do magistério e com formação em nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia. Contudo, é interessante observar que a diretora pode ser considerada uma profissional em início de carreira na gestão escolar, com apenas 4 anos de experiência no exercício desta função.

Ademais, optamos por trabalhar a partir de dois eixos, a saber: concepção de inclusão escolar e estratégias e desafios para construção da inclusão escolar.

3.1 Concepção de inclusão escolar

Para as professoras e gestora a inclusão escolar é algo muito importante e “deveria ser um processo que permitisse a participação e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, deficiências, origens socioeconômica e cultural” (PSRM). Todavia ressaltam inúmeros desafios que permeiam a implantação desse processo, por exemplo:

Ainda faltam diversos recursos e formação para que todos os alunos com necessidades educacionais sejam atendidos com uma educação especial adequada. (Dir.)

A inclusão precisa ser revista, reestruturada. Infelizmente não temos a estrutura física e nem política que a favoreça; profissionais qualificados para tal. Como podemos incluir adequadamente uma criança numa sala com 35 alunos? E além de 35, com diferentes níveis de aprendizagem e dificuldades comportamental? Desse jeito que está não é possível incluir esses alunos “*adequadamente*”, pois na verdade, a inclusão, está apenas no papel. (PSR)

Como no caso apresentado, não são todos os professores e profissionais deste espaço que se permitem a “enxergar” estes alunos. É um “ver” camuflado. Principalmente quando se diz respeito aos alunos com comportamento que não interfere diretamente no ambiente da sala. Alguns passam anos despercebidos no espaço escolar. E quando finalmente alguém os nota, até passarem pelo processo de avaliação (encaminhamentos, diagnósticos, estudos e atendimento), chegam ao final do ciclo sem atendimento ou quase não participam. Vejo ainda muitas falhas e falta de comprometimento. (PSRM)

Entre os principais desafios as professoras apontam para a dificuldade na infraestrutura, em ter profissionais qualificados para lidar com esta realidade [da inclusão] e, também, garantir a aprendizagem a todos os estudantes.

Os apontamentos, especialmente do relato de PSRM quando afirma a invisibilidade dos estudantes com deficiência, vão na direção do argumento apresentado por Goodman (2008, p. 102) quando afirma que

[...] a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que,

portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permite.

Entretanto,

[...] uns poucos indivíduos podem na realidade manifestar seus singulares pensamentos, valores... dentro de uma estrutura social, a grande maioria é abandonada a uma comum e pobre uniformidade (GOODMAN, 2008, p. 103).

As concepções apresentadas revelam os diferentes desafios que a instituição escolar (e mesmo os sistemas de ensino) precisará assumir para a implementação de uma educação inclusiva. Esse tipo de desafio também comparece em estudos no exterior, por exemplo, como na análise de Friend, Cook, Hurley-Chamberlain e Shamberger (2010) quando apontam que as políticas públicas para inclusão têm evoluído rapidamente como uma estratégia para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso ao mesmo currículo que os outros estudantes enquanto continuam a receber o atendimento especializado a que têm direito no contraturno. Entretanto, a mudança da cultura no ambiente escolar e seu entorno, assim como nas relações entre os profissionais, as famílias e os próprios alunos são desafios a serem enfrentados com urgência.

3.2 Estratégias e desafios para construção da inclusão escolar

Diante das dificuldades e desafios citados, as professoras indicaram elementos que apontam para a necessidade de revisão de práticas e ações que levem a escola à construção de uma proposta de educação inclusiva, sendo pertinente prestar atenção em alguns aspectos.

Tanto a professora da Sala de Recursos Multifuncionais como a Diretora acreditaram ser favorável conhecer previamente o aluno. A PSRM expôs que quanto mais informações específicas houvesse para conhecer melhor o aluno, mais se tornaria possível entender sobre seu comportamento bem como elaborar estratégias de ensino que auxiliassem a diminuir as dificuldades.

Para a Diretora, conhecer o aluno geraria possibilidade de flexibilização e diversificação das atividades oferecidas porque diante de suas dificuldades, permitiria ir “respeitando seu ritmo e garantindo seus avanços” (Dir.). Com a frase “me favoreço com este conhecimento porque tenho condições de flexibilizar e diversificar as atividades que

ofereço” exposta pela gestora, notamos que ela se colocou no lugar de Néia e não se posicionou como gestora, não demonstrando qual seria o papel da gestão nesse caso. Aponta elementos de que a flexibilização provavelmente será executada pelo professor da sala regular. É interessante pensar, contudo, que para o professor ser capaz de flexibilizar as atividades faz-se necessário repensar o currículo da série ou mesmo os objetivos mais amplos de educação que a escola adota e que estão expostos em seu Projeto Pedagógico, tarefa que pode ser coordenada pela gestão escolar. Tais ideias vão ao encontro do que Glat (2007, p. 16) aponta:

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Para acolher **todos** os alunos, a escola precisa, sobretudo, **transformar suas intenções e escolhas curriculares**. (GLAT, 2007, p.16, grifo nosso).

Na mesma vertente, Libâneo (2001, p. 65) ressalta que “não é possível a escola atingir seus objetivos e suas propostas curriculares sem formas de organização e gestão”. Nesse sentido, apresenta argumentos para justificar a necessidade da revisão da escola globalmente sendo preciso compreendê-la no contexto da educação inclusiva. O autor ainda defende que “há relação entre o que acontece no contexto da organização escolar e o que acontece nas salas de aulas” (LIBÂNEO, 2001, p. 65).

Tais modificações estão relacionadas ao acesso ao currículo escolar e constituem o princípio das Adequações Curriculares. Estas nada mais são que “processos diferenciados de ensino, para que se possa garantir a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares, que, em alguns casos, exige recursos e estratégias específicas” (OLIVEIRA, 2008, p. 129) que são implementados em diferentes esferas, que vai desde a sala de aula até as metas da escola e diretrizes do município, por exemplo.

As adequações curriculares diante das necessidades específicas dos alunos geram impacto no currículo escolar como um todo. Nesse sentido,

O currículo é um documento escrito destinado a dar orientação à educação dos alunos. O termo refere-se aos planos de educação para escolas integrais, grupos de alunos, assim como a planos educacionais individuais. Um currículo trata do conteúdo das disciplinas ensinadas assim como dos métodos de ensino e de aspectos sociais [...] O currículo é ajustado de várias maneiras para atender às necessidades de todos os alunos. **A criação e implementação de um plano que leve em conta cada necessidade particular de uma criança pode envolver todos os aspectos educacionais, desde o trabalho escolar inteiro às**

mudanças dentro de uma sala de aula. (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 96, grifo nosso).

Quando se tem intenção de que o trabalho do professor em sala de aula seja modificado (em termos de práticas, conteúdos), é preciso garantir um respaldo curricular e estrutural. Para ilustrar que a mudança não é apenas pontual, a professora da sala regular posicionou-se afirmando que não basta conhecer o aluno e seu diagnóstico: é preciso ter possibilidades de realizar algo. A dificuldade em operacionalizar mudanças não provém apenas do desconhecimento do professor, como PSR expressa:

As informações apresentadas sobre o Vagner mudariam o meu pensar, as atividades mais direcionadas. Mas, infelizmente não mudaria tanto; como um professor vai dar “atenção individual”, numa sala numerosa, sendo que estas precisam de uma intervenção diária, questionamentos individuais para avançar em sua aprendizagem? (PSR).

Ainda em relação à dificuldade de conduzir o ensino em um ambiente inclusivo, a professora da sala regular foi explícita em afirmar que o aluno poderia aprender desde que houvesse uma equipe a seu lado, onde o papel dos profissionais, da família, do professor e até próprio aluno é relevante. Além dessa equipe, mudanças estruturais são necessárias (como redução do número de alunos da sala) para viabilizar uma atenção mais específica para um aluno como Vagner.

A professora da sala de recursos multifuncionais também se posicionou favoravelmente à aprendizagem, mas também vê lacunas na atuação na sala regular:

Todo aluno independente das características apresentadas tem condição e é capaz de aprender. O fundamental é considerar o que seja importante e necessário a ele neste momento. Seu desinteresse e não participação é consequência da forma como vem sendo planejado, se é que há um planejamento para atendimento ao aluno. (PSRM).

Acredita ser necessário não “perder tempo” e encaminhar logo o aluno: “Se há a possibilidade de conhecer o aluno, saber que está no nível silábico alfabético... e já está no 4º ano, há uma necessidade imensa de se *correr* para atender a este aluno” (PSRM). Neste instante, a professora da sala de recursos multifuncionais refere-se à procura de um diagnóstico, encaminhamento para profissionais da psicopedagogia e outros, para que seja possível conseguir saber mais sobre essa criança de modo que ela possa aproveitar os serviços a que tem direito, como frequentar a sala de recursos, por exemplo. A PSRM

expõe que o professor de sala precisa fazer um planejamento para o aluno desde os anos iniciais. E expõe que falta comunicação entre profissionais da mesma escola em prol disso, como um trabalho em equipe.

De acordo com Mendes e Toyoda (2008), o maior desafio é construir uma cultura colaborativa na escola, o que precisa demandar nossos esforços. Na visão destas autoras, “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (MENDES; TOYODA, 2008, p. 114).

Durante muito tempo a educação de pessoas com deficiência foi conduzida exclusivamente por profissionais da Educação Especial presentes, em sua maioria, nas escolas especiais. No entanto, com o advento do movimento de inclusão a presença destes estudantes em salas de aulas comuns tornou-se frequente. Mesmo assim, o suporte da Educação Especial para proporcionar o sucesso da escolarização desses sujeitos é fundamental, por meio da garantia de participação do estudante no Atendimento Educacional Especializado. É evidente, no entanto, que apenas a participação nesse atendimento não garantirá de forma efetiva a inclusão do estudante. Ele poderá ter avanços em relação à aprendizagem, mas precisa de estratégias para que também na sala de aula comum seja capaz de aprender com seus pares “sem deficiência”. Para que sua participação na escola comum seja relevante torna-se fundamental rever práticas e mudar estratégias.

Nesse sentido, a contribuição de Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) sobre a inclusão escolar é interessante porque ressalta o princípio de que “os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos”. Logo, vem se tornando necessário “estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio” (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011, p. 84).

Essa rede envolve docentes, gestão, funcionários da escola, famílias e alunos como também o professor de Educação Especial, por ser o profissional mais familiarizado em trabalhar com as dificuldades e potencialidades de pessoas com deficiências. Assim, ensino comum e especial precisam dialogar melhor entre si em prol do desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência. É evidente que a mudança estrutural é realmente necessária, no entanto, um dos pilares do processo é a modificação das práticas pedagógicas, algo que necessariamente requer a existência de um processo colaborativo entre os dois ensinos.

A colaboração necessita ser aprendida na escola. Rabelo e Mendes (2012), com base nas ideias de Gately e Gately Jr (2001), expõem que no ensino colaborativo os professores de ensino geral e ensino especial

[...] precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes. (RABELO; MENDES, 2012, p. 5609).

São as diferentes habilidades que garantirão que vivências e conteúdos possam ser trocados e compartilhados. O professor da educação especial contribuindo com as necessidades específicas do estudante com deficiência, pensando em como trabalhar suas potencialidades em sala de aula e o professor da sala regular identificando de que forma pode fazer um trabalho de fato inclusivo que englobe todos os alunos, incluindo aqueles com maior dificuldade para aprender em decorrência de sua deficiência ou outras características próprias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, identificamos que a implantação da educação inclusiva tem caminhado de forma processual. Notamos que ainda que as práticas realizadas no cotidiano da escola não sejam as delineadas pelos estudos acadêmicos, elas não podem ser invalidadas por não serem as “ideais”, mas devem ser tomadas como partes de um processo vivenciado que traz elementos de realidade. Nesse sentido, chamam a atenção para as possibilidades e necessidades para que inclusão escolar possa acontecer, de fato.

Diante da proposta de delinear algumas concepções e desafios da inclusão expostos por professores que vivenciam o processo do ensino inclusivo cotidianamente, percebemos que realizar um estudo de caso utilizando como estratégia os Casos de Ensino mostrou-se produtivo para que os sujeitos expressassem suas opiniões e vivências sobre a inclusão escolar. Nesse sentido, identificamos que os sujeitos caminharam para além da culpabilização dos parceiros, mas identificaram elementos pertinentes que colocam a colaboração como chave para a educação inclusiva.

As práticas serão adequadas, especialmente quando for possível efetivar um trabalho de colaboração na escola, garantindo não apenas o trabalho conjunto da Educação

Especial e do ensino comum, mas de todos os que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, o desafio será compreender como propor e efetivar a união de todas essas esferas com o objetivo de avançar na garantir da educação para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN A.; SHAMBERGER, C. **Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education**. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2010, 9-27, DOI: 10.1080/10474410903535380 Acesso em: 03 ago. 2015.

GATELY, S.; GATELY JÚNIOR, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching exceptional children**, 33, n. 4, 2001, p. 40-47.

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GOODMAN, J. Education for critical democracy. **Journal of education**, v. 20, n. 1, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASUYAMA, P. M. K.; RINALDI, R. P. **Caso de ensino “Um garoto especial”**. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. 2011. Mimeo.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S. Inclusão: consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI, C.;

SILVA, L. C. (Org.). **Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade.** 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 97-118.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas: Papirus, 2000, p.139-161.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** São Carlos: UFSCar, 2005, 238p.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: **Reunião Anual da ANPED, 24,** Caxambu. 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

RABELO, L. C. C.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo como proposta alternativa de formação continuada de professores para a inclusão escolar. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5,** São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEs/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 5602-5616.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROJETOS INTEGRADORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL**

Marilice Pereira Ruiz do Amaral MELLO ¹

RESUMO

O presente texto parte do pressuposto que o currículo pensado para os Cursos de Pedagogia, mesmo após orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, não contribui para a superação da fragmentação no processo de formação de professores. Nesse sentido buscou-se refletir sobre a integração formativa de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a ressignificação do currículo de formação inicial de professores. Daí, este estudo investir na possibilidade de integração entre as disciplinas por meio dos Projetos Integradores no Curso de Pedagogia da UFAL. Como encaminhamento metodológico aprofundou-se nas análises sobre os componentes curriculares para a elaboração do Projeto Pedagógico do curso, desta forma evidenciar o modo como foram contempladas as diferentes dimensões dessa integração. A pesquisa assentou-se em aportes teóricos de autores como Brito, Sacristán, Mazetto, Nóvoa, entre outros. Resultados apontam que os projetos integradores, enquanto um dos componentes do currículo do Curso de Pedagogia mostrou-se integrador e importante contributo em um necessário processo de desfragmentação do referido curso.

Palavras-chave: Formação de professores. Diretrizes Curriculares Nacionais. Projetos Integradores.

ABSTRACT

This article refers to a doctoral research. The work entitled Initial teacher: Reflections on the Curriculum Education Course at the Federal University of Alagoas (UFAL), focused on the Integration Projects, while curriculum components, experienced in an innovative way. Relying on the literature on teacher development, this research considers it necessary a differentiated education from that offered by current curriculum of Pedagogy. Thus, the problem is delineated as follows: Did the Education Program of the Education Course at the Federal University of Alagoas as suggested by the National Curriculum Guidelines contribute to an innovative educational curriculum proposal? From a qualitative framework, the research was based on

¹ Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Gestão e Políticas Educacionais pela UNIMEP-Piracicaba-SP. Atua como coordenadora pedagógica e pesquisadora no Centro de Educação Especial do Estado de Alagoas Wandette Gomes de Castro nas áreas do Autismo, Altas Habilidades e Surdez. Faz parte do Grupo de Pesquisa credenciado pelo CNPq - "Formação, atuação do educador e gestão educacional". E-mail: m.marmello@uol.com.br

bibliographical research, documents analysis and field research seeking for the desired response and the intended objectives. To collect data the research made use of observation, questionnaire and interview. The study aimed to identify innovative elements that contribute to the education of Junior High School teachers and teachers from the early years of elementary school.

Keywords: Teacher development. Higher Education. Curriculum. Integrating Projects.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da tese de doutoramento, advinda de uma trajetória pessoal e profissional, de inquietações que surgiram ao longo desta caminhada, sobretudo as advindas do âmbito da Educação Superior. Tem o propósito de refletir, sobre a implantação do novo Projeto Político Pedagógico Global (PPPG), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, no que se refere aos Projetos Integradores, investigando como são vivenciados pelos alunos, coordenadores e professores no dia a dia. Para tanto, o ponto de partida foi a consideração das Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs, do Curso de Pedagogia estabelecidas na legislação educacional, em vigor, normatizadoras e regulamentadoras da educação nacional, em especial, os instrumentos legais referentes à formação do professor para a Educação Básica.

Cabe ressaltar que os Projetos Integradores definem-se enquanto componentes curriculares capazes de proporcionar diálogo entre os diferentes núcleos de estudo, ao longo de toda a formação do pedagogo, sobretudo, dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o estudo em questão, tem a preocupação com a qualidade da formação de professores que trabalham ou irão trabalhar neste nível de ensino, esperando contribuir para a melhoria da Educação, em especial do Estado de Alagoas, posto que, é o Estado com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), uma vez que concentra o maior número de analfabetos do país. (UFAL. PDI, 2008-2012).

Apresentam-se aqui os resultados da pesquisa assim como “Subsídios para a integração formativa”, com o fim de contribuir para as universidades que queiram trabalhar de forma integrada, como sugerem as DCNs.

2 RESULTADOS DA PESQUISA E SUBSÍDIOS PARA A INTEGRAÇÃO FORMATIVA

Ao definir o foco da pesquisa, identificar a existência de elementos inovadores em Projetos Integradores capazes de contribuir para a integração formativa dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Projeto Político Pedagógico Global do Curso de Pedagogia da UFAL, optamos por investigar os Projetos Integradores nos sete primeiros períodos do curso de Pedagogia, assim como, os desafios e as possibilidades para a integração formativa dos professores, desde a concepção, planejamento e implantação do PPPG do Curso, compreendendo o período 2006 a 2011.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa buscamos alguns critérios importantes. Um destes temas diz respeito a familiaridade com o tema em estudo, ou seja, sujeitos envolvidos com tal problema. Os sujeitos pesquisados totalizaram 34 (trinta e quatro), sendo: 2 (dois) coordenadores pedagógicos – o coordenador anterior, que participou ativamente da elaboração do PPP do curso pós-2006, e o atual, partícipes da implementação do referido projeto (ambos acumulam o cargo de professor); 3 (três) diretores do Centro de Educação, o atual, e outros dois que participaram do início da implantação da reforma curricular da Universidade em anos anteriores, e também acumulam o cargo de professor; 21 (vinte e um) professores e 8 (oito) alunos entrevistados que estavam na Universidade desde 2008 até 2012.

Considerando a diversidade de dados coletados nesta pesquisa, dispomo-nos a elencar algumas proposições relacionadas à integração formativa, assim como aos elementos que representam avanços, quando relacionados à ressignificação dos currículos de formação de professores, corroborados por pesquisadores como: Masetto (1997, 2000, 2004, 2010), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009), entre outros.

Após a constatação de que o projeto do curso é tido como inovador pelos professores-autores caminhamos em busca de identificação das características inovadoras, transformadoras, que apontam para a integração formativa e indicam, de que forma favorecem a qualidade da formação de professores. Assim é que:

- o trabalho com os Projetos Integradores apresenta-se como inovador diante da proposta de articulação teoria e prática, desde o primeiro semestre do curso de pedagogia;

- a forma de trabalho apresentada por eixos temáticos é tida como uma inovação e, parte da ideia de um trabalho por núcleos, já sinalizadas nas DCNs do curso de Pedagogia;
- a proposta de uma integração vertical e horizontal faz-se inovadora ao permitir que o aluno transite livremente, em busca de soluções de problemas. Tentativa esta, de romper com as barreiras das disciplinas.

Masetto (2009) afirma que um currículo é inovador quando coloca o aluno,

[...] em contato com a realidade profissional desde o primeiro ano de faculdade, superando a exigência dos pré-requisitos teóricos, para se partir para a prática profissional. Trata-se de valorizar o espaço profissional como excelente ambiente para aprendizagem. Teoria e prática podem estar integradas facilitando a construção do conhecimento, planejadas de forma integrada, e com complexidade crescente, na medida que, a formação se desenvolve. Valoriza-se a integração das disciplinas básicas e clínicas ou profissionalizantes. (MASETTO, 2009, p. 107).

Contudo, os desafios são muitos e partem do cotidiano do curso. Os desafios enfrentados com maior frequência, pelos coordenadores, diretores de centro de educação, professores e alunos com o trabalho dos Projetos Integradores fazem-nos refletir sobre a real possibilidade de um trabalho voltado à integração formativa do aluno.

Diante deste contexto, nos itens que se seguem, tecemos algumas reflexões aliadas às propostas de enfrentamento dos desafios em direção às possibilidades, sugeridas pelos entrevistados, autores referenciados e, nossas, como pesquisadora.

Pontuamos alguns itens que consideramos relevantes aos Projetos Integradores, como componente curricular. Assim, os Projetos Integradores precisam ser considerados:

- para além da integração teoria e prática;
- sob uma ótica ampliada para dessa forma, promover a integração do sujeito com o mundo;
- como referenciais a garantir uma visão de aprendizagem que pressupõe integração contínua de novos conhecimentos e experiências que resultem em aprofundamento do entendimento de nós mesmos e do mundo.

2.1 Transformando desafios em possibilidades

Elencamos aqui alguns desafios do cotidiano do curso, que se considerados, assinalam possibilidades, em direção à efetivação de um currículo com características inovadoras que garantam a integração formativa. Para tanto consideramos que

[...] a escola [instituição de ensino], enquanto organização, é um sistemas de relações e transações, lugar de encontros, de trocas; revela-se *lócus* privilegiado para mudanças, posto que lhe é inerente o abrigo e o estudo, também, de contradições, complexidades, paradoxos, ambiguidades. (BRITO, 2008, p.9).

Desta feita destacamos:

a) Trabalho individualizado em direção ao trabalho coletivo

Os professores, de forma geral, estão acostumados a trabalhar individualmente, e, mediante a proposição de um trabalho coletivo enfrentam a resistência por compartilhar as ações que vêm realizando com seus alunos.

[...] a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colegiado que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. E mesmo as respostas sendo quase que unânimes com relação à necessidade de um trabalho coletivo, ele nem sempre acontece. (NÓVOA, 2009, p. 22).

Além disso, a realização de planejamento coletivo e o diálogo, pensados no resgate do papel social da universidade, também contribuem para a qualidade do trabalho. Os entrevistados relataram que a dificuldade por trabalhar com os Projetos Integradores vincula-se ao fato de ser uma experiência muito nova e que vem apresentando vários desafios ao trabalho integrado. Desta feita, ainda incipiente na cultura da escola, os Projetos Integradores sofrem as resistências advindas, não raro, da desinformação, do não saber fazer.

Os desafios relacionam-se ao trabalho individualizado do grupo de professores, do semestre e do curso como um todo. Como dito, a falta de integração vertical e horizontal, cristalizada na cultura da escola, favorece a fragmentação do saber. Concepção tendencialmente a ser ultrapassada, a partir do momento que o grupo, como um todo, acreditar que a aprendizagem deva ser compartilhada, solidária e cooperativa.

Sobre a questão da fragmentação, Pozo (2002) acrescenta também, que os alunos devem ter uma concepção de coletividade para o aprendizado,

Frente aos tradicionais cenários nos quais a aprendizagem era uma atividade solitária, individual, em que cada aprendiz se achava sozinho diante da tarefa, sob o atento e inquisitivo olhar do implacável mestre, próprios também de uma **cultura autoritária** e sem solidariedade na apropriação do saber, a **nova cultura da aprendizagem** reclama também que a aprendizagem seja uma atividade social e não apenas um costume individual e particular. Fruto dessa **tradição cultural** ainda vigente, em muitas aulas e escolas continua predominando ainda a organização individual da aprendizagem, também chamada competitiva, já que nela o êxito de cada aluno é relativo ou depende do fracasso de seus colegas, se todos fazem mal seus erros serão menos penalizados. No entanto, há dados que avalizam a vantagem de uma **organização cooperativa** das atividades de aprendizagem, entendendo por isso as situações em que os objetivos que os participantes perseguem estão estreitamente vinculados entre si, de tal maneira que cada um deles pode alcançar seus objetivos se, e apenas se, os outros alcançam os seus. (POZO, 2002, p. 257). (grifos nossos)

Para esse outro aluno, há de se pensar, um outro professor, fruto de outra formação integrada e integradora.

Vimos também, que os projetos pessoais, arraigados na cultura da escola, superam os projetos de interesse da comunidade escolar e, constituem-se em outro desafio, reforçado pela legislação, ao incentivar uma maior competitividade, entre os professores, quando elenca pontos para suas publicações e pesquisas.

A necessidade do envolvimento dos professores com pesquisas e publicações existe e, Mizukami (2005-2006) aponta-nos que:

Os formadores devem estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com escolas e setores da comunidade, **trabalhar coletivamente e de forma integrada**, elaborar documentação a ser apresentada a órgãos oficiais, orientar trabalhos de conclusão de curso, orientar pesquisa de iniciação científica, publicar regularmente etc. Tais indicadores envolvem, igualmente (mesmo no caso de instituições de ensino superior que não enfatizem a pesquisa acadêmica), condução de pesquisa e regularidade de publicação. (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 152). (grifos nossos)

Em assim sendo, não podemos nos prender aos interesses pessoais, para realizar pesquisas, uma vez que essas têm a finalidade maior de contribuir para com a sociedade e resgatar a responsabilidade social da universidade e, por decorrência, o papel social da escola na formação de pessoas, profissionais críticos e criativos.

Na busca dos objetivos almejados alguns obstáculos se interpõem, dentre eles a questão da carga horária.

b) Carga horária reduzida em direção à carga horária ideal

A carga horária representou em entrave, a partir do momento que foram determinadas 40 horas, para as atividades internas, com o objetivo de se refletir sobre os

elementos da prática pedagógica. Tomando por base os dados coletados, o que se propõe é uma concepção interdisciplinar, com carga horária mais elevada, que garanta também, a realização de um estudo na escola campo de pesquisa, desde o primeiro período.

A reflexão sobre a extensão necessária para a carga horária seria de competência de cada instituição observando-se que nossa proposta requer o tempo suficiente para o aluno debater os casos encontrados na escola, no mesmo dia da observação. Prática inovada e inovadora que requer outras atenções, como as apontadas com relação ao quadro de professores.

c) Da mudança frequente do quadro de professores em direção à motivação e ao aumento do tempo de permanência na universidade

A mudança frequente do quadro de professores tornou mais difícil o planejamento coletivo, assim como a sua consecução, uma vez que, as questões inicialmente decididas pelo grupo, quando retomadas, de certa forma, retrocederam e/ou lentamente avançaram, tendo em vista tal rotatividade.

Os professores, por sua vez, afirmaram as dificuldades acima e acrescentaram outros desafios, como, a desvalorização do trabalho e o acúmulo de atribuições proporcionalmente, aos baixos salários. A pesquisa nos indicou, assim, que para um bom desempenho dos Projetos Integradores é necessário comprometimento e um aumento de horas trabalhadas, dentro e fora da sala de aula. Desta feita, evidenciou-se o número reduzido de escolas campo de estágio.

d) Quantidade reduzida de escolas campo de estágio em direção a um percentual suficiente e necessário

A quantidade de escolas campo de estágio foi, e ainda é, insuficiente, para garantir o desenvolvimento de um bom trabalho de pesquisa de campo; muitos alunos em uma mesma escola e na mesma sala de aula redundaram em empobrecimento da visão crítica e criativa. O que se faz necessário é a criação de mais escolas campo de estágio e a divisão dos grupos de forma a diminuir o número de estagiários nas escolas parceiras da universidade. Exigência aliada a um necessário compromisso profissional.

e) Falta de compromisso em direção ao compromisso profissional

Inicialmente vimos que a falta de compromisso dos professores nas falas, tanto dos alunos, como diretores, coordenadores e os próprios professores, aconteceu por não assumirem as horas das atividades com os Projetos Integradores. Os alunos disseram que

os professores estavam desmotivados e ainda demonstram-se desmotivados. Nem sempre agem, em direção ao que Masetto nos diz a respeito da responsabilidade do professor.

O papel do professor como educador é responsável pela mediação pedagógica, que estimule a aprendizagem do aluno como processo pessoal e grupal, oriente seus trabalhos, discutam com eles suas dúvidas, seus problemas, incentivando a avançar no processo do conhecimento. (MASETTO, 2003, p. 197).

E, em relação aos professores que integravam o grupo, certamente as exigências são ainda maiores. Ao se eleger um professor coordenador das atividades de Projetos Integradores, as atividades tiveram início, meio e fim. Porém, como nem sempre houve consenso na definição do professor coordenador e, nem todos os professores optaram por trabalhar com Projetos Integradores, uma vez que não há eleição e sim, o aceite de um determinado professor para trabalhar com PI, sugerimos então, enquanto professores, a criação da figura do professor tutor².

Apesar de não ser consensual, esse encaminhamento, entre os entrevistados, alguns disseram que, quando os Projetos Integradores eram assumidos pelos grupos de professores, a integração nem sempre acontecia por não ter quem os assumisse, motivo de os alunos afirmarem de que se tratava de um projeto desintegrador. Mesmo diante de divergências, foi definido pelo colegiado do curso, que um professor coordenaria os Projetos Integradores. Sendo assim, para os alunos ficou mais claro o começo, o meio e o fim dos Projetos Integradores. Com um planejamento bem definido, a execução das atividades aconteceu com melhor qualidade.

Percebemos também a existência de problemas relacionados à questão salarial. Tornou-se um grande impasse, quando estabelecido o recebimento das horas – aulas referentes aos Projetos Integradores. No início, quando todos os professores do semestre ganhavam as horas-aula, a integração acontecia, mais adiante, com o choque de horário, foram tiradas as horas de alguns professores, o que fez gerar novos problemas.

f) O dito em direção ao feito

Existe uma barreira entre o dito e o feito, o currículo em ação, muitas vezes, não é aquele que foi planejado coletivamente. A grande ênfase do PPPG da UFAL está voltada

² Para ser um tutor deve-se adquirir um conjunto de novas habilidades comparadas com aquelas de um professor que ensina diferentes assuntos, na forma de aulas expositivas. Ele precisa mudar a postura e guiar os estudantes ao longo do processo de aprendizagem, permitindo que eles determinem o que precisam aprender e, ao mesmo tempo, busquem os recursos oferecidos pela instituição para a solução dos problemas propostos.

ao eixo articulador, por meio dos Projetos Integradores, que é trabalhado desde o primeiro período do curso de Pedagogia.

Sacristán (1999) nos faz refletir sobre a ação, de forma a justificar esta incoerência entre o dito e o feito ao afirmar que,

A ação refere-se aos sujeitos, embora, por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. **Agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir de uma cultura.** A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. (SACRISTÁN, 1999, p. 73). (grifos nossos)

Por estar incorporada a cultura da não reflexão sobre as ações, sobretudo, as ações de um currículo integrador, direcionado a uma integração formativa, nem sempre, o feito é o que está dito.

Aprofundando ainda mais as nossas proposições, sugerimos, por exemplo, que a partir de um tema geral proposto no semestre, seja eleito um tema específico para cada visita à escola campo de estágio. Os alunos observarão o que foi combinado previamente. O professor de Projetos Integradores do semestre fornecerá um texto direcionado ao assunto a ser discutido, após o término da observação, no mesmo dia. A reflexão feita dessa forma permitirá um maior aproveitamento e enriquecerá o conhecimento dos alunos.

Como técnica, sugere-se: dividir os alunos em grupo e, em forma de rodízio, os grupos irão mudando de escola, de modo a que todos os alunos venham a conhecer mais de uma escola, em torno ao mesmo assunto estudado.

Intenta-se mostrar os caminhos a serem seguidos para um maior sucesso dos Projetos Integradores, com vistas a garantir crescente qualidade do curso de formação de professores da UFAL e de outras Universidades.

Propomos aqui um projeto piloto na linha da integração formativa baseado nos estudos dos eixos integradores ou módulos. A ideia vem dos estudos de Nóvoa e Masetto, dos cursos de medicina e engenharia. Nos referidos cursos, os Projetos Integradores continuariam sendo o espaço para as discussões, porém, com algumas particularidades. O primeiro ponto a ser discutido é o professor coordenador dos Projetos Integradores, que passa a ser o responsável pela articulação, a integração entre os saberes de forma vertical e horizontal.

Complementamos nossa reflexão, elegendo como subsídios, as respostas mais frequentes dos entrevistados que se relacionam às categorias de análise encontradas. Sugerimos como subsídio um trabalho voltado a uma integração nas quatro dimensões: integração dos saberes, integração do currículo, integração do conhecimento, integração das disciplinas e o movimento entre elas, resultando na integração formativa.

Os Projetos Integradores favorecem os eixos articuladores para a composição de matriz curricular a partir do momento que:

Articulam, integram conteúdos, conhecimentos, disciplinas, saberes e currículo

Esse movimento pressupõe a integração formativa, a relação teoria e prática, a inovação do currículo e a formação de professores em torno à concepção de Projetos Integradores.

Permitem superar a fragmentação por meio da integração

Esse movimento pressupõe: romper a barreira da disciplinarização, o que não significa romper com as disciplinas, mas com as paredes que as limitam; ressignificar teoria e prática; criar momentos coletivos em todas as licenciaturas; dialogar com a instituição de ensino e a sociedade; eleger um tema articulador, eixo temático; desenvolver e adotar postura voltada à interdisciplinaridade; desenvolver pesquisa e extensão usar tecnologias com a intenção de facilitar a integração vertical e horizontal, entre outros.

Permitem que a aprendizagem relacione-se ao ensino, pesquisa e extensão

Sugerimos o desenvolvimento de uma aprendizagem centrada no aluno, com base na resolução de problemas, como forma de ampliar sua capacidade de estabelecer relações entre os elementos estudados, assim como de considerar com mais criticidade os aspectos estudados.

Sugerimos ainda, que os problemas partam das escolas campo de estágio; que os grupos de alunos da pedagogia sejam organizados da mesma forma que são atualmente, com a diferença, na realização de um rodízio entre as escolas, no mesmo semestre letivo; que o tema seja definido pelo grupo, levando-se em conta o eixo articulador do semestre, no caso da Pedagogia, o módulo do semestre; que ao irem para as escolas, um professor tutor seja indicado para acompanhá-los e, no mesmo dia, seja o responsável por promover debates sobre os casos-problema apresentados.

Acreditamos que os Projetos Integradores, como um componente curricular do núcleo integrador proposto pelas DCNs possa se tornar um dos propulsores para

integração formativa, em uma dimensão que vá além da integração teoria e prática, alcançando a própria formação pessoal e profissional do aluno docente e do próprio docente.

Como síntese das reflexões expostas neste estudo, esperamos contribuir, para uma maior clareza da construção do movimento dos módulos que caracterizam a formação integrativa, tanto na perspectiva da integração vertical, quanto da integração horizontal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa ora apresentado representa exaustiva análise das condições sobre as quais, os Projetos Integradores se tornam elementos inovadores e centrais, na contribuição para a concretização da integração formativa dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Ao retomarmos o objetivo desta investigação, qual seja, identificar a existência de elementos inovadores em e para Projetos Integradores capazes de contribuir para a integração formativa dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do PPP do Curso de Pedagogia da UFAL, constatamos que a realidade educacional, mesmo diante de suas contradições e impasses, permitiu-nos não só caracterizar tais elementos, como também, destacar a importância desses, no processo de construção da relação ensino-aprendizagem e da própria identidade docente.

Isto posto, caminhamos em direção à questão norteadora de nossa pesquisa, com o intuito de ratificar que Os Projetos Integradores, enquanto um dos componentes curriculares, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas, sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, trazem elementos capazes de contribuir para uma proposta curricular formativa inovadora, embutindo em sua constituição, tanto possibilidades, quanto desafios, de diversas ordens para sua efetivação.

A partir dos questionamentos e reflexões manifestos nos aportes teóricos, assim como, nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, constata-se a importância do olhar inovador, da necessidade de se despojar das estruturas e de concepções que não mais dão conta, enquanto conjunto explicativo, de responder aos reclamos de ‘novos alunos’ e de uma ‘nova realidade social e educacional’, dinâmica, multifacetada e complexa.

Neste sentido, os Projetos Integradores, quando construídos sob uma perspectiva de integração formativa, e com a consideração de dimensões articuladas, contribuem efetivamente no processo de formação do aluno.

Percebemos ao longo dessa caminhada de estudos e pesquisas, o compromisso dos entrevistados por realizar um trabalho voltado à integração formativa, mesmo antes das DCNs. A necessidade de mudança acompanha os professores, e eles se unem em busca de soluções.

A garantia da qualidade da atuação dos professores prende-se também à criação de uma cultura que privilegia a articulação das complexas mediações que se estabelecem no processo de formação.

Observamos também que, apesar de serem relatados pelos entrevistados, conflitos de ordem conceitual e de concepções sobre os Projetos Integradores, de forma geral, todos entendem que os objetivos do componente curricular passam por uma reestruturação e assumem as características de uma disciplina. Tal indicativo nos permite afirmar que, o que parece, de fato acontecer, é uma verbalização indireta que intenta justificar o mau funcionamento dos Projetos Integradores, em alguns casos.

A forma como nasceram os Projetos Integradores destaca-se pela condição participativa, porém com a mudança do quadro de professores, aqueles que não participaram do processo sentiram-se violados pelo direito de não terem opinado e, muitos deles, não tiveram tempo de se inteirar do processo, a ponto de se sentirem confiantes na sua viabilização prática, mesmo sendo uma proposta antiga de articular a teoria com a prática.

Destacamos aqui as possibilidades encontradas por meio dos elementos inovadores que contribuem para a integração formativa. É visível o entendimento do grupo sobre a importância do trabalho com os Projetos Integradores, de forma a promover a integração teoria e prática. Ao iniciar os trabalhos no primeiro período os alunos mergulham na prática já nos primeiros dias de aula, e assim, com a ajuda dos professores conseguem fazer a integração teoria e prática, por meio de discussões sobre os problemas das escolas e outros campos de atuação do pedagogo.

Apesar do trabalho coletivo nem sempre acontecer, os alunos percebem a sintonia na fala dos professores e conseguem relacionar as diferentes disciplinas e encontrar uma possível solução para os problemas apresentados.

Mesmo diante de embates, considerando algumas declarações de que uma das

prioridades da instituição pesquisada era a ‘racionalização’ dos salários dos professores, o que acontece é que, de certa forma, ao trabalharem com os Projetos Integradores, os professores perceberam um caminho para a conquista da integração do currículo e, mesmo diante dos desafios, foram criadas alternativas para a concretização da integração, de modo inovador. O trabalho coletivo, partilhado, representa um dos elementos centrais, nesse processo, a favorecer a qualidade da formação de professores.

Retomando a nossa hipótese inicial de que os PPP dos Cursos de Pedagogia, quando elaborados sob um olhar inovador, no que se refere a uma perspectiva de integração formativa, considerando dimensões articuladas, contribuiriam para a formação do aluno, se confirma a partir do momento em que todos os sujeitos entrevistados buscam a integração em suas diferentes dimensões, com o fim de mais do que garantir a formação dos alunos, inovar o currículo de formação de professores. Com isso, os Projetos Integradores configuram-se em um componente curricular inovador e de fundamental importância na formação dos envolvidos no processo educacional.

Fica evidente, então, nos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, assim como, nas fontes teóricas e documentais coletadas, que o trabalho proposto com os Projetos Integradores constitui-se em vertente fundamental no processo constitutivo de cada professor, uma formação voltada para além da integração teoria e prática, que pressupõe a inclusão de uma visão mais ampliada do fazer educativo e do papel social dos professores e da instituição, no compromisso de elevar qualitativamente a relação professor-aluno e contribuir na formação de professores mais críticos, com base no diálogo e na abertura às mudanças, e, finalmente, aprofundados nas questões sociais, tão presentes no estado de Alagoas e em outras realidades deste nosso Brasil. Sabemos, entretanto, que passarmos do ideal sonhado para o real modificado exige o enfrentamento dos desafios que se oferecem na cultura das organizações educativas. O que exige, sem dúvida, novas e inovadoras pesquisas e estudos.

REFERÊNCIAS

BRITO, R.L.G.L.de **Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola**. Ano 2008 – Artigo eletrônico disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4893--Int.pdf>> Acesso em: 5 mai., 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Aula na universidade. In: CUNHA, M.I.; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Bauru. Editora UEFS, 2009

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E- Curriculum**, São Paulo, v. 1, n.1, dez.jul. 2005-2006. Disponível em: www.pucsp.br/ecurriculum.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. [Palestra].

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UFAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012**. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

ASPECTOS DEMARCADORES DO TORNAR-SE PROFESSOR:

discutindo a formação e a prática pedagógica no ensino superior

Mary Gracy e Silva LIMA¹

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir a formação docente e a prática pedagógica como demarcadoras no processo de tornar-se professor do ensino superior. Esta discussão teórica é um recorte de uma pesquisa realizada que teve como objeto de estudo a constituição da identidade profissional do professor de Didática nos cursos de formação de professores. Neste artigo, propomos uma reflexão acerca dos aspectos formativos no percurso profissional do tornar-se professor, na constituição da identidade docente. Apresentamos uma breve reflexão sobre a formação docente, a prática pedagógica e os saberes docentes que configuram a natureza da profissão. Para discutir sobre essa temática, temos como suporte teórico as ideias dos seguintes autores: Candau (1997), Brito (2008), Cunha (1989), Furlanetto (2003), Gauthier (1998), Guarnieri (2005), Lima (2009), Nóvoa (1992, 2000), Perrenoud (2001), Pimenta (1997, 2001), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), entre outros. Cabe enfatizar, portanto, que, nesse contexto reflexivo sobre aspectos formativos da profissão docente, tornou-se evidente a existência de um forte vínculo entre os processos formativos, o espaço do exercício profissional e as significações profissionais e sociais no movimento de tornar-se professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica. Identidade profissional docente.

ABSTRACT

This article discusses public policies concerning higher education with the central focus on the process of access and permanence of students graduating from public schools and entering the university via Quota Policy. It is fundamental for the elaboration of policies that allow a wide access to higher education to analyze this policy and its peculiarities given the vulnerabilities of certain social groups. The implementation of affirmative actions, among which the Quota Policies in higher education, are designed to help students graduating from public schools and blacks. The idea that guides this work is that the democratization process comprises the access, the permanence of students, and the quality of the planned actions. The methodological research steps involved a bibliographic review of the literature based on authors like: Candau (1997), Brito (2008), Cunha (1989), Furlanetto (2003), Gauthier (1998), Guarnieri (2005), Lima (2009), Nóvoa (1992, 2000), Perrenoud

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Universidade Estadual do Maranhão (CESTI-UEMA). E-mail: mgracysl@hotmail.com

(2001), Pimenta (1997, 2001), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) among others; documentary research of official documents of international organizations, national legislation, plans and government programs, laws and institutional documents, semi-structured interviews and open questionnaires. The interviewees were managers that participated of the implementation process of the Quota Policy, current representatives of agencies linked to this policy and students coming from public schools enrolled in courses that have high and low demand in the entrance exam. Among the results it is possible to understand that this portion of students are having access to institutions of higher education, however, there is a lack of actions that assist these students in the processes of retention and academic success, especially actions that help students overcome initial weakness to avoid feelings of exclusion or desires to exclude themselves from such environment.

Keywords: Public policy. Higher Education. Access and Permanence.

1 INTRODUZINDO A DISCUSSÃO...

No âmbito da educação escolar, e principalmente na educação do ensino superior, muitos são as discussões e estudos acerca dos processos formativos da profissão professor, da prática pedagógica e dos saberes docentes como elementos propiciadores e demarcadores da constituição da identidade profissional docente.

Essa é uma temática relevante e pertinente nas pesquisas educacionais na contemporaneidade, buscando proporcionar uma análise reflexiva e crítica sobre os processos formativos da profissão, bem como o resgate da memória do profissional docente, por meio de narrativas da história de vida sobre a sua performance na prática pedagógica, decorrente da sua formação, atuação profissional e dos seus saberes, considerando-os aspectos basilares para a sua profissionalização, para que, no coletivo social e profissional, valorizem a docência como profissão.

A discussão proposta acerca de aspectos demarcadores da trajetória profissional no processo de tornar-se professor no ensino superior, a qual pretendemos delinear neste tópico, evidencia a necessidade da compreensão da constituição da identidade profissional docente, como um dos elementos necessários ao exercício profissional competente. Oportuniza, também, refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, sobre sua prática pedagógica, sobre a relação com os pares e com os alunos e com a instituição em que exercem a sua atividade profissional, dando suporte para definição de como se vê, sente e identifica-se como professor.

O processo de tornar-se professor decorre, também, da forma como se deu a escolha dessa atividade profissional e, para tanto, requer uma tomada de decisão das mais importantes na história de vida de um indivíduo, pois muitos são os fatores que contribuem para tal decisão, dentre estes, destacamos aspectos relacionados à questão da tradição familiar, interesses dos pais, status da profissão, e, principalmente, a opção se dá pelo status social que a profissão pode determinar para a pessoa, bem como pela afinidade e pelo grau de satisfação pessoal e profissional.

Assim, para a compreensão de como podemos nos tornar um profissional competente é fundamental para a construção da identidade profissional e, dessa forma, para comprometer-se (ou não) com a excelência no exercício da atividade profissional.

Dessa forma, ressaltamos que, neste texto, apresentaremos uma breve discussão teórica sobre a formação de professores, sobre a prática pedagógica e sobre os saberes docentes considerados, no âmbito da pesquisa realizada, como elementos norteadores e demarcadores do processo de construção da identidade docente no tornar-se professor no ensino superior.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES DOCENTES COMO ASPECTOS DEMARCADORES DO TORNAR-SE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

No contexto deste estudo, discorreremos que a formação docente e a efetivação do saber, do saber ser e do saber fazer docente na prática pedagógica, no bojo da educação escolar, e, também, no contexto do ensino superior são aspectos formativos da profissão docente e, assim, são necessários para a compreensão de como o professor se torna professor e consolida a sua identidade afirmadora do ser professor de profissão.

Desse modo, é importante afirmar que ser professor no ensino superior pode demandar ter que assumir a profissão, reconhecendo o sentido dos investimentos nos processos de formação, de autoformação e do estabelecimento de uma relação de pertencimento à categoria profissional.

No processo de tornar-se professor, ou seja, na constituição da identidade profissional docente, requer investimentos na formação inicial e continuada, aliada a vivência de uma prática reflexiva no ser e no fazer-se professor, isto é, exige um constante movimento nos processos de construção e reconstrução da atividade docente, definindo e

redefinindo os aspectos demarcadores do tornar-se professor, tais como: a formação inicial e continuada e a prática pedagógica docente, elementos norteadores do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) ressalta que nos cursos de formação de professores não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão, evidenciando que esses cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, e da formação contínua, preparando professores que não sejam apenas técnicos seguidores de modelos profissionais, pois, “[...] o processo de formação pode assim considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa” (NÓVOA, 1992, p. 15).

O professor que se assume e faz investimentos constantes como profissional da docência concebe-se como sujeito de uma identidade profissional forjada em múltiplas e diversas redes de formação, e, portanto, entendemos que o processo identitário é caracterizado como cada professor se sente e diz ser professor, pois a “[...] identidade não é um dado adquirido não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Analisando a temática em questão, Brzenzinski (2002, p. 143) afirma que:

[...] O reconhecimento do magistério como profissão supõe a conquista de um estatuto social e econômico dos profissionais da educação e impõe ações que superem a degradação em que se encontram a formação e a carreira dos profissionais refletindo na desvalorização social da profissão docente com drásticas consequências para a qualidade do ensino em todos os níveis, bem como aumentando a crise da identidade e da profissionalização do professor no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, a autora entende que a formação dos profissionais em cursos próprios e a formulação de uma carreira que assegure as condições dignas de ingresso e de atuação profissional docente constituem um dos componentes essenciais para o profissionalismo do magistério.

Dessa forma, Guimarães (2004) realça que a formação de qualquer profissional pressupõe envolvimento com as questões próprias da profissão na perspectiva de desenvolver nesse processo a identidade com a profissão. E ainda procurar saber se (e como) o curso de formação propicia o vínculo dos profissionais com a profissão, sendo, para tanto, fundamental que o professor desenvolva uma imagem positiva da profissão

docente, apesar da realidade de desvalorização do professor no Brasil, do pessimismo e da baixa autoestima generalizados impostas pelo contexto social e condição profissional vivida pela docência.

A significação dada pelo docente sobre o que é ser professor, como se sente exercendo a profissão de professor e como reage diante das representações sociais sobre a sua profissão em detrimento das outras áreas de formação, é imprescindível para o desenvolvimento da sua função formativa no contexto social, o de formar indivíduos críticos e conscientes para o exercício da cidadania.

É salutar afirmar que os cursos de formação inicial de futuros professores é considerado como condição essencial para ser professor, para o exercício da atividade docente, diante da exigência do domínio de um campo vasto de conhecimentos específicos e fundamentos pedagógico, pois se os conteúdos teóricos relacionados a vivências e saberes, experiências no ambiente em que o ensino acontece, por meio de procedimentos didáticos e metodológicos, possibilita ao professor ferramenta pedagógica para ser professor.

O exercício da profissão docente exige um repertório de conhecimentos específicos e pedagógicos, pois a prática de ensinar é multifacetada. O professor precisa saber refletir sobre a complexidade da prática pedagógica, assegurando um desempenho profissional eficiente, evidenciando o fato de que apenas o domínio do conteúdo de ensino não é suficiente para planejar, executar o planejamento, avaliar o ensino e a aprendizagem entre outras coisas relativas à ação docente. Considerando, pois, às múltiplas exigências da prática pedagógica, compreendemos que a formação profissional deve alicerçar-se em saberes de natureza diversas para que o professor possa responder às atuais exigências da formação integral do educando e, de modo especial, assumindo e investindo no ensino de qualidade.

A formação de professores deve ser, ao mesmo tempo, científica e pedagógica, profissional e pessoal. Para Libâneo (2004), os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, das atitudes e, das convicções dos futuros professores necessários à profissão docente. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) ressalta que nos cursos de formação de professores não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão, evidenciando que esses cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo,

abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua, formando professores que não sejam apenas técnicos, seguindo modelos profissionais, mas também criadores.

É importante compreender que nem as universidades nem as escolas são capazes, isoladamente, de responder às demandas da prática pedagógica. Tratar da formação de professores, nesse sentido, é realizar investimentos nos projetos da escola, ressaltando o papel dos professores como protagonistas ativos nas diversas fases da formação, na perspectiva de pensarmos os processos formativos como espaço de ação-transformação. Nesses termos:

[...] É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação. Instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 28).

Assim, ressaltamos a relevância dos caminhos de uma nova perspectiva de formação continuada de professores centrada na superação do modelo clássico.

Candau (1997) contribui a esse respeito, considerando a escola como *locus* de formação continuada, evidenciando o valor dos saberes da experiência construídos cotidianamente através de uma prática reflexiva e coletiva. Ressalta, ainda, que os programas de formação devem partir das necessidades reais dos professores através da pesquisa-ação, valorizando o saber docente.

A autora enfatiza também, a necessidade de a academia reconhecer e valorizar o saber do professor, proporcionando a interação destes saberes como diferentes aspectos determinantes na construção de uma formação contínua que desperte no docente o interesse de avaliar e redirecionar a sua *práxis* pedagógica. Para analisar a formação de professores, é preciso abordar os saberes destes, refletindo sobre a problemática de tais conhecimentos e sua implicação para a definição/re-definição do papel do professor e para a constituição de identidade profissional.

Na perspectiva de entender como o professor do ensino superior torna-se professor, Gauthier (1998) contribui com estudo acerca dos saberes profissionais docentes que podem ser produzidos e mobilizados na sua prática pedagógica, o qual aponta três posições em relação à existência de um conjunto de saberes que configuram a identidade e

a profissionalidade docente. Para o autor, essa temática pode ser analisada pensando o ensino como o ofício sem saberes, saberes sem ofício e um ofício feito de saberes. A categoria ofício sem saberes abrange a falta de sistematização de um saber próprio do docente, ou seja, considerar a docência um ofício sem saberes revela a compreensão de que para ensinar basta ter bom senso, intuição, experiência, entre outros atributos.

Os saberes sem ofício são caracterizados pela formalização do ensino que se torna não condizente com a realidade. A percepção da docência como ofício feito de vários saberes implica pensar que diferentes saberes são mobilizados pelo professor em sua prática, envolvendo o saber disciplinar (conteúdos a serem ensinados); o saber curricular (como os programas de ensino, das ciências da educação); saber profissional específico da tradição pedagógica (da experiência); e o julgamento privado, responsável pela jurisprudência de truques, o saber experiencial, representa e compreende a especificidade da profissão docente.

Pimenta (2001) apresenta importante contribuição quando se discute a formação inicial e continuada e os saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor reflexivo no contexto da sala de aula. Nesse sentido, para tornar-se um professor competente esse profissional busca mobilizar os saberes da docência na sua prática docente, os quais são considerados como sendo os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

A autora evidencia a importância desses saberes, no entanto, destaca os saberes da experiência como sendo fundamentais na construção da identidade profissional, visto que estes compreendem os saberes construídos pelo professor por meio de um processo permanente de reflexão de sua prática, mediatizados pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho. Portanto, podemos considerar que produzir e mobilizar estes saberes na prática docente é o primeiro passo quando se pretende mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores.

Nos cursos de formação docentes, é preciso compreender o ensino como realidade social e, para isso, é salutar que haja a mobilização dos conhecimentos da didática e das teorias educacionais. Dessa forma, no cenário de formação, espera-se que o professor na docência do ensino superior “[...] desenvolva nos alunos a capacidade de investigar a própria atividade para, com base nela, constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores [...]” (PIMENTA, 1997, p. 41).

Diante dos saberes pedagógicos produzidos na formação inicial e continuada que produz e mobiliza sua prática, o professor tem o papel de promover situações de aprendizagens desafiadoras do aluno para que este realmente aprenda, isto é, para que vá além do ponto em que está e produza conhecimento para que, de fato, aconteça a aprendizagem.

Na prática docente em que haja a prática pedagógica, é fato que as formas como ocorrem a mediação pedagógica dos conhecimentos específicos da área da educação e das diversas áreas do conhecimento escolar ocupam um lugar especial no conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores no processo de tornar-se professor.

Assim, o profissional em formação, percebendo-se e identificando-se como professor nas situações reais e conflitantes da escola, de acordo com a natureza da atividade docente, tem possibilidade de tornar-se um bom professor e de desenvolver conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, ensejando continuamente a construção dos seus saberes-fazer docentes adequando-os às necessidades e aos desafios do ensino como prática social contextualizada.

Diante disso, constatamos que é salutar compreender que é imposto aos cursos de formação docente que o grande desafio “[...] é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno a seu ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam.” (PIMENTA, 1997, p. 50)

Ao afirmar que a prática pedagógica do professor no contexto da sala de aula envolve a utilização, mobilização e produção de saberes específicos ao ofício, evidenciamos a relevância e a necessidade dos estudos sobre a ação docente para contribuir com o redimensionamento dessa formação.

A prática pedagógica, no que tange à formação do professor, deve ser considerada como situação real que fornece pistas fundamentais para articular os conhecimentos da formação básica, ao exercício da profissão docente, pois, a partir de um olhar crítico e reflexivo direcionado ao exercício profissional docente, é possível compreender o processo de aprender a ensinar, articulando o conhecimento teórico-acadêmico às exigências do contexto escolar e da prática docente. Nesse âmbito, é mister realçar a complexidade do trabalho docente em sala de aula, o sucesso ou insucesso, limitações e

dilemas profissionais, os quais devem ser compreendidos sempre no condicional, pois dependem de múltiplos aspectos sociais e políticos (GUARNIERI, 2005).

Cabe enfatizar, portanto, que se delineia um novo paradigma de formação docente, vislumbrando o professor como um profissional que pode gerar novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, o que, com certeza, refletirá no cenário da construção da identidade docente na contemporaneidade. A partir dessas reflexões, ressaltamos:

Há, portanto, a necessidade de se delinear um processo de formação do professor em que a prática se transforme num local de produção de saber, capacitando-o a compreender, entre outros aspectos, a peculiaridade/heterogeneidade dos alunos, a função social da escola e a especificidade da ação docente, bem como valorizando os saberes e práticas dos professores, ampliando, assim, sua autoformação pessoal e profissional. (BRITO, 2006, p. 45).

No desenvolvimento dos processos de tornar-se professor, educar para e na reflexão é essencial se quisermos construir uma sociedade que valorize e respeite as diversidades, isto é, que acredite num projeto social complexo, perspectivando formar mentes reflexivas para acreditar e agir num projeto de inovação que rompa com as formas e os modelos tradicionais de educação, partindo da prática reflexiva do professor.

Abordar a formação de professores, no contexto deste estudo, é bastante significativo, visto que é também no processo de formação que se processa a constituição da identidade profissional do professor. Para o direcionamento das questões acerca das experiências vivenciadas, dos conhecimentos específicos, e das questões pedagógicas vinculadas ao ser professor, de um modo geral, é necessário articular a formação profissional à ação docente, tendo como foco a realidade da escola, suas necessidades (sem devaneios e propostas ideais e irrealis), seus saberes e suas dificuldades e limitações.

Enfatizamos, portanto, que os cursos de formação de professores devem estruturar e organizar seus currículos, partindo do desenvolvimento das capacidades reflexivas dos professores, com base na sua própria prática, no seu fazer com consciência. Perrenoud (2001), nesse contexto, defende um modelo de formação profissional no qual a prática pedagógica é considerada instância de “produção” de saberes e de competências. Na prática pedagógica, articulam-se e integram-se os diversos saberes, dentre os quais: saberes específicos e saber da experiência (ou da prática) e o saber didático-pedagógico, entre outros.

A formação de professores deve estar alicerçada na reflexão crítica e na pesquisa, no sentido de valorizar a compreensão do professor como produtor de saberes, dotando-o de competências e de habilidades para analisar a realidade contextual e as condições que determinam suas ações e sua profissão.

No tocante ao trabalho do professor, como atividade complexa, a ênfase deve caminhar para promover a autoformação contínua, através de um processo participativo de valorização do saber da experiência, percebendo a "práxis" pedagógica como *lócus* da produção desse saber. A prática docente pressupõe, portanto, a atuação do professor norteadada por conhecimentos específicos da profissão, fundamentada numa base de conhecimentos teórico-práticos que o professor deve dominar, articular e transformar no contexto do ensino, mantendo-se coerente com a dimensão ética dessa prática.

No âmbito deste estudo, compreendemos que a prática pedagógica e a troca de experiências entre os professores conduzem não só à reflexão sobre a prática, mas, também, ao questionamento sobre esta e à socialização dos saberes, fazendo com que o professor assuma tanto o papel de formador, quanto o de investigador da prática.

No contexto da prática pedagógica, muito se discute atualmente acerca da questão da competência exigida para o exercício da atividade profissional docente. É fundamental na efetivação desta prática que o professor tenha competência humana, política, social, técnica, dentre outras habilidades, em sua atuação, como formador de pessoas e de profissionais.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente competente, há que se compreender a concepção que se tem de competência. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) pontuam que as competências podem ser caracterizadas partindo de várias situações ou premissas, tais como: a competência é mostrada em contexto real; a competência se baseia em um conjunto de recursos; a competência exige o saber-mobilizar e o saber de seu saber fazer; a competência como saber agir é uma prática intencional; a competência é um projeto, é uma finalidade; a competência é uma potencialidade de ação; o agir competente é um ato bem sucedido, é imediato e eficiente; e a competência é uma capacidade de agir com estabilidade.

Nesse sentido, pode-se compreender que tornar-se e ser professor competente, no contexto da prática pedagógica, pode ser decorrente dos percursos formativos e das vivências profissionais no *lócus* de atuação profissional. Na discussão sobre as dimensões da competência pedagógica do saber e do fazer do professor no exercício da docência, é

pertinente propor uma reflexão sobre estas quatro questões norteadoras da ação docente: Por que eu ensino? O que ensino? Como ensino? A quem ensino? Aqui vale ressaltar que o ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas.

Ao considerarmos que tornar-se um bom professor, ser um professor competente no ato de ensinar e de aprender a ser professor, na docência do ensino superior, é salutar entender que o termo competência é polissêmico e tem recebido vários significados, portanto, o conceito de “bom professor” é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar determinado historicamente. Contribuindo com estudos sobre esse tema, Cunha (1989) afirma que o conceito de competência é multidimensional, dependendo do professor, dos alunos, da situação educacional e dos valores sociais que servem de base ao ajuizamento dessa competência. Nessa visão, a competência é vista como algo abrangente e dependente de vários fatores, dentre eles estão os valores sociais.

Estes fatores evidenciam um paradigma criado em dado momento da sociedade, paradigma resultante de uma ideologia dominante ou repassada por um grupo socialmente hegemônico. Naturalmente, esse entendimento acerca do que é ser professor competente passará a determinar ou a influenciar as ações do professor dentro da sala de aula, e, do mesmo modo, servirá de reflexo através do qual os alunos perceberão quem é o bom professor.

Nesse sentido, ser professor competente implica, pois, produzir e mobilizar saberes e fazeres pedagógicos contextualizados, reflexivos e comprometidos com as mudanças e as inovações contextuais. Não basta somente levar em conta o saber, mas é preciso querer saber fazer de forma reflexiva e, assim, torna-se necessário ter a percepção da percepção, ou seja, a percepção crítica da trajetória profissional, de como se dá o seu envolvimento e os investimentos com a atuação docente, no sentido de ensinar e de aprender no cotidiano do trabalho educativo, consciente das suas implicações e do rumo a seguir (LIMA, 2009, p. 52).

O professor compreendendo e valorizando as dimensões de sua competência profissional na sua prática pedagógica docente perceberá o alcance de seu saber e, se estiver predisposto a usar uma visão crítica da realidade, pode fazer intervenção crítica na sociedade. Implica, portanto, em tomar partido, sair da neutralidade, assumir compromissos inerentes à ação educativa.

Um professor competente envolve-se no processo reflexivo de sua prática e do ensino-aprendizagem, ultrapassando os limites da simples memorização e da repetição

automática de saberes. É alguém comprometido com uma prática pedagógica que privilegia a investigação e a reflexão da atividade pedagógica, valorizando a troca de experiências com os pares.

Enfim, para tornar-se um bom professor, há que se considerar um profissional que tem a intencionalidade no ensinar e exige uma intencionalidade no aprender, reconhecendo, também, que ser bom professor não acontece por um ato apenas, de uma vez só e para sempre, mas é um caminho a ser trilhado e uma postura a ser conquistada dia a dia na prática docente. É um constante movimento dialético no processo de ensinar a aprender e a ensinar a ensinar com o foco na aprendizagem dos alunos, ou seja, um profissional que constrói a sua identidade docente refletindo acerca dos aspectos que marcam significativamente o exercício da profissão de professor.

Diante disso, parece surgir uma nova concepção de professor aprendiz, evidenciando a complexidade da docência a partir da percepção mais ampla dos processos formativos, e, principalmente, no que se refere a desmitificar que o tornar-se professor resulta, somente, a partir de cursos de formação inicial e contínua. Atualmente, no exercício da profissão docente, as receitas prontas sobre como ensinar, baseados na racionalidade técnica, vêm sendo superadas pelas incertezas, pelos dilemas, evidenciando que “[...] o professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que sabe; sua subjetividade é mesclada de teorias, vivências, crenças e valores” (FURLANETTO, 2003, p. 12).

Com isso, afirmamos que a prática pedagógica do professor na docência do ensino superior, fundamentada nos preceitos da formação docente, deve extrapolar o âmbito da reprodução do conhecimento e abranger os aspectos éticos, de cidadania, de respeito e de valorização do meio ambiente e, conseqüentemente, da vida humana, visto que este é o ideário da formação integral do indivíduo a ser efetivado também na instituição escolar e, principalmente, nos processos formativos de futuros formadores.

Nesse contexto reflexivo sobre aspectos formativos da profissão docente, torna-se evidente, portanto, a existência de um forte vínculo entre os processos formativos, o espaço do exercício profissional e as significações profissionais e sociais no movimento de tornar-se professor, isto é, da dinamicidade do processo de constituição da identidade profissional docente. Assim, cabe enfatizar, então, que se delinea um novo paradigma de formação docente, vislumbrando o professor como um profissional que pode gerar novos

conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, o que, com certeza, refletirá no cenário da construção da identidade docente.

3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DESTA DISCUSSÃO...

A partir da compreensão de que a formação de professores e a prática pedagógica docente como elementos norteadores do saber, saber ser e saber fazer docente e demarcadores do processo de tornar-se professor, e que são oriundas de um recorte teórico da pesquisa bibliográfica de uma pesquisa de mestrado (Lima, 2009), é salutar afirmar que repensar a formação inicial e continuada, no âmbito da prática pedagógica de professores na contemporaneidade, é uma proposta atual, pertinente e necessária para compreender o processo de produção e de mobilização dos saberes docentes no processo de constituição da identidade do professor no percurso do tornar-se um bom profissional da docência.

A formação do docente exige reflexão sobre seus valores, saberes, e percepção do sentido do processo de escolarização presentes nas situações as quais os profissionais encontram em exercício, através de reflexão na ação. Nesse contexto, a proposta de formação de professores deve especificar o que deve ser “um bom professor” e quais ações pedagógicas dos formadores preparam o professor para atuar no âmbito escolar com um perfil e uma identidade profissional docente definida e construída continuamente nas situações didático-pedagógicas em desenvolvimento.

Compreendemos, então, que para a efetivação de um novo modelo formativo, os cursos de formação de professores precisam ser estruturados e organizados de acordo com as necessidades da prática pedagógica efetivada no contexto da sala de aula. Portanto, a compreensão da natureza da prática no contexto da formação de professor, possibilita investir na mudança e no desenvolvimento profissional, fundamentando a teorização da prática pedagógica.

Dessa forma, é preciso pensar os processos formativos do professor como um processo que especifica e atende às necessidades ideais dos profissionais que vivenciam a prática educativa e as problemáticas reais do ensino-aprendizagem escolar, visando uma apropriação sem reflexão dos modelos pré-estabelecidos de atualizações profissionais, isto é, oferecendo apenas um processo de aquisição de informações sem reflexão da ação.

Portanto, percebemos a necessidade de uma proposta de formação e da prática pedagógica docente, a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e

sobre os saberes dos professores pelos próprios professores, no sentido de dar sentido ao seu saber e ao fazer docente, visando à construção permanente de uma identidade pessoal e profissional coletivamente, para a ressignificação da sua prática pedagógica, contribuindo com a qualidade do ensino escolar, partindo da mudança da práxis educativa desenvolvida na formação docente.

Para tornar-se, então, um professor competente e com uma identidade afirmadora de sua profissão, ele deve envolver-se de forma reflexiva, crítica e criativa da sua prática docente no processo de ensino-aprendizagem. E ser um profissional comprometido com uma prática pedagógica emergente que privilegia a investigação e a reflexão da atividade pedagógica, valorizando a troca de experiências com os pares, com os seus alunos e investindo no seu desenvolvimento profissional na carreira de professor.

Acreditamos, portanto, que este estudo pode contribuir com reflexões sobre a formação de professores, no contexto do ensino superior, que permeiam o ofício de professor, através das discussões acerca das contribuições dos conhecimentos teóricos da formação inicial e continuada, e seu reflexo no exercício da profissão. Podendo, ainda, suscitar interesse e um repensar do saber fazer docente e, quiçá, proposições de intervenções didático-pedagógicas para o desenvolvimento da prática pedagógica de forma reflexiva e consciente, para uma teorização da sua prática educativa, em busca do desenvolvimento e da construção de identidade profissional afirmadora do ser professor de profissão, visando à melhoria da formação e à atuação docente em busca da qualidade do trabalho docente na oferta de um ensino escolar de qualidade oferecido à comunidade.

REFERÊNCIAS

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. São Paulo: Autêntica, 2006.

BRZENZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANAU, Vera M. F. A Formação continuada de professores tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSCar, 1997, p. 139-152.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1989.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas. Unijuí: UNIJUÍ, 1998.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 74-93.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **A Constituição da Identidade Docente:** desvelando significados do ser professor de didática. 2009. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais.** Quais estratégias? Quais Competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC.** Universidade de São Paulo. n. 104, 1997. p. 44-60.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

POR QUE ENSINAR LÍNGUA INGLESA DENTRO DA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S)?

Elisa B.de A.ALENCAR¹

Sandra Regina B. GATTOLIN²

Ana Cláudia T. de OLIVEIRA³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a formação de professores sob uma perspectiva crítica. Neste prisma buscamos construir caminhos que levem em consideração questões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa como uma ação incluyente, respeitando a diversidade de contextos, as identidades, a questão da hegemonia, e, sobretudo, os mecanismos que nos impedem de ouvir todas as vozes contidas na sociedade, principalmente a voz dos que são excluídos por questões de poder. O ensino crítico considera a diversidade das formas de pensar e a mudança de paradigmas quanto ao ensino de língua inglesa. A língua que deveria incluir, na maioria das vezes exclui, dado a elitização e a crença de que ela não pode ser efetiva nas escolas. Em busca de um ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, sob o ponto de vista pós- estruturalista, crítico e reflexivo, os letramentos críticos buscam novos olhares para uma possível transformação da sociedade em que vivemos por meio da conscientização e formação de seres mais conscientes que compreendam a diversidade, o respeito e o papel da Língua Inglesa em nosso contexto local e global.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Ensino crítico. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to reflect and discuss about teachers' education under a critical perspective. In this perspective, we aim to build some ways that take into account questions related to English language teaching as an including action, respecting the diversity of contexts, identities, and hegemony issue, especially, the mechanisms that leave us in a non-critical status when we teach and learn English. The critical literacies

¹ Professora Assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Tocantins – UFT - Campus Araguaína.

E-mail: elisa.alencar@uft.edu.br

² Professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: sandragattolin@gmail.com

³ Professora Assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Tocantins – UFT - Campus Porto Nacional. E-mail: anaturcato@hotmail.com

consider new ways of thinking, new ways of knowledge and paradigms changings concerned to English language teaching. The language that should be to include, most of times excludes due to the elitism and belief that it cannot be effective at schools. Searching for a non-oppressive English language teaching and learning, under a post-structuralist, critical and reflexive point of view, critical literacies aim to change the society where we live by working through the understanding of the diversity and respect of the role of the English language in our local and global context.

Keywords: English learning and teaching. Critical teaching. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Os Letramentos Críticos⁴ têm como proposta formar cidadãos conscientes de sua identidade e das questões de poder imbricadas no nosso dia a dia, considerando novas formas de pensar, novas formas de conhecimento e a mudança de paradigmas quanto ao ensino de língua inglesa. Para Morgan (2009), a necessidade de se trazer à tona problemas sociais e dar voz aos marginalizados é um elemento importante e pode contribuir para que a aula de língua inglesa perpassa o ensino da estrutura de uma língua e atinja objetivos maiores, como por exemplo, a transformação social dos sujeitos contidos neste contexto de ensinar e aprender língua inglesa.

Corroborando essa ideia, entendemos a aula de língua inglesa como um espaço que dá margem à reflexão, problematização e construção colaborativa de sujeitos mais conscientes e preparados para a diversidade, trabalhando temas pertinentes ao contexto local dos indivíduos e à formação de sujeitos mais cidadãos no mundo. Percebemos que os cursos de formação de professores de língua (pré-serviço e em serviço), muitas vezes, não priorizam o ensino de língua sob um viés crítico, deste modo, o professor acaba não tratando a aula de inglês como uma disciplina que também pode agir para educar para a complexidade, para a percepção às diferenças e às questões subjacentes ao processo de formação do indivíduo no nosso dia a dia. Temos percebido, por meio do acompanhamento dos alunos nos estágios supervisionados de LI e contato com professores em serviço, que ainda há uma visão de que aprender inglês não ultrapassa as

⁴ O termo 'letramento' está em transição e tornou se pluralizado, atualmente usa-se 'letramentos' no plural, pois há na atualidade múltiplas versões de 'letramento crítico' que atuam nos campos de ensino de segunda língua, artes, redação, literatura, estudos de outras línguas, design e outras áreas de economia digital/criativa. Com o advento das novas tecnologias, e o surgimento dos múltiplos letramentos (LANKSHEAR&NOBELS, 2003) o termo se pluralizou.

estruturas gramaticais ou a competência comunicativa, sendo que a última, quase nunca se desenvolve devido aos velhos e tão atuais problemas que enfrentamos no ensino das escolas, tais como: salas de aula numerosas, professores com pouca competência linguístico comunicativa, dentre outros já citados em inúmeros artigos da área. O livro, tão sonhado e agora em cima da mesa, parece escravizar o professor(a). Transformar o conteúdo do livro em algo interessante e problematizador, também parece não estar presente na formação da maioria dos professores.

Monte Mór (2013) afirma que vários debates voltados à educação na sociedade de hoje frequentemente focalizam a necessidade de várias habilidades para a vivência numa sociedade, e que o desenvolvimento crítico vem a ser uma dessas habilidades. A mesma autora ainda acrescenta que no que se refere aos sinais da necessidade da criticidade na formação, as legislações, por exemplo, há muito advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Mais recentemente, essa constatação é observada no grande interesse pelos estudos sobre letramentos críticos, reconhecendo-se que a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional (Monte Mór p. 31). Compreendemos que projetos de formação de professores voltados para o exercício dos letramentos críticos parecem ser pertinentes e de muita importância para o crescimento dos alunos/as. Advogamos a favor da criação de mais possibilidades para professores/as trabalharem com os letramentos críticos em suas salas de aulas por meio de uma formação adequada que possibilite estes usos. Os cursos de formação de professores podem contribuir muito para que o professor passe a atuar mais criticamente, aproximando mais suas aulas da realidade dos alunos, promovendo debates sobre temas problematizadores. Dessa forma, pode ser possível que tenhamos alunos/as mais motivados e compreendendo qual o sentido de se estudar inglês nos diferentes contextos locais.

2 O PROFESSOR DE INGLÊS CRÍTICO

Para muitos autores/as, tais como Pennycook (2006), Morgan (2007), Monte Mór (2013), Pessoa (2011), Moita Lopes (2011), Takaki (2012), Duboc (2012), Maciel (2012), dentre outros, se o objetivo da educação é a transformação social, cabe ao professor/a conduzir o aluno/as a níveis mais elevados de reflexão e autonomia para que eles/as

possam perceber seus lugares perante os discursos que o cercam e propor reflexões. Dessa forma, o professor/a de inglês precisa ter consciência do papel da língua que ensina no cenário social corrente e do seu papel como professor/a.

Entendemos que o papel do professor de língua estrangeira (LE), neste caso língua inglesa (LI), pode ir muito além do que temos visto nas escolas. Aprender língua envolve, também, somar às listas de vocabulário e gramática, muito comuns às aulas de LE, sentidos e criticidade, que podem dar melhores resultados e mais motivação para estas aulas. Acreditamos que podemos ser críticos em qualquer método, desde que estejamos em constante formação para sermos capazes de observar, adequar e também criar materiais, trabalhando temas pertinentes e que possam dar abertura ao desenvolvimento de sujeitos críticos. O professor/a precisa colaborar na formação de cidadãos/ãs do mundo, capazes de lidar com a diferença, perceber quem são dentro da sociedade em que vivem. Segundo Pessoa (2011, p.10)

[...] o professor de LE pode escolher entre ensinar apenas língua ou educar para a vida; entre abordagem de conteúdos triviais, como a previsão do tempo, ou temas que possam contribuir para a construção de um mundo menos desigual [...] (Pessoa, 2011, p.10).

Corroboro a autora no sentido de pensar que o professor/a pode contribuir para o crescimento do aluno em todos os aspectos de sua vida. Via aprendizagem de uma língua podemos abordar temas e problematizá-los, colaborando para que diferentes leituras sejam feitas, de forma a promover maior consciência crítica. Para que a aula de LI avançasse e não fosse reproduzida como nos séculos anteriores, seria necessário que os formadores trabalhassem colaborativamente com os professores buscando transformar sujeitos, respeitando as diferenças e cientes de que não há verdades absolutas, mas que devemos estabelecer um diálogo para amenizar as diferenças presentes na vida diária e na sociedade.

Cox e Assis-Peterson (2001) apontam que, embora o professor de LI manipule diretamente o discurso e, assim, uma série de ideias e ideologias subjacentes, muitos parecem quase nunca refletir sobre isso. Segundo as autoras, em sua maioria, os professores não conseguem perceber a extensão da problemática por enxergarem a língua como um produto, uma mercadoria. Questões maiores como as relações de poder e o lugar

social da LI no contexto local ainda estão em processo de percepção pelos professores/as. Fica evidente, assim, a importância do professor/a de inglês ter consciência do sentido que ele/a atribui à LI e ao seu próprio fazer docente.

Esses questionamentos aparentemente distantes do professor, todavia, fazem parte da vida dos alunos, que frequentemente interrogam os docentes acerca da relevância, dos objetivos e da necessidade de se estudar inglês. Por não refletirem criticamente sobre o assunto, os professores não têm respostas para as indagações dos estudantes e podem se esquivar do confronto, com argumentos de ordem pragmática ou simplesmente seguindo o tão comum discurso da globalização. Tal postura pode legitimar a não reflexão na sala de aula, uma vez que é negado ao aluno o direito de questionar e pensar mais profundamente sobre a LI e seu papel no currículo escolar. O professor/a é, ao mesmo tempo, vítima e promotor da alienação.

A pedagogia crítica, onde os letramentos críticos têm fortes raízes, também tem grandes contribuições no que concerne a ser um professor crítico. Segundo a proposta da pedagogia crítica (FREIRE, 1996), o que deveria ser a maior preocupação do professor seria propor ao aluno instrumentos de resistência, isto é, capacitá-lo a contestar o discurso dominante pelo próprio discurso, a refletir e a veicular, assim, uma contraproposta ideológica no interior do sistema em si. Se é pela linguagem que a dominação se efetiva, é pela linguagem que ela deve ser contra-atacada.

Por outro lado, “isso obriga os professores a ter claros os referenciais políticos e morais sob os quais constituem sua autoridade no ensino” (Contreras, 2002, p. 159), e esse compromisso moral e ético exigido do professor amplia sua atuação e suas responsabilidades. De transmissor de conhecimento ou facilitador da construção do conhecimento, o professor de LI passa a ser agente de conscientização e mudança social. Freire (1996) defende que o professor deixe de ocupar o lugar de objeto do discurso institucional, de reproduzidor ou transmissor, e assuma seu lugar como sujeito criativo e agente. Assim, ao se imbuir do pensamento e do discurso crítico, o professor reformula sua própria identidade e se torna um intelectual crítico. Esse professor ético leva o aluno a questionar esses mesmos fatores sociopolíticos, bem como seu papel na sociedade. É através destes questionamentos, que acreditamos que a escola e a disciplina de LI possa ser construída de maneira positiva.

Giroux (1986) aponta para a necessidade do professor se tornar um intelectual crítico, onde a docência possa ir além do trabalho tecnicista ou instrumental e atinja um

nível de transformação social, mostrando aos alunos a necessidade de lutar para que se possa alterar a sociedade e as relações de poder nela contidas.

3 OPORTUNIDADES PARA O EXERCÍCIO DO LETRAMENTO CRÍTICO

No cotidiano de ensino e aprendizagem de LI, são muitas as brechas⁵ (Duboc, 2014) que possibilitam o professor/a à prática dos letramentos críticos, (doravante LC). Ter uma formação dentro dessa perspectiva, torna-se fundamental para que possamos aproveitar as brechas, tornando possível a inclusão de temas pertinentes à formação de sujeitos críticos mesmo quando o currículo local ou o material didático não estejam tão adequados para tal. Muitas vezes, os professores/as não o fazem, por nunca terem tido formação para aprender a olhar e captar tais brechas. Alencar (2010), em sua dissertação de mestrado menciona sobre o questionamento de um aluno à professora sobre fatos que não faziam parte daquela aula (cassação do governador), mas, que fazia parte de seu cotidiano e contexto local, porém, o assunto acabou não sendo discutido nem mencionado na aula. Talvez porque a Professora ainda não soubesse como e de que forma fazer isso. Nesta aula, o aluno ironicamente pergunta a professora sobre um fato que havia ocorrido naquela semana no Estado. Destacamos a conversa do aluno e da professora no excerto abaixo:

Al: Eita...que a senhora pegou um dia ruim pra vim aqui...

(dirigindo-se à mim que estava assistindo a aula)

Eu: por quê?

Al: Hoje não tem merenda! A verba não chegou!

(muitos risos na sala)

Al: Professora...vc sabe por que o governador foi cassado?

(perguntando para a professora ironicamente com muitos risos na sala)

Al: ainda bem que aqui tem muito pé de manga pra matar a fome!

(muitos risos dos colegas)

A Professora não responde aos questionamentos do aluno, perdendo assim a possibilidade de problematização desse tema. Ela continua sua aula, mas o aluno insiste em falar, desta vez, ironicamente, sobre os problemas políticos dentro da escola:

⁵ Abertura, acidental ou propositada, em obstáculo natural ou artificial (muralha, sebe, tapume, cerca etc.); rachadura, fenda; momento oportuno, chance, possibilidade. (Dicionário Houaiss, apud Duboc ,2014)

A1: Professora..tem jeito de me mandar pra secretaria?..é porque lá tem bolacha...

(A energia acaba, sala está quente e escura)

A1: Agora ficou bom mesmo... nem lanche, nem luz e nem ventilador...

A Professora começa a falar do texto que escreveu no quadro.

Rosa: Vocês sabem o que é “halloween”?

As: É dia das bruxas...[...]Pág.142 (Dissertação de Mestrado)

Parece- nos, que neste excerto, a aula, apesar de ser de língua inglesa, pedia uma discussão sobre o que acontecia na política do Estado e isso poderia ser considerado como uma ‘brecha’, conforme explicita Duboc (2014), “o momento pedia uma mudança no que já estava preparado, interrompendo o fluxo”. Mas para que isso pudesse acontecer, a professora deveria estar atenta para lidar com este episódio, o que não havia ocorrido na época⁶.

Tratar questões ideológicas na aula de LI parece ser uma questão delicada e que os professores demonstram ainda ter um pouco de dificuldade, devido ao silêncio imposto a eles/as, de forma velada, vindo de instâncias superiores. A problematização e pensamento crítico poderiam ter levado a aula a um direcionamento mais satisfatório caso a professora tivesse além da liberdade de expressão, a formação para ensinar sob uma perspectiva mais crítica e abrangente. A questão do poder do Estado estava latente naquele momento da aula, porém não foi mencionada. Nesta mesma aula, houve ainda, uma discussão sobre o evento do Halloween, pois o dia estava próximo à 31 de outubro, dia das bruxas. A professora disse que não poderia realizar nenhum evento de Halloween com eles, como muitas escolas faziam. Ela então explica que em cidades grandes as escolas festejam, mas lá não. Não explica o motivo pelo qual não realizará o evento. Apenas informa que “lá não”. Então, um dos alunos chega à seguinte conclusão: “A: Já sei professora...é porque eles são ricos e nós pobres!”

Mais uma vez, a professora se cala. E me explica, posteriormente, que naquela pequena cidade o Halloween era visto como satânico por grande parte da comunidade

⁶ A professora citada, atualmente faz parte do grupo de estudos GEPLITO- Grupo de estudos de professores de LI do Estado do Tocantins- Este projeto trabalha com Letramentos Críticos por meio de leitura de textos e elaboração de atividades à luz dos letramentos críticos. O projeto é coordenado por uma das autoras deste texto e faz parte de sua tese de doutorado. Este episódio foi das fontes inspiradoras para a formação deste grupo de estudos.

local, estava associado a uma atividade não cristã ou algo ligado a isso, pois envolvia bruxas e fantasmas. Não houve exercício de crítica que pudesse problematizar os sentidos produzidos localmente e por quais razões havia este pensamento naquele contexto, incentivando os alunos/as a se expressarem, buscando chegar a uma conclusão. O aluno em questão foi para casa achando que o problema de não haver a comemoração, seria classe social.

Obviamente há muito para ser discutido em uma aula de inglês. Muitos assuntos podem promover práticas de letramentos críticos. Se a professora compreendesse que o letramento crítico possibilita que o aluno/a compreenda sua construção sócio histórica, permitindo ou aumentando as chances da transformação de sua situação, essa aula poderia contribuir para mudança ou melhor aceitação da diversidade cultural de uma comunidade via escola.

A postura do professor/a diante de qualquer que seja o conflito ocorrido em sala de aula em uma situação de discriminação pode ser definitiva para a preservação ou transformação de sentimentos e atitudes discriminantes por parte dos alunos/as. Por muitas vezes, analisando nossas práticas como professora de LI, assim como a da professora citada, acreditamos que o silêncio frente a algumas situações de discriminação não tão graves, poderia ser a melhor atitude, até mesmo como forma de respeitar diferentes opiniões. Porém, após estudarmos um pouco sobre letramentos críticos percebemos que, em primeiro lugar, não existem atitudes preconceituosas que possam ser consideradas menos graves que outras, todas são graves e podem provocar comportamentos corrompidos tanto por quem discrimina quanto por quem é discriminado. Sugerimos então, que haja discussão de todos os temas que surgem nas salas de aula, levando a um pensamento crítico, buscando provocar uma transformação em nossos alunos/as ou uma maneira de pensar mais reflexiva diante de situações problema.

4 O CURRÍCULO LOCAL E OS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Apesar de observarmos que há no currículo nacional, estadual e local menção aos letramentos, e nestes três contextos, a menção sobre letramentos, nas orientações nacionais, sobretudo nas OCEMs, serem bem claras e objetivas, notamos que nas práticas

de sala de aula há pouco ou quase nenhum uso dos letramentos. O conceito de letramentos críticos, ainda é pouco mencionado nos cursos de formação até mesmo na universidade.

Recentemente tivemos acesso a algumas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) do nosso contexto local, que devem ser feitas de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), que por sua vez tenta se espelhar nas Orientações Curriculares Nacionais (OCEN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Percebemos então, que as propostas falam de multiletramentos e de construção de sujeitos mais críticos e engajados, porém, notamos também, pouca convergência entre os documentos e as práticas cotidianas nas escolas. Isto nos leva a crer que muitos professores/as não se orientam pelos documentos produzidos por eles/as mesmos e pelas instâncias estabelecidas para tal ofício, mas sim, por suas próprias concepções e crenças à cerca dos conteúdos e métodos a serem seguidos. Os documentos e orientações parecem não ter efeito sobre suas práticas e existem, meramente para cumprir ordens superiores. Não vejo espaço de tempo necessário para aprofundar sobre o currículo e a atuação dos professores dentro das escolas.

Segundo Monte Mór (2007) a formação de professores precisa ganhar uma perspectiva educacional mais crítica, mais política e mais significativa na escola (p.19). A autora enfatiza que

(...)há necessidade de que o professor planeje um currículo que leve em consideração as mudanças ocorridas na sociedade, nas concepções de língua e linguagem, nas novas concepções de cidadania e trabalho [...] na formação de indivíduos cidadãos com mente aberta para conhecimentos novos, possibilitando mudanças nas maneiras de pensar e ver o mundo. (Monte Mór, 2007, p. 23/4)

Apesar das considerações da autora, podemos notar, como mencionado anteriormente, que já existe uma mobilização para a construção do currículo pelo professor/a, o que parece faltar é a conscientização e mudança de paradigmas por partes destes professores/as. Os cursos de formação de professores ainda se apresentam, em muitos aspectos, arcaicos e com foco em metodologias, que muitas vezes não se adequam à realidade das escolas e ao seu público. Parece que os professores/as ainda não vivenciam um ensino crítico. Vejo alguns professores/as resistentes às mudanças ocorridas neste novo século e com um foco centralizado no desinteresse dos alunos, pois consideram o

fracasso de suas aulas apenas aos seus alunos e ao governo. Leffa (2011) fala um pouco sobre isso, citando o triângulo do fracasso:

Governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar. Na perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente e os outros dois vértices pelos outros dois culpados. Dos três, quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui. (Leffa, 2011, p. 24-25)

Neste triângulo, o professor acaba sendo questionado pelos alunos e pela sociedade a respeito de seus conhecimentos como professor de língua, a formação do professor entra em jogo e estes são vistos como despreparados. A aparente 'inclusão' dos Letramentos no currículo, não o torna praticável. A nosso ver, precisamos trabalhar fortemente em cursos de formação, envolvendo os professores/as, para que aos poucos, possamos vivenciar o que é sugerido nos currículos e se mostra um caminho a mais para a nossa área.

A (re)construção de um currículo que possa, de fato, ou em certa medida, contemplar à nossa expectativa de formar sujeitos mais críticos, conscientes e motivados para aprender a LI, pode partir da conscientização dos professores/as que atuam nas escolas, via formação. Quanto mais conscientes eles/as estiverem de seu papel de mediadores na transformação destes sujeitos, mais se torna possível que ocorram mudanças nos currículos e nas aulas de LI.

Salientamos que não basta estar no currículo, pois observamos que muitas vezes, mesmo estando no currículo, os professores/as não sabem como trabalhar em suas salas de aula aquilo que está no currículo e reclamam que não cabe em seus contextos, por não compreenderem muito bem o que está posto ali ou não conversarem sobre isso. É nesta hora que os cursos de formação continuada devem entrar em ação, tentando ressignificar práticas já enraizadas, mas que podem ser vistas sob novos ângulos. Podemos acrescentar ao que já temos, criando novos olhares para a disciplina de língua inglesa.

4 CONCLUSÃO

As aulas de língua estrangeira podem e devem ser ambiente para que as questões sociais sejam analisadas, discutidas, refletidas e, até mesmo, transformadas. Mesmo que o nível de proficiência dos alunos seja baixo, pode-se utilizar vocabulários, textos e

atividades interessantes na língua-alvo de acordo com o nível da turma, independentemente do método. Os debates podem ser realizados em língua materna, inicialmente, promovendo um crescimento na visão crítica dos alunos sobre a sociedade, sobre o mundo em que vivem e a forma como poderiam agenciar mudanças através de ações conscientes e politicamente engajadas. Professores/as de línguas não devem silenciar-se no que se concerne aos assuntos polêmicos, mas sim, promover discussões e fazer aulas incluindo estes temas. Quem melhor que os professores de línguas estrangeiras poderiam debater assuntos sobre divergência cultural, interação entre *os diferentes*, respeito ao próximo, ao outro, àquele que não nos é conhecido?

Se tais discussões puderem ser realizadas na língua-alvo, melhor. Mas caso não seja possível, devido ao baixo nível linguístico dos alunos, isso não significa que elas devam ser evitadas ou esquecidas. Mesmo realizadas em língua materna elas são de grande importância para os alunos, são pertinentes e fazem parte da rotina de professores/as e alunos/as que promovem ensino crítico e buscam um ensino e aprendizagem completos e transformadores. Para Pessoa (2010), mesmo com baixo nível de competência dos alunos é possível desenvolver atividades que os ajudem a perceber e refletir sobre a posição que ocupamos nos diversos contextos sociais e como resistir a essas posições, utilizando a língua como instrumento de luta e reforçando a importância da responsabilidade com a solidariedade e o respeito ao outro.

Acreditamos que a Língua Inglesa pode ser um instrumento na promoção da igualdade social, mas pode também atuar de modo significativo na manutenção e no reforço das desigualdades. E o inglês, ao mesmo tempo em que abre portas para uns, impõe barreiras a outros. É preciso ter conhecimento e consciência da realidade material e discursiva na qual estamos inseridos e a qual, por outro lado, ajudamos a instituir, manter ou refutar. Como defende Pennycook (1998, p. 46), “é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar as circunstâncias”. A sala de aula pode ser um ambiente onde aconteçam “práticas fortalecedoras” ao invés da simples instrumentalização. Esse ambiente, antes limitado a reforçar categorias e transmitir uma visão unilateral euro centrista, poderia passar a ser local de construção de identidades e de transformação social, através da reflexão crítica e colaborativa entre professores e alunos. A formação de futuros professores de LI e a formação continuada dos que já atuam, sob a perspectiva pós- estruturalista, englobando os letramentos críticos pode ajudar na

construção de aulas de língua inglesa com mais sentido para a vida contemplando contextos locais e promovendo mais motivação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Elisa. B. A. **Um galo sozinho não tece um(a) manhã: O papel de uma Associação de Professores de Inglês no Desenvolvimento da Competência Profissional de seus Associados.** Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF: 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna.* Brasília: MEC, 1999. p 49-63.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

FABRICIO, Branca Falabella. Recriando a sala de aula de Língua Estrangeira: A ordem disciplinar revisitada. In: MACIEL, Ruberval Franco & ARAUJO, Vanessa Assis. (orgs.) **Ensino de Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada:** Campo Grande-MS, Ed. UNAES, 2008.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Ensino Médio.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: **ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999. p.111-125.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <www.ibe.gov.br/media/common/Downloads_PC�.PDF>. Acesso em: 28 ago. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação**. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, 2001, p. 11-36.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. *Inglês global com David Crystal*. 2009. Disponível <<http://www.youtube.com/watch?v=vewl5S-WicA>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

DUBOC, A. P. **Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras**. In: TAKAKI, N.H; e MACIEL, R.F. (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. P.209-229.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HORIKAWA, A. Y. **Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa**. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.121-143.

LONGARAY, E. A. **A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira**. *Em Aberto*, v. 22, n. 81, p. 47-59, ago. 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. **O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa.** In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language: rethinking goals and Approaches.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política.** In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MONTE MÓR, Walkyria. **Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives.** *Matices en Lenguas Extranjeras*, v. 02, p. 01-18, 2009.

MORGAN, B. Poststructuralism and applied linguistics: complementary approaches to identity and culture in ELT. In: CUMMINS, J. & DAVISON, C. (Org.). **International handbook of English language teaching.** Norwell, MA: Springer Publishers, 2007. p. 949-968.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

_____. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PENNYCOOK, A. (2006) Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, p. 67-84.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. (Orgs.) **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica.** São Paulo, Parábola, 2004. p. 11-38.

PESSOA, R. R. (Org.); BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. 1. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011. 168p.

SANTOS, P. S. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE**. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2005.

TAKAKI, Nara Hiroko e MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editora, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p.125-133.

**AS AÇÕES GESTORAS E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO DOS
ALUNOS NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
o que dizem as pesquisas?**

Sandra Novais SOUSA¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar como tem sido tratada, nas pesquisas empíricas dos Programas de Pós-Graduação, a relação entre Gestão Escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para tanto, fez-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, analisando-se os resumos dos trabalhos encontrados, elencando os principais resultados encontrados pelos autores. Trata-se, portanto, de um estudo do tipo 'estado da arte', que pretende mapear os rumos das pesquisas no Brasil sobre o tema. Os resultados revelaram que as pesquisas empíricas estão em consonância com estudiosos da Gestão Escolar e com as recomendações do MEC, ao demonstrarem que a importância de uma gestão democrática, pautada em inovações pedagógicas, flexibilidade de currículos de acordo com o contexto local e participação assídua e sistemática de toda a comunidade escolar nas decisões financeiras e pedagógicas da escola pública. Demonstam também as fragilidades de uma avaliação de larga escala no que tange à verificação das reais condições do ensino público, assim como a necessidade de investimentos mais expressivos, por parte do MEC e das secretarias de educação, em melhoria das condições intra e extra-escolares.

Palavras-chave: Gestão Escolar. IDEB. Avaliação de Larga Escala. Pesquisas Empíricas. Estado da Arte.

ABSTRACT

The article aims to analyze how the empirical research of graduate programs, the relationship between School Management and Basic Education Development Index (IDEB) has been treated. Therefore, a search was conducted at the Bank of Theses and Dissertations of CAPES, analyzing abstracts of the studies found and listing the main results found by the authors. It is, therefore, a study of 'state of the art', which aims to map the directions of research in Brazil on the subject. The results revealed that the empirical research are in line with researchers of School Management and the MEC

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação da UFMS. Mestre em Educação pela UEMS (2014); Especialista em Alfabetização pelo IESF (2007), Coordenação Pedagógica pela UCDB (2014) e Gestão Escolar pela UNIASSELVI (2015). Professora alfabetizadora da Rede Estadual e Municipal de ensino em Campo Grande – MS. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF).
E-mail: sandnovais@hotmail.com

recommendations, showing the importance of democratic management, based on pedagogical innovations, curriculum flexibility according to the local context, and regular and systematic participation of the whole school community in the financial and pedagogical decisions of public school. The findings also demonstrate the weaknesses of a large-scale assessment with regard to verifying the actual conditions of public education, as well as the need for more significant investments, by the MEC and the education departments in improving conditions in and outside schools.

Keywords: School management. IDEB. Large-scale assessment. Empirical research. State of the art.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar como a relação entre gestão escolar e desempenho no IDEB tem sido estudada nos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação. Para tanto, buscou-se no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC) que coordena o Sistema Nacional de Pós-Graduação, teses e dissertações que tratem do tema que nos propormos a pesquisar.

Utilizando palavras-chave como “gestão”, “gestão escolar”, “IDEB” e “avaliação de larga escala”, selecionamos 93 (noventa e três) resultados. Destes, 61 (sessenta e um) foram descartados, após a leitura dos resumos, por não tratarem, direta ou indiretamente, de gestão escolar, mas de gestão em nível de secretarias de estado ou município, ou por abordarem o tema IDEB sob outro ponto de vista que não o da gestão. Assim, foram selecionados 32 (trinta e dois) trabalhos que abordaram as relações entre ações gestoras e desempenho das escolas no IDEB, considerando-se o recorte temporal 2007-2015, o qual abrange o tempo de vigência do IDEB desde sua criação até o momento presente da elaboração deste artigo.

A opção de realizar essa busca apenas no Banco de Dados da Capes, justifica-se pelo fato de que “[...] essas pesquisas constituem, em sua maioria, a produção acadêmica e científica e que esses produtos expressam um conhecimento em construção”. Assim, “[...] a partir desse critério, excluíram-se livros e capítulos de livros, considerando que estes expressariam o conhecimento já construído”. (SOARES; MACIEL, 2000, p.9). Igualmente, foram excluídos deste estudo os artigos publicados em revistas científicas

“[...] por apresentarem eles uma tipologia textual diferenciada da produção acadêmica, mesmo quando se tratava de relatar uma pesquisa.” (SOARES; MACIEL, 2000, p.10).

A análise desse conjunto de pesquisas realizadas nos/pelos programas de pós-graduação oferece um panorama geral dos rumos que têm tomado não só as investigações científicas sobre o papel da gestão escolar na promoção de uma educação de qualidade, mas de como os gestores têm lidado com as pressões provocadas pelas políticas de avaliação externa e controle da educação escolar pelos órgãos governamentais. Desta forma, dividimos as pesquisas encontradas em duas categorias: 1) Variáveis que influenciam maiores ou menores índices; 2) Qualificação e função dos gestores e órgãos colegiados nos índices.

Logicamente, por tratar-se na realidade de um único tema geral, ou seja, da relação entre as ações desenvolvidas no âmbito da gestão escolar e os resultados apresentados pelas escolas nas avaliações de larga escala que ajudam a delinear o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, os limites entre uma categoria e outra são tênues, e muitas vezes alguns aspectos tratados na análise de um item encontra eco em outros. Assim, a divisão apresentada no quadro 1 a seguir serve apenas para organizar e melhor visualizar os estudos feitos estudo do tipo “estado da arte”:

Quadro 01: Teses e dissertações consideradas

Objeto de pesquisa	Quantidade	Autores
Variáveis que influenciam maiores ou menores índices	25	Alves (2012); Amorim (2012); Bezerra (2012); Borges (2012); Cardoso (2011); Costa, (2011); Ferreira (2012); Franklin (2011); Hornick (2012); Klauck (2012); Marques (2012); Milano (2012); Miranda (2012); Neves (2012); Oliveira, A.(2011); Oliveira, M. (2011); Ovando (2011); Pardal (2012); Paz (2011); Ramires (2011); Rosa, J. (2011); Silva, C. (2012); Silva, H. (2012); Silva, M. (2012);
Qualificação e função dos gestores e órgãos colegiados nos índices.	7	Lima (2011); Moraes (2012); Pinheiro (2011); Rosa, M.(2011); Santos (2012); Vieira (2011);
TOTAL	32	

Quanto ao nível de Pós-Graduação das pesquisas analisadas neste artigo, a grande maioria (62%) é proveniente de Mestrados Acadêmicos. Temos ainda 20% dos trabalhos ligados a Mestrados Profissionais, os quais apresentam como diferencial a apresentação de propostas de intervenção às realidades desveladas. Uma menor porção de pesquisas foi feita em nível de Doutorado (18%). Esses dados podem indicar que ainda não se tem, no

cenário da formação de professores no Brasil, um acesso democrático ao Doutorado, ou que o tema não tem partilhado dos interesses dos pesquisadores deste nível de formação.

Um dado interessante foi quanto aos programas aos quais as pesquisas estão ligadas, uma vez que inicialmente houve a hipótese de que preferencialmente a área de Educação mostraria interesse na relação entre gestão escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Porém, diferentes programas como Economia de Empresas, Gestão Empresarial, Economia e até mesmo Computação Aplicada tiveram pesquisas sobre o tema, revelando enfoques múltiplos sobre a questão aqui abordada.

Uma análise das metodologias citadas pelos autores em seus resumos revelou a grande predominância da análise documental (24 citações), do estudo de caso (14) citações e da observação direta. É significativo, ainda, o número de autores que não mencionam, nem deixam subtendidos em seus resumos, qual a metodologia utilizada em suas pesquisas (10 sujeitos).

Da mesma maneira, quanto aos instrumentos de coletas de dados, a maior incidência foi do uso de entrevistas e questionários. Vale mencionar, ainda, a quantidade de autores que não informa, em seus resumos, como procedeu à coleta de dados (9 pesquisadores).

Assim, após esse quadro geral apresentado, passaremos a analisar os aspectos mais relevantes das pesquisas empíricas realizadas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, sobre as relações entre a gestão escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

2. VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM MENORES OU MAIORES PONTUAÇÕES NO IDEB

Entre os fatores intra-escolares que influenciam um bom desempenho no índice, apontados pelas pesquisas, estão mudanças efetuadas pela gestão escolar nas políticas pedagógicas e administrativas das unidades escolares, pautadas ou não pela política de avaliação externa do MEC (MIRANDA, 2012; OLIVEIRA, A., 2011). Também foi mencionada, em alguns trabalhos, a valorização do magistério, por meio do acesso à formação em nível superior e formação permanente, promovidas pela escola ou pelas secretarias de educação (OLIVEIRA, A., 2011; SILVA, H., 2012; HORNICK, 2012).

Mudanças no processo avaliativo e pedagógico, incluídas no Projeto Político Pedagógico, com uma resignificação das práticas e inovações focadas nos problemas e peculiaridades do contexto local (PAZ, 2011; SILVA, M., 2012) assim como um maior comprometimento dos professores, observado na inovação de práticas pedagógicas, receptividade às mudanças e reorganização dos tempos e espaços pedagógicos (OLIVEIRA, A., 2011; SILVA, C., 2012; SILVA, M., 2012; FERREIRA, 2012) foram fatores preponderantes mencionados pelos autores.

No que tange à participação da comunidade escolar, foram citadas a formação de parcerias com os pais/responsáveis ou com a comunidade (OLIVEIRA, A., 2011; HORNICK, 2012; KLAUCK, 2012; RAMIRES, 2011; NEVES, 2012), com empresas (BORGES, 2012) e maior participação de todos os segmentos escolares na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, evidenciando trabalho de equipe (FERREIRA, 2012; KLAUCK, 2012; NEVES, 2012; OLIVEIRA, A., 2011), bem como um gerenciamento otimizado dos recursos financeiros por parte dos gestores, com participação da comunidade escolar nas decisões (BORGES, 2012; OLIVEIRA, A., 2011; ROSA, M., 2011; SILVA, H., 2012; HORNICK, 2012; COSTA, 2011).

Um bom relacionamento, com respeito e solidariedade, entre direção e equipe, impulsionadora de um clima organizacional satisfatório (PAZ, 2011; SILVA, C., 2012) foi citado como relevante, podendo trazer consequências consideradas favoráveis, como uma baixa rotatividade de alunos, professores e direção (HORNICK, 2012; KLAUCK, 2012).

Miranda (2012), ao pesquisar as práticas de gestão eficazes de duas escolas da rede pública de Distrito Federal com média, no IDEB, maior que a meta projetada, não encontrou, segundo seus resultados, fatores excepcionais que justificassem a nota, mas uma conjugação de fatores vinculados ao que denomina de “visão humanizadora” da gestão, vinculada ao estilo de liderança escolar. A autora propôs, assim, o que chama de “Trama da Eficácia Escolar”, buscando elementos centrais encontrados nas duas escolas: identificação dos professores com a profissão docente e clima organizacional propício para a aprendizagem.

Já Marques (2012), também investigando práticas de sucesso em duas escolas com alto IDEB em 2007 e 2009 no Distrito Federal, concluiu que os professores são considerados os maiores responsáveis pelo desempenho, tanto do ponto de vista dos alunos como dos gestores escolares. O modelo de gestão, encontrado nas escolas

pesquisadas, apresentou-se, no entanto, como pedagogicamente autônoma, com uma liderança carismática com longo tempo na função, clima organizacional adequado, boas relações entre gestores/professores, gestores/alunos, professores/alunos e gestores/pais e baixa rotatividade entre os professores, revelando estabilidade funcional. Conclui, assim, que o sucesso das escolas pesquisadas não se deve a ações sofisticadas, mas ao tecido das relações sociais, que requer empenho, rigor, coerência e competência técnica.

A pesquisa de Franklin (2011) apresentou como objetivo investigar como o município de Trajano de Moraes/RJ, com poucos recursos materiais e atendendo a uma população de baixa renda, conseguiu alcançar, em 2005, o maior IDEB entre as escolas públicas. Em suas conclusões, indica que o resultado positivo na avaliação não reflete as condições educacionais da escola e não considera, por exemplo, a distorção série/idade. Porém, entre os possíveis fatores que podem ter contribuído para a boa nota, apresenta a colaboração do estado com o município e a criação de uma escola de formação de professores em nível médio, articulada com uma escola integral que oferece os anos iniciais, funcionando como um colégio de aplicação.

O objetivo de Ovando (2011) era descobrir de que forma a gestão escolar se apropriava dos resultados da avaliação externa. Segundo seus estudos, estes promoveram iniciativas próprias de avaliação interna e monitoramento da aprendizagem, gerando assim uma incorporação ou apropriação reprodutiva, por parte da equipe gestora, restringindo assim a autonomia de decisões da administração escolar.

O enfoque de Cardoso (2011) foi na questão da inclusão escolar, buscando compreender os processos utilizados pelas escolas, em relação à participação na Prova e Provinha Brasil dos alunos com necessidades educacionais especiais (AEE). Identificou que as escolas promovem ações de identificação do AEE e recebem da Secretaria Municipal de Educação materiais didáticos específicos, formação dos professores e salas de recursos. Porém, revela, em sua pesquisa, a inadequação da Prova Brasil para avaliar o AEE, reivindicando orientações mais claras, por parte do Ministério da Educação, sobre como avaliar o aluno especial.

A temática abordada por Bezerra (2012), em dissertação desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Computação Aplicada, envolveu o desenvolvimento de um software para cálculo do IDEB, idealizado em sua proposta de intervenção como uma ferramenta a ser oferecida aos gestores para análise de tendências

do desempenho das escolas, a fim de subsidiar a tomada de medidas necessárias para aumentar ou manter a média alcançada no IDEB.

Ramires (2011), ao pesquisar qual a natureza da participação das famílias nas escolas, identificou que nas práticas desenvolvidas por gestores prevalece a finalidade informativa, revelando pouca interatividade e compartilhamento de decisões. A família aparece com um caráter de complementação da educação oferecida pela escola.

Com o objetivo de pesquisar a existência de um modelo de gestão escolar de qualidade que justificasse bons resultados no IDEB, Rosa, J. (2011) realizou um estudo comparativo entre quatro escolas da Coréia do Sul e 4 escolas brasileiras que apresentaram maiores nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no IDEB. Em seus resultados, inferiu que não existe um modelo característico de gestão, nem mesmo entre as escolas do mesmo país. Em suas conclusões, afirma apresentar em sua tese um modelo de gestão que seria apropriado às escolas.

Pesquisando como ocorre a ampliação do tempo de permanência na escola e suas consequências para um bom desempenho escolar, Costa (2011) apresenta como resultados que o investimento na educação ampliada tem sido feito em dois modelos: a escola de tempo integral, em que o aluno permanece 10 horas diariamente na escola, e a jornada ampliada, em que o tempo escolar atinge 6 horas diárias. Conclui que essa ampliação proporcionou melhorias na aprendizagem, fortalecimento de habilidades de leitura, escrita e realização de operações matemáticas, redução da evasão escolar e da reprovação, levando assim a um aumento positivo no IDEB das escolas pesquisadas.

Já a proposta de pesquisa de Oliveira, M. (2011) refere-se à investigação de como os resultados do IDEB 2007 subsidiaram as Secretarias de Educação na regulação das redes de ensino. Concluiu que a avaliação não tem servido como subsídio para as ações das secretarias, dos gestores e dos professores pesquisados. Estes, de acordo com o autor, possuem dúvidas quanto à avaliação externa e as possibilidades de utilização dos resultados produzidos. Conclui, ainda, que prevalece o controle das secretarias, em relação às médias obtidas, incitando a competitividade entre as escolas, responsabilizando-as pela melhoria da qualidade. Estas, pressionadas, padronizam o trabalho pedagógico com o objetivo de preparar o estudante para a Prova Brasil e elevar, desta forma, a classificação da escola.

Alves (2012) pesquisou os efeitos das disposições existentes no interior da escola (gestão) e a constituição da profissionalidade dos professores. Concluiu que a

profissionalidade é um processo complexo, dependente de fatores internos e externos ao contexto de trabalho, como clima organizacional, perenidade das equipes docentes e gestoras e organização de coletivos de professores.

A gestão da comunicação foi a temática escolhida por Amorim (2012), com o objetivo de criar um modelo ideal de comunicação, segundo a autora, a partir de lacunas da gestão dos processos de comunicação da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Assim, justifica, pode-se ter acesso a um campo rico de informações quanto à visão dos atores de diferentes funções, desde gestores da Secretaria a gestores escolares.

A pesquisa de Milano (2012) buscou pesquisar causas ou explicações para o insucesso de algumas escolas que apresentaram IDEB abaixo da média nacional ou pouca evolução nos resultados, encontrando como resultados para o malogro a responsabilização das escolas, por parte do poder público, que se desresponsabiliza pelos fatores internos que contribuem para uma educação de baixa qualidade. Na direção contrária a essa política de avaliação estandardizada, segundo a autora, deve-se analisar as condições organizacionais, o currículo, as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino.

Na mesma temática, ou seja, pesquisando fatores que influenciam o baixo desempenho de uma escola do campo, no Paraná, Pardal (2012) constatou como possíveis fatores explicativos o descontentamento dos professores com a Prova Brasil, o descaso político às necessidades e precariedades das escolas rurais, a pouca participação das famílias e a ocorrência de práticas educativas parentais negativas (negligência, abuso psicológico e físico, punições inconsistentes).

3. QUALIFICAÇÃO E FUNÇÃO DOS GESTORES E ÓRGÃOS COLEGIADOS NOS ÍNDICES

Tratando especificamente sobre questões que envolvem a qualificação e formação dos gestores, Vieira (2011) encontrou como resultados de seu trabalho, em que pesquisou 39 gestores e 4 secretários de educação, que não houve consenso entre estes em explicitar como conceber uma política de formação de gestores, havendo nos cursos o predomínio de conteúdos voltados para a competência técnica, em detrimento de saberes teóricos e formação política. Revelou, também, que tampouco há uma política intencional e sistematizada de capacitação e que a maioria dos gestores possui formação em Pedagogia, com pós-graduação *latu senso* em Gestão Escolar. Em suas considerações finais, a autora

indica que não encontrou relação entre a formação dos gestores e os resultados obtidos em suas escolas no IDEB.

De maneira similar, Pinheiro (2011) investigou a formação de gestores, na percepção de 70 cursistas do PARformação para gestores, em 2010, voltado para dirigentes de escolas com IDEB abaixo de 3,0 em Alagoas. Os cursistas mencionaram a importância da continuidade da formação em serviço, para atualização de conhecimentos e identificação de fatores e causas da situação de “baixa qualidade”.

Santos (2012) apresentou como objetivo de sua pesquisa identificar como a gestão democrática e o sistema de avaliação se expressam, além de descrever as práticas gestoras relacionadas à avaliação. Revelou que das 170 leis da Secretaria Municipal de Educação, 7% não fazem referência à gestão democrática, 71% se aproximam do texto da LDB e 22% articulam práticas de gestão democrática no contexto escolar.

O papel do Conselho Escolar foi o objeto de estudo de Moraes (2012), Lima (2011) e Rosa, M. (2011) que se propuseram a analisar a participação do conselho nos processos de avaliação institucional. Indicaram que os membros do C.E não demonstraram conhecimento da importância do órgão na gestão democrática (MORAES, 2012), não estavam atentos às questões pedagógicas da escola (LIMA, 2011), priorizando a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros (MORAES, 2012; ROSA, M., 2011). Dessa forma, concluíram que há uma contradição evidente no que diz a legislação sobre os Conselhos Escolares e sua função prática no cotidiano escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas empíricas revelaram-se em consonância com o que tem sido defendido pelos teóricos do tema e com o que sinaliza o Ministério da Educação como caminhos para a melhoria da educação escolar pública.

Essa melhoria passa pela autonomia da gestão escolar, tanto no que se refere à administração dos recursos financeiros como nas decisões quanto às práticas pedagógicas, a flexibilização dos currículos para alcançar os temas de interesse local e a efetiva participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre outros fatores. Conforme ressalta o Ministério da Educação:

A construção dessa realidade implica a garantia de condições objetivas, tais como o financiamento pelo poder público, o projeto político pedagógico, a autonomia escolar e a conscientização e participação cotidiana de dirigentes escolares, professores, demais funcionários, estudantes e pais de estudantes que dela fazem parte. (BRASIL, 2004, p.20)

A gestão democrática possui estreita ligação com a qualidade dos resultados alcançados pela escola pública, inclusive no que se refere aos índices de aproveitamento escolar, como o IDEB. Se a escola pretende ensinar para a formação de cidadãos participativos, críticos e aptos a exercerem plenamente sua cidadania, participando pró ativamente no desenvolvimento econômico e social do país, precisa garantir que estes objetivos estejam coerentes com o que pratica como instituição, incentivando a participação da família no cotidiano escolar. Destarte, segundo Paro:

Até para que a escola possa bem desempenhar sua função de levar o aluno a aprender, ela precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de levar os educandos a desenvolverem atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar. (PARO, 1998, p.6)

Entretanto, não se deve confundir gestão participativa e democrática com a instituição de eleições para diretor na escola. A democratização da gestão escolar, juntamente com ações de valorização do magistério e melhoria das condições físicas das escolas, conforme apontado pelas pesquisas aqui divulgadas, concorrem para que possamos observar mudanças reais na qualidade de ensino, que serão, certamente, refletidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.** 173f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

AMORIM, Ailza Gabriela Almeida. **Comunica(r)ação com compreensão: mola propulsora da gestão na educação.** 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BEZERRA, Wlailma Maria de Queiroz. **Desenvolvimento do software IDEB cal: Ferramenta de cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

BORGES, Tania Regina. **Colégio Barão de Aiuruoca: um caso de sucesso na gestão da educação pública.** 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor /** elaboração Ignez Pinto Navarro. [et al.]. Brasília: MEC, SEB, 2004.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Políticas de Educação Inclusiva em Tempos de IDEB: Escolarização de Alunos com Deficiência na Rede de Ensino do Município de Sobral-CE.** 262f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

COSTA, Valdeney Lima da. **Mais Tempo na/de Escola: Estudo sobre as Experiências de Ampliação da Jornada Escolar no Município de Russas, Ceará.** 161f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRA, Elaine de Cássia. **A organização do cotidiano escolar no ensino fundamental de uma escola bem sucedida no município de Curitiba.** 215f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

FRANKLIN, Rodrigo Dias. **Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: O caso de Trajano de Moraes/RJ.** 150f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade. **Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas.** 122f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB.** 187f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

LIMA, Waldisia Rodrigues de. **Conselhos escolares e resultados de avaliação em larga escala (IDEB): uma interlocução possível sobre qualidade de educação escolar?** 143f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

MARQUES, Rafaela Nunes. **Escolas bem sucedidas: Como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal.** 113f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MILANO, Lydia Godoy. **Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: A rede municipal de educação de Goiânia.** 138f. Tese (Doutorado em Educação Instituição de Ensino). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

MIRANDA, June Alves de Almeida. **Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola.** 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MORAES, Maria Angela Joaquim de. **Participação do Colegiado Escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade.** 110f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

NEVES, Karina Hernandes. **IDEB: o caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro.** 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** 277f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Mario Roberto Carneiro de. **Políticas e gestão pública educacional em Riachão do Jacuípe, Bahia, Brasil: A elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.** 143f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.

OVANDO, Nataly Gomes. **A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses.** 127f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

PARO, Vítor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da; org. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 300-307.

PARDAL, Poliana Priscila Matos. **O IDEB das escolas localizadas no campo no estado do Paraná: dos números à realidade local.** 130f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Londrina, 2012.

PAZ, Fabio Mariano da. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB: um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP.** 189f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara/SP, 2011.

PINHEIRO, Jussira Xavier. **Percepção dos cursistas sobre um curso a distância de formação de gestores da Educação Básica: um estudo de caso do Parformação em Alagoas.** 100f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.

RAMIRES, Vanessa Ramos. **A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB.** 116f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

ROSA, Marlene dos Prazeres. **Intenções e ações em uma escola pública de ensino fundamental à luz do IDEB.** 187f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estácio de Sá I, Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, Jose Paulo da. **Gestão Escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coréia.** 274f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Almir Paulo dos. **Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina:** implicação da avaliação em larga escala. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SILVA, Ciclene Alves da. **Qualidade da Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB no Município de Mossoró/RN:** Percorrendo Caminhos em Busca do Sucesso Escolar. 170 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2012.

SILVA, Helaine Aparecida da. **Um Estudo sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** Como as Escolas Públicas de Juiz de Fora Melhoraram o se Desempenho. 126 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, juiz de Fora, 2012.

SILVA, Maisa Miralva da. **A concepção da política de assistência social e sua efetivação em municípios goianos:** o novo jargão e o conservadorismo renitente. 455f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2012

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. Alfabetização. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. **Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem.** 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

Relatos de Experiência



O TRÂNSITO NO TÚNEL DO TEMPO

Ironilde Gomes da Silva FRAZÃO¹

RESUMO

Este texto relata a experiência de uma proposta pedagógica que trata da conscientização no trânsito através da arte, sob metodologia interdisciplinar, com o objetivo de contribuir para uma observação mais atenta da comunidade escolar e familiares quanto à importância da educação no trânsito. O projeto foi desenvolvido com alunos do ensino médio da escola Roberto Scaff de Anastácio. Ocorreu em duas etapas e em períodos distintos, ambas envolvendo pesquisas, produção de figurinos, cenografias, ensaios e encenações. O tema do projeto sugere uma conexão dialógica entre o passado e o futuro para refletir sobre o presente, e este diálogo ocorre entre elementos fantásticos: representando o passado, a turma dos *Flintstones*, e o futuro, “o viajante do Futuro”, personagem do Programa Zorra Total. Foi um trabalho que contribuiu para mobilizar a escola com participações mais efetivas em eventos da comunidade, inclusive fazendo presença anualmente no Festival Estudantil Temático Teatro para o Trânsito – FETTRAN/MS, que envolve escolas de todo o Estado.

Palavras-chaves: Educação para o Trânsito. Arte/educação. Mobilização.

ABSTRACT

This paper reports the experience of a pedagogical proposal which deals with traffic awareness through art, under interdisciplinary approach, aiming to contribute to a closer examination of the school community and family about the importance of education in traffic. The project was developed with high school students from school Scaff of Roberto Anastacio. Occurred in two stages and at different times, both involving research, production of costumes, set designs, tests and scenarios. The design theme suggests a dialogic connection between the past and the future to reflect on the present, and this dialogue occurs between fantastic elements: representing the past, the class of the Flintstones and the future, "the future traveler," Character Zorra Total program. It was a job that helped mobilize school more effective participation in community events, including making presence every year in the Student Festival Theme Theatre for Traffic - FETTRAN / MS, which involves schools across the state

Keywords: Traffic Education. Art /education. Mobilization.

¹Professora, Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela UFMS E Artes – Educação Artística, pelo Centro Universitário Claretiano. Pós-graduação *lato sensu* em Letras – Língua Portuguesa (UFMS) e Metodologia do Ensino de Artes (UNINTER). E-mail: ironildefraza@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta trata da conscientização no trânsito através da arte e da educação a partir de uma metodologia interdisciplinar, nas aulas de Arte e Física, com uma turma do ensino médio da Escola Roberto Scaff, envolvendo as demais turmas das oficinas de aulas optativas. O projeto foi desenvolvido em duas etapas: a primeira, com pesquisas de ocorrências, estatísticas e toda parte artesanal, que culminou com uma passeata de observação e protesto; e a segunda, um espetáculo teatral com o mesmo título do projeto, “O trânsito no túnel do tempo”. O tema sugere reflexão e interação entre educandos, pais e comunidade escolar, partindo da ideia de combinar elementos fantásticos com situações reais, transitando entre o real e o imaginário de forma criativa. Assim, o estudante busca informações também observando o seu dia a dia, pois, dentre os objetivos, está a intenção de despertar no aluno futura interferência deste no ambiente em que vive. É uma forma de assumir postura de sujeito, enquanto protagonista na mudança de consciências e mais segurança no trânsito do lugar onde mora.

O projeto foi articulado de forma a contemplar várias linguagens artísticas, vislumbrando a formação do senso crítico, importante para a construção da cidadania através da Arte. De acordo com a Prof.^a. Dr.^a. Ingrid Dormien Kaudela (1984), “os conteúdos de *Arte* são articulados com vistas ao processo de ensino e aprendizagem na escola e foram explicitados por intermédio de ações em três eixos norteadores: *produzir, apreciar e contextualizar*”. Nesse sentido, o ensino da disciplina, além de incentivar trabalhos que envolvam a criatividade artesanal do aluno, deve suscitar apreciações, discussões e intervenções sobre os temas desenvolvidos. A intenção é “romper os muros” do educandário, com responsabilidade pedagógica e criatividade, promovendo a integração escola/comunidade. Mais precisamente, transformar em ação efetiva o aprendizado na escola.

Percebemos que o envolvimento de todos os alunos do ensino médio no desfecho da primeira etapa do projeto representou estímulo para que surjam diversos trabalhos de caráter interdisciplinar sobre outros temas sociais relevantes. Em se tratando de segurança no trânsito – preocupação cada vez maior na escola e nas ruas – há que se desenvolver mais projetos nesse sentido, fortalecendo o conhecimento, a cultura e a cidadania. Assim, ao propor a conscientização dos jovens e de todos os agentes do trânsito por meio da arte e

da educação, esta proposta se justifica e se reconhece como um dos temas mais importantes da atualidade.

2 DESENVOLVIMENTO

História, fantasia e arte são elementos fundamentais para atrair a atenção das pessoas. Baseado nesta premissa, colocamos como elemento alegórico do projeto a turma dos *Flintstones*, que é um seriado de televisão animado de autoria dos estúdios Hanna-Barbera, retratando a época da Idade da Pedra. Esta alegoria se faz presente nas duas instâncias – primeira e segunda etapas. A primeira proposta é uma passeata de manifestação e observação e a segunda um espetáculo teatral.

A primeira etapa se inicia pelo convite aos pais para contribuírem com o trabalho, pois, seriam, na realidade, também participantes do processo. Desta forma, estes, enquanto participantes, também são monitorados pelos alunos, que observam as infrações durante alguns dias fora da escola, e durante as aulas produzem artesanalmente os equipamentos e a indumentária dos personagens. O desfecho da primeira etapa é uma “fiscalização” nas ruas da cidade através de uma passeata com todos os alunos do Ensino Médio, como ato de protesto contra atitudes de condutores imprudentes. E, para o acompanhamento dos mesmos, Policiais Militares e Patrulheiros Mirins convidados fazem a escolta da caminhada. A proposta também busca causar estranhamento ao público no sentido de ocultar informações sobre o evento (sem anúncio); público este que estaria sendo observado pelos alunos com um formulário para anotações das infrações ocorridas no trânsito durante o trajeto.

A segunda etapa exige nova programação para atender ao cronograma da escola, quando são confeccionados os demais elementos do teatro, paralelamente aos ensaios da peça “O Trânsito no Túnel do Tempo”. O discurso é tecido entre o passado e o futuro para refletir sobre o presente. Os elementos alegóricos do espetáculo remetem ao passado com as famílias Flintstone e Rubble; ao futuro, com o Viajante do Futuro, personagem do programa Zorra Total. Entre ambas as instâncias há uma conexão dialógica que faz referência ao presente focalizando acidentes que poderiam ser evitados.

Primeira etapa do projeto: Manifestação nas ruas da cidade

- Durante a oficina de Arte, os alunos pesquisam na Sala de Tecnologia a respeito das Leis do Trânsito, assim como das diversas infrações ocorridas na região;
- No segundo encontro, em sala de aula, propõe-se debate sobre o que fora pesquisado e a respeito de ocorrências de trânsito com pessoas do convívio dos alunos;
- Durante reunião de pais e mestres são expostos os objetivos da proposta;
- No terceiro encontro, na sala de Arte, são feitos os esboços em grafite e enviados à serralheria para a preparação do esqueleto do protótipo do carro dos Flintstones.
- No encontro seguinte, faz-se o empapelamento das rodas com papelão, jornal e cola de farinha de trigo. Para o tronco (elemento que liga as rodas) é utilizado como modelo (molde) o caule de uma árvore [no caso da nossa experiência usamos o tronco de uma árvore do pátio da escola para a modelagem, que, após a secagem foi retirado para acabamento]. E as roupas, de aparência rústica, imitando a moda das cavernas, são estampadas pelos alunos.
- Nas oficinas concluintes das atividades artesanais é feita a pintura do carro e, após secagem, procede-se à montagem deste e dos demais elementos, tais como produção dos colares, prova e ajuste das roupas.
- O penúltimo encontro se dá com a passeata em que os alunos do projeto saem às ruas – uma turma com formulários para anotar as infrações e outra caracterizada das famílias Flintstone e Ruble. Nessa manifestação de rua, toda a equipe é acompanhada pelos demais alunos e professores das oficinas do Ensino Médio, que são escoltados por policiais militares. No caso em pauta, utilizamos também integrantes do Projeto Social Patrulha Mirim de Anastácio – o que deu mais dimensão aos objetivos propostos.
- No último encontro faz-se a avaliação dos trabalhos em mesa redonda. Nesta oportunidade são abordadas questões sobre atitudes das pessoas durante o trânsito.

Segunda etapa do projeto: Peça Teatral

Para a elaboração do espetáculo foi necessário escalar três equipes com o monitoramento de dois professores: uma turma ficou responsável pela cenografia, outra pelo figurino e a última forma o elenco de atores – todos envolvidos na preparação da peça teatral “O Trânsito no Túnel do Tempo”.

- No primeiro encontro é feita a leitura do texto, divisão das equipes e respectivas atividades: equipes A, B e C.
- No segundo encontro, a equipe A fica na cenografia, a equipe B no figurino e a equipe C são os atores. Cada grupo com um líder de turma favorece para que as atividades sejam mais bem direcionadas: produção do painel com desenho, pintura e colagens, adequação das roupas com pintura e produção de adereços e os atores pesquisam acidentes para serem apresentados no telão.
- No terceiro e quarto encontros as atividades continuam e são realizados os ensaios da peça teatral.
- No quinto encontro as equipes finalizam as atividades e montam o cenário para um último ensaio, apenas com a presença da turma do projeto.
- Para o sexto encontro fica prevista a apresentação da peça.
- O último encontro trata da avaliação coletiva sobre a atuação dos alunos em todas as tarefas e também da mediação do professor e monitores.

Sinopse da peça: “O Trânsito no Túnel do Tempo”

A história acontece na Idade da Pedra, no ambiente fantástico das famílias *Flintstone* e *Rubble*, envolvendo o guarda de trânsito e um sorveteiro que contracenam com um personagem fictício do futuro (o Viajante do Futuro). A narrativa começa com um passeio de Fred e Barney e suas famílias, quando, de súbito, surge o Viajante do Futuro para impedir que continuem com a ideia de possuir carros, porque – segundo ele – no futuro bem próximo, representado pelo presente (ilustrado com vídeos em telão), seria uma calamidade, e muitos morreriam atropelados. Como sempre, característico do quadro, ele não alcança o seu objetivo de impedir o progresso, e, no final, ele se justifica à “chefia” pelo celular.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que tivemos com este projeto nos fez refletir sobre as nossas ações, inclusive sobre ações alheias que passam despercebidas ganhando *status* de permitidas ou apenas politicamente incorretas pela repetição do ato. Desta forma, durante o trajeto da manifestação de rua nos certificamos dessa condição transgressora de muitas pessoas e testemunhamos *in loco* que muitas infrações são cometidas, arriscando vidas.

Notamos que durante o trajeto dos estudantes as pessoas não imaginavam o que estava sendo apresentado. Poder-se-ia ter uma ideia em virtude da presença do protótipo do carro da turma dos *Flintstones*, induzindo a mensagem de que estaríamos na Idade da Pedra devido a tanta ignorância ainda vigente. Inclusive, no texto da peça há uma analogia à intolerância, como comportamento próprio do personagem pré-histórico e até mesmo do homem moderno. Portanto, a ilustração do projeto com a turma dos *Flintstones* tornou-se providencial para instigar e motivar a participação dos alunos, que tão bem conhecem esses personagens televisivos.

Avaliamos o processo de execução da segunda etapa como sendo um trabalho amadurecido, de uma equipe coesa que conta com parcerias de colegas, professores e direção escolar. Inclusive, foi uma proposta que serviu de incentivo para outras equipes se organizarem e participarem de eventos para os quais a escola é convidada.

Quando falamos de avaliação, por mais que busquemos formas de avaliação menos somativas, esbarramos no sistema de ensino, que ainda preconiza a somatória de notas. Seguindo os ensinamentos de Luckesi, pensamos a avaliação como um instrumento de diagnóstico que terá as funções de autocompreensão tanto do sistema de ensino, quanto do professor e do aluno. Nesta linha de pensamento, entendemos ser o ensino um processo de construção do conhecimento em que devemos procurar diagnosticar no início das atividades o que o aluno já traz de experiência para desenvolver as atividades propostas e, a partir de então, avaliar o processo de construção do novo.

Com base neste sistema de avaliação é que pudemos “somar” o que o aluno conquistou, sendo avaliado a partir do empenho e do desempenho durante todo o trabalho. Mas, como avaliar, por exemplo, um aluno com necessidades especiais, que é o caso de um de nossos atores? É quando muito mais a avaliação recai sobre a mediação do professor; e, neste caso, contando com o professor de apoio, esse aluno superou as expectativas no palco e no relacionamento com os colegas.

Registros da 1ª etapa do projeto

Figura 01: Empapelamento de parte do tronco que serviu de modelo para as laterais do carro.



Figura 02: Pintura do tronco após secagem.



Figura 03: Montagem do protótipo do carro dos Flintstones.



Figura 04: Policiais militares e patrulheiros mirins na escolta da passeata.



Figura 05: A professora Ironilde e demais professores organizam os estudantes para a passeata.



Figura 06: Saída dos alunos da Escola Roberto Scaff, com participação dos alunos das demais oficinas do programa Ensino Médio Inovador.



Registros da 2ª etapa do projeto

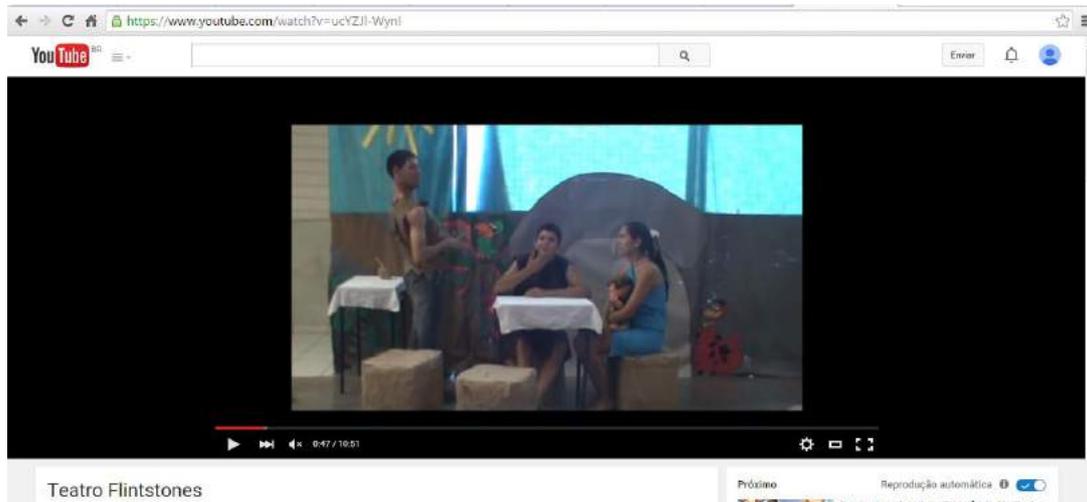
Figura 07: Montagem do cenário no auditório do Campus da UFMS em Aquidauana



Figura 08: Ensaio da peça com a presença da coordenação da escola.



Figura 09: Apresentação da peça na escola.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=ucYZJI-WynI>.

A peça teatral “O Trânsito no Túnel do Tempo” foi idealizada e escrita pela professora de artes Ironilde Gomes da Silva Frazão, sendo a sua execução pela autora em parceria com as professoras Lucimara José da Silva e Marcela Aparecida Duarte Dorneles, da Escola Roberto Scaff de Anastácio. Foi encenada pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio Inovador, tendo sido classificada em 3º lugar no Estado, e o primeiro lugar nos itens “melhor figurino” e “melhor cenografia”.

Alunos atores: Alexandre Silva – (Viajante do Futuro), premiado como um dos melhores intérpretes; Anor Figueiredo Júnior (guarda de trânsito); Jenyffer Ramos da Cunha (Wilma); Wanderson José da Silva (sorveteiro); Fernanda de Barros Paula (Bete); Giovanni de Souza B. Mendonça (Fred); e Alex Vagner Ribeiro Cavalheiro (Barney).

Técnicos de palco (cenário, figurino, som, vídeo e iluminação): Elizama da Silva Monteiro, Patrícia Moraes Rocha, Tatiane Severino Benites, Janayna dos Santos da Cunha e Eleandro Trindade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. Perspectiva: São Paulo, 1984.

UDEMO. Revista do Projeto Pedagógico. **II -Trabalhando com Alunos**: Subsídios e Sugestões. A Relevância da Avaliação Diagnóstica. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_03AvaliacaoDiag.htm>

WIKIPEDIA. **Os Flintstones**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>> Acesso em: setembro de 2010.

ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS

Divulgação do projeto

Disponível em: file:///F:/Documentos/Downloads/pyAgina_4.pdf

Disponível em: <http://aquidauanaonline.com.br/?pg=noticia&id=19682>

Diretrizes para os Autores



DIRETRIZES PARA AUTORES¹

Janaína Zaidan Bicalho FONSECA²
Maria José Celestino MEDRADO³

Serão aceitos até dois trabalhos, sendo um como autor e o outro como coautor, artigos, relatos de experiência e resenhas que apresentem contribuição inédita, acrescentem saberes à área, não violem os direitos autorais e humanos e estejam em conformidade com as regras especificadas para esta revista.

O **artigo** deve ter, no mínimo, dez e, no máximo, quinze laudas.

A **resenha** deve ter, no mínimo, cinco e, no máximo, oito laudas; devendo seguir as mesmas orientações do artigo no que diz respeito à sua apresentação.

Já o **relato de experiência** deve ter, no mínimo, cinco e, no máximo, dez laudas; devendo seguir as mesmas orientações do artigo no que diz respeito à sua apresentação.

Regras de formatação para submissão do artigo

As regras de apresentação são baseadas nas regras gerais apresentadas pelas ABNT NBR 6021:2003 – Publicação periódica científica; ABNT NBR 6022:2003 – Artigo em publicação periódica; ABNT NBR 6023:2002 – Referências; ABNT NBR 6024:2012 – Numeração progressiva; ABNT NBR 6028:2003 – Resumo; ABNT NBR 10520:2002 – Citações; e, Normas Tabular IBGE 1993.

Formato da página: Serão aceitos apenas textos digitados em cor preta (sendo permitido utilizar cores somente nas ilustrações), impresso em papel A4 branco, no formato (21 cm x 29,7 cm), orientação retrato.

Margens da página: todas as margens serão de 3 cm.

Tipo e tamanho da letra: No decorrer do texto, as letras deverão ter tamanho doze (12), fonte *Times New Roman* com estilo normal. Para citações acima de três linhas, notas de rodapé, fonte e legendas de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), documentos e/ou textos dos apêndices e/ou anexos, as letras deverão ter tamanho dez (10). Em caso de palavras em outro idioma, utilizar fonte *Times New Roman* em estilo itálico. Já para palavras em destaque e títulos de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), utilizar fonte *Times New Roman* em estilo negrito.

¹ As regras de formatação foram elaboradas por Janaína Zaidan e Maria José Celestino Medrado, a partir de adaptação do livro **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos** (2013), das diretrizes para autores da **Revista Primeira Escrita**, e baseadas nas normas padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para elaboração de periódicos e artigos.

² Mestra e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenadora do Curso de Letras da UFMS/CPAQ. E-mail: jzletras@gmail.com

³ Bacharel em Ciências Econômicas. Produtora editorial. E-mail: mariajmedrado@gmail.com

Espaçamento: O texto será digitado utilizando o espaçamento 1,5 entre as linhas, exceto em caso de citações acima de três linhas; título, fonte e legendas de ilustrações (quadro, figuras, tabelas), notas de rodapé e referência do próprio trabalho, documentos e/ou textos dos apêndices e/ou anexos que serão em espaço 1,0 (simples) entre linhas. Para as referências utilizadas no desenvolvimento do trabalho, em especial, será utilizado espaço 1,0 (simples) entre linhas, com um espaço entre elas.

Paragrafação: Utiliza-se parágrafo de 1,25 cm, ou seja, com recuo especial na primeira linha, justificada, com espaçamento 1,5 entre linhas e com um espaço 1,5 entre parágrafos. Em caso de citação acima de 3 (três) linhas, utiliza-se parágrafo recuado à esquerda, 4 cm e justificado.

Paginação: não há necessidade de paginação.

Estrutura elementos textuais

Título: espaço de uma linha da margem superior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas, sucedido por dois pontos (:).

Subtítulo: próxima linha abaixo do título, em fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas.

Autoria: espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhada à direita, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas.

Nota de rodapé: inserir nota de rodapé após o último sobrenome, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto quando iniciar uma frase ou referir-se a nome próprio que deverá ser em maiúsculo) cor preta (automática), justificada e alinhada a partir da margem esquerda e seguindo sempre abaixo da primeira letra da nota ou frase anterior, sem espaço entre elas, espaço 1,0 cm entre linhas (simples). Deverá constar titulação, instituição profissional atual e e-mail.

Resumo: o resumo na língua vernácula é um elemento obrigatório que deverá ressaltar quais são os objetivos, a metodologia utilizada, os resultados aferidos e a conclusão do trabalho. Deverá ter no mínimo 100 palavras e, no máximo, 250. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** abaixo do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto início das frases), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, sem parágrafo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Palavras-chave: inserir após o resumo, com espaço de uma linha, acrescidas de dois um ponto. Na sequência do título, antecidas por dois pontos (:), fonte *Times New Roman*,

estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto início das palavras), cor preta (automática), alinhadas à direita e justificadas, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Resumo em inglês ou espanhol: o resumo na língua estrangeira é um elemento obrigatório que consiste na tradução do resumo em língua vernácula para a língua inglesa (*abstract*) ou espanhola (*resumem*). As mesmas informações presentes no resumo em língua portuguesa deverão constar no resumo em língua estrangeira. Deverá ter no mínimo 100 palavras e, no máximo, 250. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** abaixo do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto início das frases), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, sem parágrafo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Palavras-chave em inglês ou espanhol: as palavras-chave (*Keywords* e/ou *palabras claves*) deverão ser as mesmas utilizadas anteriormente em língua vernácula, traduzidas para a língua inglesa ou espanhola inseridas após o resumo (*abstract* e/ou *résumen*), com espaço de uma linha, acrescidas de dois pontos e seguidas de três palavras, separadas entre si por um ponto e finalizadas com um ponto. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas. **Texto:** na sequência do título, antecedido por dois pontos (:), fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto início das palavras), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, com recuo à esquerda e direita de 1,0 cm, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Texto: fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho doze (12), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e início de frases), cor preta (automática), justificado, recuo na primeira linha de 1,25 cm, espaço 1,5 cm entre linhas (Exceto quando for citação acima de 3 linhas).

Títulos dos elementos textuais: os indicativos numéricos precederão os títulos dos elementos textuais – introdução, desenvolvimento e conclusão – com um espaço de caractere entre eles, sendo utilizados números em algarismo arábicos, observando sempre a seguinte ordem: **primeira seção:** numeral, um espaço de caractere seguido do título escrito em caixa-alta, fonte *Times New Roman* com estilo negrito, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 do texto que o sucede; **segunda seção:** numeral, um ponto, numeral (observando a sequência), um espaço de caractere seguido do título escrito em caixa-baixa, fonte *Times New Roman* com estilo negrito, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 cm do texto que o sucede; **terceira seção:** numeral, um ponto, numeral, um ponto, numeral (observando a sequência), um espaço de caractere seguido do título escrito em caixa-baixa, fonte *Times New Roman* com estilos negrito e itálico, tamanho doze, com espaçamento de 1,5 entre linhas. Caso tenha mais de uma linha, esta deverá ser alinhada conforme a primeira letra, com um espaço entre linhas de 1,5 cm do texto que o sucede.

Citações textuais conforme ABNT NBR 10520:2002: o sobrenome aparece apenas com a primeira letra em maiúscula. Ex.: Fonseca (2011, p. 45), ou com todas as letras maiúsculas. Ex.: (FONSECA, 2011, p. 45). As citações com até 3 linhas deverão se apresentar dentro do corpo do texto, entre aspas duplas, sem uso de itálico, exceto quando for escrita em outro idioma. Já as citações com mais de 3 linhas deverão ser destacadas do texto, com recuo de 4 cm em relação à margem, sem aspas, tamanho 10, espaço simples, alinhamento justificado.

Estrutura elementos pós-textuais

Referências (bibliográficas): apresentadas ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT NBR 6023:2002. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizada, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. Deverão estar listadas em ordem alfabética com um espaço 1,0 cm (simples) entre linhas e com espaço 1,0 cm (simples) entre cada referência. Seguem alguns exemplos:

Livros:

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

Capítulo de livro:

TAVARES, D. E. Identidade. In: FAZEDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2013. p. 135-139.

Artigos em periódico:

TAKAKI, Nara Hiroko. Repensando os vídeo games através da hermenêutica crítica de Ricoeur. **Revista de C. Humanas**, v. 7, n. 1, p. 109-118, jan./jun. 2007.

GOULART, L. B. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar geografia? **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 8-19, jul./dez. 2012.

Trabalhos de conclusão de curso, tese e/ou dissertação:

SILVA, Ana Lúcia G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena:** aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura. 2013. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZAIDAN-FONSECA, J. B. **O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa:** um diálogo entre a aula e o livro didático. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Documento avulso eletrônico:

HEIJMANS, Pierre Marie. **Arte:** uma linguagem natural. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/heijmans-pierre-arte-umalinguagem-natural.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Lei em meio eletrônico:

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 07 set. 2013.

Livro em meio eletrônico:

MEDRADO, Maria José Celestino. **Guia básico sobre normalização de trabalhos acadêmicos.** Elaboração de Maria José Celestino Medrado; Colaboração e revisão de Janaína Zaidan Bicalho Fonseca. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2013. 54 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B--KFYh4gGDIUHlsVU9SSXZzeDg&authuser=0>>. Acesso em: 15 out. 2014.

Artigo em meio eletrônico:

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2014.

Revista (periódico) em meio eletrônico:

REVISTA PRIMEIRA ESCRITA, Aquidauana, n. 1, p. 1-174, nov. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/revpres/issue/viewIssue/19/25>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Apêndice(s): são documentos e/ou textos elaborados pelo autor que servem como prova de pesquisa e deverão ser apresentados após as referências utilizadas no trabalho. **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizada, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Anexo(s): são documentos e/ou textos que fundamentam a pesquisa e deverão ser apresentados após os apêndices (se houver). **Título:** espaço de uma linha da linha anterior, fonte *Times New Roman*, estilo negrito, tamanho doze (12), caixa alta (tudo em maiúsculo), cor preta (automática), centralizado, sem recuo, espaço 1,5 cm entre linhas. **Texto:** espaço de uma linha do título, fonte *Times New Roman*, estilo normal, tamanho

dez (10), caixa baixa (tudo em minúsculo, exceto primeira letra dos nomes e o sobrenome que deverá ser todo em maiúsculo), cor preta (automática), alinhado à direita e justificado, sem recuo, espaço 1,0 cm (simples) entre linhas.

Envio dos originais: os textos devem ser enviados para o e-mail do grupo e concomitantemente inseridos na página da revista, em dois arquivos diferentes, em formato Microsoft Word (*doc.* ou *docx.*). O primeiro contendo identificação (nome do autor, instituição de vínculo e e-mail, em nota de rodapé); o segundo, sem identificação de autoria.

Link para submissão online dos trabalhos: <http://seer.ufms.br/index.php/deaint/login>

Endereço de e-mail para envio dos trabalhos: gepfip.ufms@outlook.com

Assunto: Artigo, relato de experiência ou resenha - Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. (Arquivo1-Identificado / Arquivo2-SemIdentificar)



REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES – GEPFIP

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES - GEPFIP

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Praça Nossa Senhora da Conceição, 163, Centro

Aquidauana/MSCEP: 79200-000

E-mail: gepfp.ufms@outlook.com

Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>