

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Célia Maria Silva Correa Oliveira
Reitora

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação

João Ricardo Filgueiras Tognini
Vice-reitor

Élcia Esnarriaga de Arruda
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CÂMARA EDITORIAL

Prof.^ª. Dr.^ª. Alda Maria do Nascimento Osório
Prof. Dr. David V - E Tauro
Prof.^ª. Dr.^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva - Presidente
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais
Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Emilia Borges Daniel
Prof.^ª. Dr.^ª. Monica de Carvalho Magalhães Kassar
Prof.^ª. Dr.^ª. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.^ª. Dr.^ª. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim - UNICAMP
Prof.^ª. Dr.^ª. Gizele de Souza - UFPR
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Prof.^ª. Dr.^ª. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Prof.^ª. Dr.^ª. Regina Tereza Cestari De Oliveira - UCDB
Prof.^ª. Dr.^ª. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Prof.^ª. Dr.^ª. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo - UFPA
Prof.^ª. Dr.^ª. Geovana Lunardi Mendes - UDESC

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof.^ª. Dr.^ª. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/PT
Prof.^ª. Dr.^ª. Mariëtte de Haan - Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)
Prof.^ª. Dr.^ª. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de Documentación, Aulario María de Guzmán, Madrid (Espanha).
Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho Braga - Portugal.

PARECERISTAS "Ad Hoc" - Volume 16, N. 31 e 32

Alexandra Ayach Anache (UFMS)
Alda Junqueira Marin (PUC - SP)
Alda Maria do Nascimento Osorio (UFMS)
Ana Paula Soares sa Silva (USP – Ribeirão Preto)
Anamaria Santana (UFMS - CPAN)
Carina Elizabeth Maciel (UFMS)
Dirce Nei Teixeira de Freitas (UFGD)
Eurize Caldas Pessanha (UFMS)
Geovana Lunardi Mendes (UDESC)
Giselle Cristina Martins Real (UFGD)
Gizele de Souza (UFPR)
Giana Amaral Yamin (UEMS)
Inara Barbosa Leão (UFMS)
Jacira Helena do Valle Pereira (UFMS)
Jucimara Rojas (UFMS)
Kazumi Munakata (PUC - SP)
Magda Carmelita Sarat Oliveira (UFGD)
Margarita Victoria Rodríguez (UFMS)
Maria Adelia Menegazzo (UFMS)
Maria Dilneia Espindola Fernandes (UFMS)

Maria Rita Cesar (UFPR)
Mariluce Bittar (UCDB)
Marynelma Garanhani (UFPR)
Maurilane Biccas (USP)
Monica Magalhães Kassar (UFMS)
Ordalia Alves Almeida (UFMS)
Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR)
Regina Aparecida Marques (UFMS)
Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)
Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA)
Rosângela Gavioli Prieto (USP)
Rosana Cintra (UFMS)
Ruth Pavan (UCDB)
Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)
Sonia da Cunha Urt (UFMS)
Sílvia Alicia Martinez (UENF)
Terezinha Bellanda Galuch (UEM)
Ursula Rosa da Silva (UFPEL)
Vera Gaspar (UDESC)
Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,
Impressão e Acabamento

Editora UFMS

Tiragem

1.000 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

Site: www.intermeio.ufms.br

E-mail: intermeio.cchs@ufms.br ou revistaintermeio@hotmail.com

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

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

CDD (20) – 378.005

Sumário

		DOSSIÊ
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E SOCIOLOGICAS DE INVESTIGAÇÃO		
A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DOM E A MATERNIDADE	Milena Aragão Lúcio Kreutz	13
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS: AS POLÍTICAS PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	Ceris Salete Ribas da Silva Delaine Cafiero	27
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇA E AS TECNOLOGIAS: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DE PESQUISA	Viviane de Bona Lícia de Souza Leão Maia	49
A DANÇA INSERIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	Daiana Camargo Sílvia Christina Madrid Finck	62
O TRABALHO COM A INFÂNCIA NA PAUTA DE DISCUSSÕES	Valdete Côco Valéria Menassa Zucolotto Edivânia de Souza	75
RECREIO: OS SENTIDOS DO BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS	Rogério Costa	90
A CRIANÇA DEFICIENTE: UMA LEITURA SÓCIO-HISTÓRICA	Sandrelena da Silva Monteiro	106

A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL 115
Sirlene Cristófano

DEMANDA CONTÍNUA

- UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES FÍSICAS PARA EL ADULTO MAYOR 131
Rogelio Demetrio Gómez Espinosa
Xiomara Cabrera Fernández
Maikel Gómez Cabrera
- DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE: 143
A CIRCULARIDADE DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE
Luís Paulo Cruz Borges
Helena Amaral da Fontoura
- ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: 157
A EDUCAÇÃO NO FOCO DO DEBATE
Eduard Angelo Bendrath
Alberto Albuquerque Gomes
- EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: 172
UMA PERSPECTIVA PARA O RESPEITO DAS DIFERENÇAS
Lidia Kadlubitski
Sérgio Junqueira
- PERMANÊNCIAS E RUPTURAS: 187
O IMPACTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO AO SISTEMA
EDUCACIONAL DE MUNICÍPIOS AGRÁRIOS
Meire Terezinha Muller
- SER INTERESSADO: 202
NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO “BOM ALUNO”
Andreza Maria de Lima
Laêda Bezerra Machado
- OS DIÁRIOS NARRATIVOS DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: 214
UM ESTUDO SOBRE POTENCIALIDADES E LIMITES
Renata Cristina da Cunha
- RESENHA
SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (org.). 229
“Livro - Educação Comparada: rotas de além-mar”. São Paulo: Xamã, 2009
Fernando Vendrame
- TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA 235

Apresentação

A Educação de Infância nos últimos anos da última década tem sido considerada a etapa inicial de educação básica. As razões que têm levado os países a atuar na base desse pressuposto derivam de informações/dados oriundas/os de pesquisas, nas perspectivas históricas e sociológicas, e das características das sociedades desenvolvidas (globalizadas e multiculturais). Este cenário tem permitido à infância um protagonismo para o qual se apresentam as teses da construção histórico-social e da desconstrução do modelo moderno de infância/criança. Diante disso, este dossiê objetiva incursionar por esse campo de discussão, na perspectiva de promover uma aproximação aos paradigmas dos estudos sociais e históricos da infância.

Dando início a tal aproximação **A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o dom e a maternidade**, de Milena Aragão e Lúcio Kreutz apresenta investigações realizadas em torno das representações sobre a função docente presentes na fala de oito professoras, atuantes na educação infantil de uma escola de Caxias do Sul (RS), bem como suas decorrências na prática pedagógica. Para tanto, apresentam a seguinte questão: “o que é ser professora para você?” Na sequência encontramos as reflexões de Ceris Salete Ribas da Silva e Delaine Cafiero, apoiadas em dados de pesquisas, sobre o alcance das ações educativas desenvolvidas pelas políticas de governo com o objetivo de oferecer suporte à implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas públicas do país, no artigo intitulado **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos**.

Já em **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇA E AS TECNOLOGIAS: uma proposta de metodologia de pesquisa**, Viviane de Bona e Lícia de Souza Leão Maia buscam caracterizar a criança contemporânea relacionando-a com as tecnologias que estão presentes em quase todas as ações diárias, transformando cada vez mais a vida social e, direta ou indiretamente o dia-a-dia infantil, tendo como campo investigativo o contexto escolar e como protagonistas alunos e professores da escola pública. Daiana Camargo e Silvia Christina Madrid Finck nos apresentam **A DANÇA INSERIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL** abordando-a como possibilidade de trabalho destinada ao aprimoramento cognitivo, emocional e psicomotor, bem como do seu relacionamento social, visando uma aprendizagem integradora e total, enfatizando-a como arte e produto social, capaz de contribuir para a constituição de uma proposta educacional de qualidade. Em seguida Valdete Côco, Valéria Menassa Zucolotto e Edivânia de Souza exploram a trajetória do projeto de extensão “Criança em Cena”, observando a intensificação de temáticas vinculadas à infância na agenda social e na produção de conhecimento, dos desafios apresentados ao cenário educativo, em especial, ao campo da formação de professores e das demandas por estudos e discussões na área, no artigo **O TRABALHO COM A INFÂNCIA NA PAUTA DE DISCUSSÕES**.

Rogério Costa Würdig nos apresenta resultados de pesquisa etnográfica desenvolvida com um grupo de crianças num bairro popular de Pelotas-RS, entre os anos de 2005 e 2006, cujo foco de análise esteve orientado pela busca da expressão da cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua, em **RECREIO: OS SENTIDOS DO BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS**. Adentrando um outro enfoque de pesquisa com a educação de infância, isto é, a diferença, **A CRIANÇA DEFICIENTE: UMA LEITURA SÓCIO-HISTÓRICA**, de Sandrelena da Silva Monteiro, apresenta a partir da teoria sócio-histórica de L. S. Vygotsky as implicações quanto ao aprendizado, desenvolvimento e educação da criança deficiente. Finalizando o dossiê **A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL**, aponta para a importância da leitura dos contos de fadas, entendendo-o um condutor extraordinário de conexões entre Literatura Infantil e Educação Especial, na visão de Sirlene Cristóforo.

Abrindo a seção Demanda Contínua **UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES FÍSICAS PARA EL ADULTO MAYOR** traz estudo centrado no estilo de vida e nos fatores que determinam a saúde durante o envelhecimento, de autoria de Rogelio Demetrio Gómez Espinosa, Xiomara Cabrera Fernández e Maikel Gómez Cabrera. Em **DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE: a circularidade de saberes na formação docente**, Luís Paulo Cruz Borges e Helena Amaral da Fontoura analisam a circularidade de saberes na formação de professores, por meio de um diálogo entre a escola de educação básica e a universidade. Essa investigação pauta-se na abordagem qualitativa de cunho etnográfico, utilizando observação participante e entrevistas semi-estruturadas.

Em **ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: a educação no foco do debate**, Eduard Angelo Bendrath e Alberto Albuquerque Gomes apresentam análises sobre a crescente ampliação do acesso a modalidades educacionais que possuem como base a formação do capital humano, e que tem como fundamentação a aplicação por parte do Estado de políticas públicas de caráter compensatório. Na sequência, Lidia Kadlubitski e Sérgio Junqueira, envolvidos pela busca de respostas sobre como a diversidade cultural está presente na formação do Pedagogo na cidade de Curitiba, analisam entrevistas com os Coordenadores e Professores desses Cursos, para dar forma a **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: uma perspectiva para o respeito das diferenças**.

Já Maria Terezinha Muller, nos apresenta reflexões sobre as relações que as empresas, o capitalismo industrial e a escola estabeleceram quando da implantação da Refinaria da Petrobrás, no município de Paulínea (SP), no início dos anos 1970, em **PERMANÊNCIAS E RUPTURAS: o impacto da industrialização ao sistema educacional de municípios agrários**. No artigo **SER INTERESSADO: Núcleo Central das representações sociais do “bom aluno”** Andreza Maria de Lima e Laêda Bezerra Machado pretendem identificar o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife (PE), partindo do pressuposto de que novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações.

Fechando esta seção Renata Cristina da Cunha investiga a contribuição da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão professor pelas professoras de Língua Inglesa graduadas em Letras-Inglês, iniciantes na carreira

e no efetivo exercício da docência nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio, da cidade de Parnaíba (PI), no artigo intitulado **OS DIÁRIOS NARRATIVOS DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: um estudo sobre potencialidades e limites**.

Na seção de resenha, Fernando Vendrame apresenta o livro “**Educação Comparada: rotas de além-mar**”, organizado em 2009 por Donaldo Bello de Souza e Silvia Alicia Martinez e publicado pela Editora Xamã de São Paulo. Na perspectiva dos textos que compõem esse livro, os estudos comparados em Educação, são encarados como uma via de mão dupla, tomando Brasil e Portugal, ao mesmo tempo, como pontos de partida e chegada, buscando fugir a um possível encantamento de brasileiros buscarem lá traços de nossos colonizadores e portugueses buscarem cá terras exóticas a explorar.

Finalizando este número apresentamos os resumos das teses e dissertações defendidas no programa no período de agosto de 2009 a dezembro de 2009.

Dossiê

Educação de infância:
perspectivas históricas e sociológicas de investigação

Adocência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade

Teaching in preschool: Between the gift and motherhood

Milena Aragão

Psicóloga, Especialista em Gestão de Pessoas, Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul/RS. Linha de Pesquisa: História da Educação
mi.aragao@yahoo.com.br

Lúcio Kreutz

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS. Departamento de História e Filosofia da Educação
lkreutz@terra.com.br

Em uma conversa informal entre homens e mulheres, poderíamos ouvir expressões como: trabalho doméstico é coisa de mulher ou: a mulher é melhor para cuidar de crianças, ou ainda: homens são menos afetivos. Estas são representações construídas por uma sociedade num dado tempo histórico para dar sentido à existência humana, classificando o mundo e as relações, fazendo com que os sujeitos percebam a realidade e pautem suas vidas a partir dela. Em linhas gerais, são como matrizes geradoras de sentido, condutas e práticas sociais, expressas na forma de símbolos, mitos, religiões, imagens, instituições e discursos. (CHARTIER, 1990; PESAVENTO, 2008)

Desta forma, quando escutamos que “mulheres são melhores para dar aulas para crianças”, não estamos ouvindo algo que faz parte da natureza feminina, mas fruto de uma construção histórica sobre o papel que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade e na cultura.

Partindo desta reflexão, o presente trabalho objetivou investigar as representações construídas sobre a mulher-professora a partir de seu ingresso no magistério, bem como as decorrências na prática pedagógica com crianças da educação infantil.

Para tanto, iniciamos o texto examinando a trajetória feminina na docência, com enfoque nos discursos difundidos sobre a função social e profissional da mulher a partir do século XIX, buscando recortes que auxiliassem a entender a posição da mulher na sociedade e na cultura. Em seguida entrelaçamos tais representações com a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, buscando compreender a construção deste espaço, bem como o perfil da educadora de crianças pequenas. Após, investigamos as decorrências das representações acerca do papel docente na prática pedagógica, em especial no que tange aos conteúdos escolares e à construção de limites na educação infantil.

Como discussão final, abordamos a importância de a professora tornar-se consciente sobre si, seu grupo social, sua história e o trabalho docente, a fim de sair da posição de vítima frente a uma exigência sócio-cultural e passar a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas, a fim de pautar suas para ações em escolhas refletidas.

Representação feminina no magistério brasileiro

A presença da mulher no cenário escolar ocorreu tardiamente na História da Educação Brasileira. Desde o período Colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, com aprendizagens que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos e a isto não incluía leitura e escrita, mas prendas domésticas. Somente na segunda década do século XIX foi decretada a abertura de escolas para meninas, e na terceira década do mesmo século é inaugurada a primeira escola Normal do Brasil, em Niterói/RJ. (VEIGA, 2007)

O ingresso na mulher no universo escolar enquanto professora ocorreu permeada por estereótipos erigidos ao longo de um processo histórico de representações sobre a mulher e sua função na sociedade.

Neste contexto, a realidade construída acerca do papel social feminino permeia o âmbito doméstico, estando fortemente associada à maternidade e ao casamento. Desde pequena a mulher era criada para casar e ter filhos, sendo estas as únicas formas possíveis de realização feminina e, caminhando na mesma linha de pensamento, apresentava-se a capacidade de ensinar. Em meados do século XX, quando a inserção feminina no mercado de trabalho ainda era tímida, lecionar poderia ser a saída para as mulheres

que desejavam se dedicar a outras atividades, sem precisar abandonar o lar e os filhos, já que era possível trabalhar somente meio período, recebendo um salário razoável e ainda ter tempo para cuidar da vida pessoal. (DINIZ, 2001; VEIGA, 2007; LOURO, 1997)

Dentro deste cenário, o magistério era visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os filhos, numa feliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa. O magistério seria então, um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar. (DINIZ, 2001; LOURO, 1997)

Abaixo, destacamos um fragmento da Oração do Mestre de 1933, publicado em periódicos da cidade de Belo Horizonte/MG:

Senhor! Tu que ensinaste, perdoe que eu ensine e que eu tenha o nome de Mestra que tivestes na terra. Dá-me o amor exclusivo da minha escola: que mesmo a ânsia de beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes (...). Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne (...). (LOPES, 2001, p. 46)

Neste sentido, Louro (1997) expõe uma fala importantíssima a qual elucida todo este processo:

(...) se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (p.78)

A partir desta colocação, um questionamento se faz pertinente: se discursos que associavam a mulher-professora à maternidade eram largamente difundidos e legitimados, inclusive pelos cursos de formação, como tais discursos penetraram na construção do espaço educativo para crianças pequenas?

Heranças de uma representação: a educação infantil e a construção de um espaço

Do século XVI ao XIX, a escola foi uma desconhecida para o público feminino. Pensava-se a escolarização – mesmo que tímida e repleta de restrições – para os meninos a partir dos seis ou sete anos de idade, já crianças menores eram cuidadas e educadas no seio familiar, sempre por mulheres. São as transformações

socioeconômicas ocorridas a partir do período republicano - com as alterações nos modos de relação entre os sujeitos, além das mudanças no exercício das funções, em especial as realizadas pelas mulheres - que espaços destinados aos pequenos começaram a ser pensados. (ARIÉS, 1981; PRIORI, 2002)

A posição da mulher na sociedade e na cultura deu o tom para que este processo se iniciasse. Estas passam a trabalhar fora de casa e necessitam de um local para deixar seus filhos. Pode-se cogitar que uma família com uma rede de apoio estruturada poderia deixar as crianças sob os cuidados de parentes, entretanto ocorria também a migração em larga escala de populações rurais para centros urbanos, ocasionando a ruptura na rede de apoio familiar e de vizinhança, o que ocasionou um distanciamento entre os diferentes membros (irmãos, tios, avós...) levando a dificuldades e a busca por soluções para os cuidados da criança fora do espaço familiar. (OLIVEIRA, 2002; PRIORI, 2002)

Diante deste cenário, foi trazida para o Brasil uma idéia que já existia na França desde o século XVIII: as creches. De origem francesa, a palavra “*crèche*” significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos para fins de cuidado a bebês e crianças necessitadas. Com caráter basicamente assistencialista, a creche mantinha as crianças para que as mães pobres pudessem trabalhar, já que com a idade inferior aos seis/sete anos não poderiam freqüentar a escola. (KUHLMANN, 2005)¹

Concomitante a difusão de creches, havia o crescimento das instituições formadoras de docentes.

Em solo Brasileiro, a primeira Escola Normal foi inaugurada no ano de 1835, em Niterói/RJ. As escolas normais formavam professores para atuar com crianças a partir dos seis/sete anos de idade. A idéia era formar uma população capaz de ler e escrever, diminuindo o número de analfabetos. A formação de professores para a creche não era comum, geralmente as mulheres que lá trabalhavam formavam-se em serviço ou então eram professoras sem qualificação específica, tendo a disposição apenas alguns (raros) cursos de aperfeiçoamento. (ARIÉS, 1981; KUHLMANN, 2003)

¹ A primeira creche brasileira foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, destinada aos filhos dos operários da Fábrica de Tecidos Corcovado. Após, diversas creches foram inauguradas nas principais cidades do país.

Assim, não se falava em formação para a professora de creche - já que se acreditava que cuidar de crianças fazia parte da natureza feminina - mas em aprimoramento sobre as regras básicas de saúde e higiene. Tal movimento não era freqüente, uma vez que o olhar para esta etapa do desenvolvimento humano tinha um caráter assistencialista e maternal, reforçado por discursos que interpunham o papel docente ao papel materno. As questões implícitas eram: para que formar professoras para creches se estas já sabem naturalmente o que fazer? Para que investir na primeira infância se o importante é alfabetizar a população?

Neste contexto, a educação para a primeira infância era comumente efetivada por voluntárias, religiosas ou outras mulheres sem quaisquer cursos, atuando de acordo com o que acreditavam ser o melhor para a criança, (KUHLMANN,2003; PRIORI,2002)

Até a década de 70 muito se discutiu sobre a questão da qualidade na educação da primeira infância, ao mesmo tempo em que as demandas aumentavam vertiginosamente, estimulando a construção de mais espaços. Contudo, pouco foi feito em termos de formação para os educadores ou investimento na área. As creches e pré-escolas, ainda eram locais de abrigo, depósitos para as crianças ficarem enquanto suas mães trabalhavam, não fazendo parte de um sistema educacional, com políticas públicas que a regulamentasse.

Com a constituição de 1988, fundamenta-se em uma nova concepção da criança cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, sociedade e pelo poder publico com absoluta prioridade. Neste ínterim, a Constituição retira a educação infantil do âmbito da assistência e a insere no sistema educacional, estabelecendo em seu artigo 206, inciso VII a garantia de qualidade (BRASIL, 1998). No âmbito da formação docente, o documento também enfatiza sua preocupação com a formação consistente dos profissionais.

A constituição de 1988 é um importante avanço no olhar tanto para a criança, quanto para o docente, contudo, é na década de 1990 que debates, pesquisas e ações buscam a melhoria da educação de crianças pequenas no país. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em 1996, a educação infantil ganha maior notoriedade, tendo como função promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, reforçando a indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

Neste sentido, é possível perceber a evolução deste espaço, o qual passou de depósito infantil - onde a preocupação versava sobre o cuidado, higiene e civilidade -; para espaços realmente educativos, onde a criança passa a ser vista como educanda, apoiada em um conjunto de saberes que ajudam a qualificar o olhar sobre ela, bem como respeitá-la em sua singularidade.

Na mesma linha, aos educadores foi exigida formação adequada, não sendo aceito um trabalho de cuidado, em substituição à mãe, como se apresentava inicialmente. Contudo, diante do exposto, alguns questionamentos se fazem pertinentes: após tantas mudanças, é possível encontrar professoras que ainda se identificam com o papel materno/doméstico de outrora? Que decorrências pode haver para a prática docente?

Construindo o corpus da pesquisa

Munidos deste questionamento, fomos à busca de docentes atuantes hoje, a fim de responder a seguinte questão: Será que ainda existiram professoras proferindo os mesmos discursos de outrora? Caso exista, haveria influência deste modo de pensar o papel docente na prática pedagógica?

Para responder as estas questões, realizamos um grupo de discussão com 08 professoras de educação infantil atuantes numa Escola da Cidade de Caxias do Sul/RS, interrogando-as a seguinte questão: o que é ser professora para você?

A escolha pela entrevista grupal no formato de grupos de discussão foi realizada por possibilitar a troca de vivências e idéias, o estímulo a criatividade e a emergência de divergências possíveis de serem aproveitadas para novas discussões e esclarecimentos, possibilitando mobilizar o corpo docente a uma reflexão crítica a respeito de sua representação e atuação. Assim, foi necessário apenas 01 encontro de 02 horas para que todas as informações necessárias fossem coletadas.

O desenvolvimento do trabalho iniciou com a apresentação de cada participante, falando seu nome, o tempo de trabalho na escola e o tempo de formação. Todas trabalhavam entre seis meses e três anos na Instituição. O tempo de formação variava entre seis meses e oito anos. A faixa etária com a qual atuam englobava entre quatro meses e cinco anos de idade. Em seguida foi pedido que cada uma respondesse por escrito a questão: o que é ser professora para você? Orientamos que poderiam escrever o que desejassem,

não havendo número de linhas pré-estabelecido. Após a escrita, solicitamos que cada uma expusesse o que redigiu e, ao final, iniciamos as discussões sobre a temática. Vale salientar que o encontro não pôde ser gravado, por isso a escolha pela redação.

Com a palavra: as professoras!

Observamos que as colocações proferidas assemelhavam-se bastante com os relatos históricos, apresentando um tipo de professora identificada claramente com a maternidade, sendo a docência sua missão de vida:

“Acredito que a professora deve saber ensinar bem, e na educação das crianças o mais importante é sua atitude. Deve ser de muito amor, de muito carinho, de dedicação, porque eles precisam. Devem ser muitas vezes mães (...) (Professora A, nove meses de trabalho na instituição, 1 ano de formação.)

“(...) Ser professora é vocação, precisa querer muito, gostar (...) É uma bela missão que escolhi e sou feliz (...) Somos mães, amigas, professoras (...) (Professora B, 1 ano e 8 meses de trabalho na instituição, 3 anos de formação.)

“Escolhi ser professora por amar as crianças, acho que elas são o futuro mesmo, e por isso o professor tem uma missão muito importante. Acho que ser professor é isso, ensinar as crianças o valor,(...) Assim como a família educa, o professor também deve educar, nesta idade, é como se a escola fosse uma segunda família e a gente um pouco mãe.” (Professora E, 1 ano e 4 meses de trabalho na escola, 4 anos e 3 meses de formação.)

Os trechos citados poderiam ser datados de 1930, tamanha a similaridade com aquele apresentado na primeira parte deste estudo. O relato de uma professora, atuante há apenas seis meses na escola, com o mesmo tempo de formação, explica em que momento ela se sente mãe e em qual se sente docente:

“(...) eu me sinto as vezes mãe e as vezes professora. Quando a gente dá banho, limpa, arruma as crianças nós somos mais mães, porque estamos fazendo o que as mães fazem, mas quando a gente ensina, dá trabalhinho...aí somos mais profe. Então as vezes me sinto as duas coisas, um pouco mãe, um pouco professora (...).” (Professora D. 1 ano de trabalho na escola, 3 anos de formação)

É possível perceber que ela utiliza em diversos momentos o termo “a gente”, como se ela não fosse a única a se sentir assim, como se as percepções fossem

divididas, criando um elo entre elas. Outro termo que chama atenção é “um pouco”: “um pouco mãe, um pouco professora”, ou seja, a professora não se percebe enquanto completa, totalmente imbuída do papel docente, ela é um ser dividido, um ser pela metade, nem completamente mãe, nem totalmente professora, gerando grande confusão no desempenho de seu papel, e, por conseguinte sofrimento, como aponta o relato de uma professora há 2 anos e 7 meses na função, formada há 8 anos:

(...) não é fácil ser professora, é um trabalho de amor, dedicação e isso exige muito de nós. Ficamos cansadas, estressadas, sem saber o que fazer em alguns momentos; quando impor limites? Quando castigar? Mas tudo vale a pena quando estamos com as crianças e é por elas que permanecemos (...) no fundo, somos um pouco mães mesmo (...) (Professora F. 2 ano de trabalho na escola, 5 anos e de formação.)

Professora e mãe, duas funções sagradas que se cruzam na ação de educar. Encontram-se no amor, no sofrimento e também nas dúvidas. “Sem saber o que fazer (...)” diz a docente F. Ora, espera-se que a aluna, ao término do magistério e graduação, seja capaz de pensar soluções para os desafios diários, afinal, foi para “saber o que fazer” que ingressou no curso de formação. Porque as dúvidas persistem? O que os cursos de Magistério não alcançam?

Representações e discursos: decorrências para a educação de crianças

Tanto educar quanto cuidar são ações construídas culturalmente. Em cada época, a sociedade acreditou que o cuidado deveria ser realizado de certa maneira, assim como a educação. No contexto atual, onde o cuidado e a educação devem andar juntos, muito foi refletido sobre tais conceitos, visando nortear as professoras a atuar nestas frentes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que

... Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Contudo, o discurso oficial que direciona a atuação docente não garante que todas as professoras cuidarão da mesma forma. Embora as necessidades

humanas básicas sejam comuns, a identificação, valorização e atendimento delas são construções culturais. Neste sentido, a maneira de cuidar, muitas vezes, é influenciada por crenças e valores, comumente transmitidos de geração em geração e reproduzidos irrefletidamente. Assim, caso não haja uma formação adequada para esta docente, o cuidado com a criança seguirá os ensinamentos do senso comum.

O Educar, por sua vez, segue a mesma linha. Para o Referencial Curricular (1998), educar significa favorecer situações de aprendizagens orientadas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Mesmo que o Referencial para a Educação Infantil conceitue “educação”, caso não haja uma formação integral do professor (que ultrapasse o tecnicismo) para compreender o processo educativo na educação infantil, bem como seu papel nele, este irá atuar da forma como aprendeu com outros atores sociais.

Vale salientar que essa aprendizagem vivencial, seja observando ou experimentando, são enraizadas a partir da história de vida, do seu processo de formação profissional e da sua inserção dentro de um contexto social e cultural determinados. Assim, suas concepções e práticas são resultados da compreensão de todo esse conjunto de fatores que irão dirigir a sua ação. (ANDALÓ,1995;PERRENOUD,1993)

Esta é uma realidade em qualquer nível de atuação, uma vez que somos todos seres culturalmente construídos e desenvolvemos diversas representações sobre esta ou aquela função ao longo da nossa história. Contudo, no papel docente há a necessidade de uma observância maior. Como este foi um espaço originariamente assistencialista, com profissionais em sua maioria leigos e onde o cuidado prevaleceu em detrimento da educação, a possibilidade de uma professora atuar a partir desta representação cresce.

Pretendemos ressaltar com esta exposição que, apesar das mudanças significativas na trajetória da educação infantil, não bastam mudanças textuais para que décadas de assistencialismo associado à maternidade se esvaia do imaginário populacional.

Cabe salientar que os discursos que interpuseram a função docente à função materna, não foram meras palavras jogadas ao vento. De acordo com Chartier (1990), estes são produtores de

... estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (CHARTIER,1990, p. 17).

Assim, discursos não são simplesmente reflexos da realidade social, mas podem ser instrumentos de constituição e transformação desta realidade. Hall apud Wortmamm (2002) destaca que

um discurso jamais consiste em uma declaração, um texto, uma ação ou uma fonte. (...) o discurso aparece ao longo de uma cadeia de textos, e como forma de conduta, em um conjunto de locais institucionais da sociedade. (p.85)

Neste sentido, os discursos atuam não somente na construção de representações coletivas, mas fundamentalmente na produção de práticas sociais. Assim, é possível aferir que os discursos difundidos acerca do papel docente influenciam e até constroem formas de ser e agir da professora, tanto no planejamento da aula, quanto no relacionamento com alunos.

Autores como Zanella, (1999) e Diniz (2001) afirmam que a gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial à prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função.

Como boa parte dos professores não têm claro seu papel na educação infantil, sua prática objetiva-se num misto de maternagem e educação, onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil (ZANELLA, 1999, p.103)

Em termos relacionais, esta interposição também se converte em prejuízos, na medida em que, de acordo com Zanella (1999), a professora, no contexto da sala de aula, assume a incumbência de controlar o grupo de crianças sob sua responsabilidade, amenizando *“as movimentações que considera exageradas ou perigosas, procurando evitar situações de conflito”* (p.102). Contudo, quando a professora não é preparada adequadamente para lidar com situações de conflitos entre crianças pequenas, esta atua a partir de *“pressupostos, generalizações e pré-conceitos”* (p.102) adquiridos ao longo de um processo sócio-cultural de socialização.

Neste sentido, ao serem associadas características maternas à função docente, a professora passa a ver seu aluno como mãe, tendendo a cuidá-lo da maneira como faria com seu próprio filho, o que - em algumas situações e dependendo da representação construída por esta docente sobre a função materna - pode legitimar cenas de violência física e humilhações.

Em muitos momentos, a intervenção do mediador é violenta, violência esta que pode se externalizar tanto no tom de voz quanto na postura ou estratégia utilizada para fazer cessar o conflito. Deixar alunos de castigo, isolados dos demais, (...) contê-los fisicamente, segurando seus braços com força são, dentre outras, estratégias comumente observadas (...) (ZANELLA, 1999 p.103)

Esta mescla de maternidade e educação também gera conflitos por estimular nas professoras um sentimento de ambigüidade em relação ao educando, variando entre a raiva e o amor, já que, ao olhá-lo como professora, percebe que este não corresponde ao ideal de estudante, educado e disciplinado e, ao observá-lo como mãe, sente que o mesmo deve ser protegido, formando, assim, uma relação de dependência. (GONÇALVEZ, 1996; ZANELLA, 1999)

As queixas, muito freqüentes na fala destas e outras professoras, são fruto desta relação e contribuem para tornar a pessoa impotente e paralisada diante de uma mudança de postura, convertendo-se num mal estar ao que Freud chama de “mal estar docente”. O conflito apresenta-se entre o que a professora acredita como ideal pedagógico - traduzido no domínio da criança e seu desenvolvimento - e a realidade vivida. Deste modo, a professora adentra à escola munida do desejo de alcançar seu ideal, de ter alunos quietos, comportados, obedientes e, ao perceber que não consegue, frustra-se, gerando mal estar e por conseguinte sintomas físicos e psíquicos, principalmente quando o conflito não pode ser manifesto no ambiente educacional, uma vez que este tem como característica apaziguar tensões e não explicitá-las. (DINIZ, 2001)

Como forma de amenizar os conflitos existentes na função docente, ajudando as professoras a vivenciarem sua inteireza profissional de maneira consciente, Andaló (1995) e Diniz (2001) alegam ser fundamental que a professora reflita criticamente sobre as representações que lhe são atribuídas pelo grupo cultural, utilizando espaços de discussão, onde possam questionar sua forma de ser e agir e ao mesmo tempo desabafar medos, angústias, dúvidas e incertezas sobre *“esta função tão nobre e importante, mas também tão difícil de ser cumprida”* (Professora C, 1 ano e 5 meses na função)

Considerações Finais

O sujeito não está no mundo como um simples residente, mas também como construtor, na medida em que por ele é construído. Neste sentido, ousar afirmar que não nascemos neste século ou no século passado, não temos 10, 20, 30 ou 40 anos, mas somos muito “antigos”, tendo em vista que somos fruto de um processo histórico que deve ser considerado, entendido e respeitado, uma vez que este processo influencia sobremaneira nosso ser e agir no mundo.

Importante observar que a criança, quando ingressa no que hoje chamamos de Educação Infantil, não está entrando numa construção arquitetônica com características específicas, tampouco está sob o olhar de uma pessoa que recebera o título de professora e age da mesma forma que outras receptoras do mesmo título. Esta criança está adentrando num espaço cultural, o qual dita ora explícita, ora implicitamente como deve ser vista, cuidada e educada.

As professoras deste nível de ensino, por sua vez, durante décadas construíram sua prática de forma empírica, baseada em crenças e valores legítimos para um dado tempo histórico, mas ineficientes e até prejudiciais para o momento atual.

O mundo está em constante transformação, sendo de suma importância que os óculos adotados para ver este mundo sejam trocados, acompanhando as mudanças. Entretanto questionamos: até que ponto as professoras de educação infantil tem consciência sobre as lentes que utilizam? Em outras palavras, será que estas docentes percebem-se enquanto seres históricos, que agem muitas vezes influenciadas por representações acerca de seu papel profissional?

A clareza sobre esta condição é fundamental para que as professoras e futuras professoras possam (re) construir seu pensar e agir pedagógico de maneira consciente.

Neste sentido, é imprescindível que os cursos de formação inicial invistam na qualificação profissional para além do conhecimento técnico/científico. Acreditamos ser importante que os cursos de formação inicial e continuada trabalhem, contemplando grupos de discussão, a fim de auxiliar a aluna/professora a refletir criticamente sobre si, seu grupo social, sua historicidade e o papel docente. Desta forma, aliando estes momentos a espaços de desabafo, será possível transformar o impensado em consciente e então fortalecer a práxis docente. Encontros de formação continuada, dentro e fora do espaço escolar,

também deveriam seguir esta tendência, visando trabalhar constantemente com a idéia de reconstrução e reelaboração dos significados que lhe são atribuídos pelo grupo cultural e de sua repercussão na prática pedagógica.

Tornar-se ciente sobre si, seu grupo social e sua historicidade são passos importantes para amenizar a influência das representações sobre a função docente, abrindo portas para uma atuação profissional onde a mulher sairia da posição de vítima frente a uma exigência sócio-cultural e passaria a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas, a fim de pautar suas para ações em escolhas refletidas.

Resumo: O presente estudo investigou as representações sobre a função docente, presentes na fala de professoras atuantes na educação infantil, bem como suas decorrências na prática pedagógica. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um grupo de discussão com 08 professoras de educação infantil de uma escola de Caxias do Sul/RS, em torno da seguinte questão: “o que é ser professora para você”. Os resultados apontaram forte interposição entre os papéis materno e docente, denunciando inter-relação entre discursos históricos e contemporâneos. Como discussão, abordou-se os impactos negativos desta interposição na prática pedagógica. A conclusão enalteceu a responsabilidade dos cursos de formação neste processo e a importância da professora tornar-se ciente sobre si e sua historicidade. Possíveis caminhos para lidar com esta realidade também foram elencados.

Palavras-chave: Educação Infantil, Representações, Mulher-professora

Abstract: This study investigates the representations of the woman-teacher present in the speeches of teachers in the preschool. To reach the considered objective, a group of discussions with 08 teachers of kindergarten of a school of Caxias do Sul/RS was carried through, around the following question: “what it is to be teacher for you”. The results had pointed strong interposition between the papers maternal and teaching, denouncing interrelation between historical speeches and contemporaries. As discussions, was denounced the negative impacts of this practical interposition in the pedagogical practice. The conclusion pointed the responsibility of the courses of formation in this process and the importance of the teacher to become aware of itself and its historicity. Possible ways to deal with this reality had been also suggested.

Keywords: Preschool, Representations, Woman-teacher

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, c1981.
- ANDALÓ, C S. *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990

- DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- GONÇALVES, Marlene F Carvalho. Se a professora me visse voando ia me por de castigo – a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996
- KUHLMANN, Moyses. Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org). *História e Memória da Educação no Brasil*. Vol III-Sec XX. São Paulo: Vozes. 2005
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São paulo: Contexto, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2005
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectiva sociológica*. Lisboa: Don Quixote, 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Contexto; 2002.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007
- ZANELLA, Andréa Vieira e CORD, Denise. *Tia o Tônico me bateu!* Considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. *Revista Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre. n.06, v.06, ago/1999.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

Afabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos

Alphabetization and literacy of six-year old children: polices for the implantation of a nine-year cycle of fundamental education

Ceris Saete Ribas da Silva

Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- Ceale. cerisrs@gmail.com

Delaine Cafiero

Doutora em Linguística, professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- Ceale.delainecafierobicalho@yahoo.com.br

O governo federal sancionou, em 2006, o projeto que amplia de oito para nove anos a duração do ensino fundamental no país, nível de ensino que, pela legislação brasileira, deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado. Essa ampliação complementa a Lei 11.274, de 06/02/2006, já em vigor que prevê a entrada nesse nível de ensino das crianças com seis anos de idade e um período de transição de quatro anos para as redes públicas se adequarem a essa nova normatização do ensino básico. Essa medida aumenta o tempo de escolarização com a intenção de pensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da Educação Básica.

Diante desse novo cenário educacional, neste texto pretende-se refletir sobre as repercussões da política de ampliação do ensino fundamental nas práticas das escolas no país. Os objetivos principais das reflexões aqui apresentadas são: dar visibilidade a uma política pública em andamento e, problematizar as ações educacionais desenvolvidas, nas áreas de formação de professores, avaliações sistêmicas da alfabetização e letramento e avaliação de materiais didáticos.

E, uma vez identificados o alcance e repercussão dessas ações, pretende-se analisar até que ponto as metas de ensino e aprendizagem assumidas para as práticas das escolas estão sendo alcançadas, tendo como foco a articulação que se propõe entre letramento e alfabetização.

Avaliação em larga escala: da vontade política aos impactos da ação

As avaliações em larga escala buscam responder a questão: o que as crianças, após os dois ou três primeiros anos de escolaridade, sabem sobre a língua escrita? Esse tipo de avaliação focaliza o ensino do sistema e não o aluno. Busca verificar as habilidades que os alunos foram capazes de desenvolver num determinado período de sua escolarização. Com esse tipo de avaliação os gestores podem organizar políticas públicas informadas, definindo novas ações com vista à obtenção de resultados mais positivos na aprendizagem.

Considerando as diferenças que esses aspectos colocam em pauta, o objetivo desta seção é, a partir do cruzamento de alguns dados sobre a relação entre a entrada das crianças de seis anos na escola e a sua aprendizagem da leitura e escrita, refletir sobre os efeitos das avaliações nas práticas de alfabetização desenvolvidas pelos docentes. As experiências com as avaliações em Minas Gerais, Espírito Santo e Ceará e seus resultados são aqui tomadas como exemplo de modo a possibilitar algumas reflexões sobre as avaliações sistêmicas e sua efetiva contribuição para a organização do trabalho nas escolas, no contexto da ampliação do ensino fundamental.

O estado de Minas Gerais criou seu próprio sistema de avaliação e utiliza-o como um dos principais aparatos de regulação das ações da sua política educacional: O *Programa de Avaliação da Alfabetização* (PROALFA). A meta definida pela Secretaria de Educação é que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos. Para tanto, a ampliação do tempo de escolarização articula-se a outras políticas que visam à melhoria da oferta de ensino público no estado. Em Minas Gerais, os alunos com seis anos de idade ingressaram na escola em 2004 e foram avaliados pela primeira vez em 2005, quando cursavam o segundo ano. O *Programa de Avaliação da Alfabetização* foi instituído com o objetivo de auxiliar o Governo Estadual e os professores das escolas públicas mineiras a obterem um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes do segundo, terceiro e quarto anos do ensino fundamental. Avaliações amostrais, realizadas no

2º e 4º. anos de escolaridade, e avaliações censitárias, no 3º. ano, são base para esse diagnóstico. Como a primeira avaliação indicou alunos abaixo do desempenho esperado para o ano/série, nas avaliações seguintes, os alunos de baixo desempenho passaram a ser submetidos a avaliações censitárias para que seu desenvolvimento pudesse ser acompanhado.

No Espírito Santo, a avaliação em larga escala da alfabetização nas escolas públicas foi realizada, pela primeira vez, em 2008, com previsão de término para 2011. Aplicam-se avaliações em duas etapas (ou ondas): a 1ª *Onda* ou *Avaliação de Entrada*, realizada em maio de 2008, e a 2ª *Onda* ou *Avaliação de Saída*, realizada em novembro do mesmo ano. Nas duas *ondas*, as avaliações foram aplicadas de forma censitária, em turmas de 1º e 2º anos de escolas públicas de todo o estado, ou seja, em crianças de 6/7 anos e 8/9 anos de idade. A avaliação realizada assemelha-se, na metodologia e nos pressupostos, à usada em Minas Gerais. O tipo de avaliação utilizado nos dois estados possibilita análises longitudinais dos desempenhos dos alunos e seu objetivo é o de comparar o desenvolvimento das crianças em diferentes momentos de sua escolarização.

No Ceará, o *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE-ALFA*, foi ampliado a partir de 2007 para incorporar a avaliação da alfabetização. Além de avaliar outros anos de ensino, o sistema incluiu uma avaliação censitária dos alunos de 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública. A avaliação procurou construir um índice de qualidade sobre a habilidade em leitura, permitindo estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pela Provinha Brasil, do Governo Federal (Lima et al., 2008).

As avaliações nos três estados se aproximam pelo objetivo de apresentar um diagnóstico das turmas de alfabetização, permitindo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de dados para reorientar a prática de professores e de dirigentes escolares¹. Cada uma das avaliações se apoia naquilo que compreende sobre as concepções de alfabetização e letramento nos primeiros anos de escolarização e concretizam essas concepções em matrizes² que descrevem as capacidades avaliadas. Essas

¹ Embora haja algumas diferenças técnicas entre as três experiências, essas não serão aqui discutidas.

² Matriz do SPACE-ALFA disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/repositorio/spaace/pdf/MatrizReferenciaAlfabetizacaoSPAECE.pdf> acessado em 15 de maio de 2010; Matriz PAEBs disponível em: http://www.sedu.es.gov.br/download/Matriz_alfa.pdf acessado em 15 de maio de 2010-05-15; PROALFA MG disponível em <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/MatrizReferenciaLinguaPortuguesaSIMAVE.pdf> acessado em 15 de maio de 2010.

matrizes deixam entrever que essas concepções mais se aproximam do que se distinguem. Todas as três apontam parâmetros semelhantes para a construção do instrumento de avaliação, indicando capacidades relativas à apropriação do sistema de escrita (conhecimento de letras do alfabeto, relação fonema-grafema, decodificação e codificação de palavras); à compreensão de palavras, de frases e de textos (localização e inferência de informações, identificação de assunto e de finalidade). Os resultados apurados são apresentados em uma escala de proficiência, na qual diferentes níveis são identificados e interpretados de acordo com o desempenho dos estudantes. Os níveis de proficiência são apresentados com terminologias variadas no conjunto das avaliações. Mas, em todas elas, esses níveis põem em destaque se a proficiência dos alunos está abaixo do esperado para o ano de escolaridade, se é intermediária ou se seria a esperada ou desejável.

Os resultados do PROALFA 2008, em Minas Gerais, por exemplo, evidenciam que 72,5% dos alunos já se encontram, no terceiro ano de escolaridade, num nível recomendável de alfabetização. Estar nesse nível significa, entre outras capacidades, já saber ler pequenos contos, localizando informações explícitas, reconhecendo assunto e finalidades deles. Embora 27,5% (13,7% do nível *Baixo* e 13,8% do nível *Intermediário*) ainda não tenham alcançado o nível *Recomendável*, considera-se que o trabalho “na rede estadual de ensino em Minas está dando certo” (cf. Boletim, 2008: p. 20). Com isso, a meta instituída pelo estado de “Toda criança lendo e escrevendo aos oito anos” parece próxima de ser alcançada.

É interessante observar também que de 2007 para 2008, o percentual de alunos no nível *Recomendável* de alfabetização, em Minas Gerais, subiu de 65,8% para 72,5%. No percentual de crianças nos níveis de desempenho *Baixo* (18,9% em 2007 para 13,8% em 2008) e *Intermediário* (15,3% em 2007 para 13,7% em 2008), não houve queda expressiva. Mas o fato desses percentuais estarem diminuindo, mesmo que em pequena proporção, é um indicativo positivo de que o ensino fundamental de nove anos tem trazido bons resultados no processo de alfabetização.

A análise dos resultados da avaliação realizada no Espírito Santo, em 2008 também evidencia pontos favoráveis à inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental. O estudo de Rocha e Martins (2009), realizado a partir da avaliação de 2008, mostra um crescimento significativo nas proficiências médias dos alunos

nos dois primeiros anos de escolaridade, quando se compara os desempenhos obtidos pelos alunos de uma etapa (onda) da avaliação para a outra. As autoras destacam que, entre a 1ª e a 2ª etapa, passaram-se aproximadamente 6 meses sendo possível observar um crescimento de 21% no primeiro ano de escolarização, bem maior do que o obtido no 2º ano que ficou em torno de 12%. As autoras consideram que, nos anos iniciais de escolarização, é previsível um maior avanço na aprendizagem das crianças, tendo em vista que nesse período o mais comum é a escola fazer grande investimento em práticas voltadas para a apropriação do sistema de escrita. As escolas capixabas têm tomado como meta aumentar as possibilidades de aprendizagem de suas crianças.

Finalmente, são também bastante otimistas as conclusões apresentadas no estudo de Lima et al. (2008) quanto aos resultados das avaliações no Ceará. E, embora esse estudo chame a atenção para os problemas e desafios particulares enfrentados pela educação na região nordeste do país, seus autores reconhecem evidências de avanços na aprendizagem das crianças. De forma simplificada, pode-se concluir que, a partir dos critérios adotados pela avaliação SPAECE-ALFA, as crianças de seis anos, no Ceará, após o primeiro ano de escolaridade, encontram-se no nível intermediário da escala dessa proficiência. Isso significa que são capazes de decodificar, embora ainda não apresentem as habilidades consolidadas para que sejam consideradas alfabetizadas. Lima et al. (2008) explicam que, embora a média de proficiência do estado situe os alunos no nível intermediário da escala, significando que se encontram em processo de consolidação das competências básicas necessárias para serem considerados alfabetizados, não é possível desconsiderar os dados preocupantes relativos ao significativo percentual de alunos (32,8%) que não conseguem sequer conhecer letras. Acrescentando-se a esses o percentual de alunos em estágio de alfabetização incompleta, verifica-se, no Ceará, que 47,4% dos alunos concluíram o 2º ano do ensino fundamental sem atingir, pelo menos, o nível intermediário.

Embora haja diferenças metodológicas na apuração dos resultados da avaliação nos três estados, o que impossibilita uma comparação entre eles, uma conclusão possível é que a ampliação do ensino fundamental em mais um ano tem produzido um salto na qualidade da educação. Paralelamente a essa constatação, é possível questionar alguns aspectos sobre a organização das práticas de alfabetização no contexto da política de ampliação do ensino fundamental: (i) Que medidas pedagógicas e administrativas estão sendo

tomadas pelos gestores para promover o avanço dos grupos de alunos que apresentam os mais baixos desempenhos? (ii) Quais os impactos das avaliações em larga escala na organização das práticas de alfabetização?

(i) Medidas para reverter o baixo desempenho dos alunos: promoção e reprovação

A intenção do Ministério da Educação (MEC) com a implantação do ensino fundamental de nove anos é fazer com que, aos seis anos de idade, a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. Nesse sentido, esta pode ser vista como uma política pública afirmativa de equidade social. Segundo o Plano Nacional da Educação (PNE), a inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: *“oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”*(2004,p.3). Ao assegurar às crianças um tempo mais longo de convívio escolar, são fornecidas maiores oportunidades de aprender e, como consequência, podem ser maiores também as chances de que essas crianças prossigam na continuidade de seus estudos. Para além da democratização do conhecimento e do acesso aos níveis escolares mais elevados, espera-se também que, com mais tempo para aprender, possa haver o respeito aos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender dos alunos.

É exatamente esse respeito às diferenças que se pode questionar quando se constata que há um elevado percentual de crianças que não alcançaram a alfabetização aos oito anos de idade. O que tem sido feito por essas crianças que não chegaram os patamares desejados ou aquelas que não atingiram a meta estabelecida?

É preciso reconhecer que há um esforço bastante acentuado nesse sentido. As secretarias estaduais têm realizado várias iniciativas. Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, entre outras ações, criou o *Programa Alfabetização no Tempo Certo*, que envolve professores, especialistas pedagógicos e analistas educacionais para atender necessidades educacionais das crianças. Há também investimento na capacitação de professores, orientadores e supervisores, além de investimento em instrumentos de apoio ao professor, congressos e seminários. No Espírito Santo, além de aquisição de materiais

pedagógicos, investimento em formação de professores, entre outras ações do governo, há também o projeto *Ler, Escrever e Contar*, cujo objetivo é potencializar o processo da alfabetização dos alunos da rede pública estadual. Também no Ceará, visando promover a alfabetização, o governo propôs um conjunto de ações de modo a modificar os baixos índices de aprendizagem: *O Programa de Alfabetização na Idade Certa* (PAIC) é um pacto entre governo estadual e prefeitos do município que visa à alfabetização dos alunos.

Contudo, infelizmente, tem surgido um outro problema com a ampliação do ensino fundamental: muitas crianças de seis anos estão sendo reprovadas pelas escolas. Essa informação vem de dados sobre os rendimentos dos alunos – apresentados nos Censos Escolares, referentes aos períodos de 2007 e 2008³, divulgados pelo INEP/MEC – ao serem cruzados com os desempenhos dos alunos nas avaliações em larga escala. Muitas escolas têm optado por reprovar as crianças de seis anos que chegam com baixos desempenhos ao final do primeiro ano de escolaridade. Optar por uma decisão desse tipo significa que viver um retrocesso na educação, pois assim se confirmaria o que muitos especialistas da área da educação infantil alertaram sobre um provável equívoco que poderia ocorrer com a entrada das crianças aos seis anos de idade: a antecipação das metas de aprendizagens, antes previstas para a idade de sete anos, levaria ao que denominam de uma “aceleração e segmentação da infância”.

Desde que o programa de ampliação do ensino fundamental começou a ser implementado, cresce o número de redes de ensino que adotam o novo modelo. De acordo com os dados do INEP/MEC, em 2008, cerca de 64,95% das escolas públicas do país já estavam funcionando com essa nova organização. Esse número cresce para 75,24% no ano de 2009 indicando que está próximo um atendimento universal. Contudo, os dados dos últimos Censos Escolares⁴ (2007 e 2008, respectivamente) revelam que uma parte significativa das crianças que ingressaram aos seis anos nas escolas públicas estão sendo reprovadas. Isso significa que muitas escolas estão desconsiderando que o primeiro ano é apenas o início do processo de alfabetização e não a única uma etapa para a sua conclusão.

³ O levantamento do desempenho das crianças pelo Censo Escolar, aprovação e reprovação em cada ano da escolaridade, é realizado com base em informações de todas as redes de ensino, públicas e privadas, do país.

⁴ O Censo Escolar capta informações detalhadas sobre cada estudante, professor, turma e escola pública e privada do ensino fundamental de nove anos representam. As matrículas por estados e por regiões estão no [mapa](#) do Censo Escolar de 2007 e 2008 da educação básica.

Uma análise comparativa das taxas de reprovação do Censo de 2008 (ano de referência 2007) permite concluir que, embora a reprovação das crianças de seis anos venha se tornando uma prática comum em muitas redes públicas, ela ocorre de forma diferenciada no país. É possível, por exemplo, identificar quais são as regiões e os estados que apresentam as mais altas taxas de reprovação: fazem parte desse grupo os estados do Acre, Amapá, Pará, Maranhão, Amazonas, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Bahia e Rio de Janeiro, todos apresentando índices acima de 3%. Os dados mais graves desse grupo são os referentes aos estados pertencentes às regiões Norte e Nordeste do país: o Pará apresenta o índice de 8% , o Piauí 11,4% e a Bahia 6,9%. Também chama atenção as taxas das escolas públicas do Rio de Janeiro (10,1%), pois se assemelham às dos estados da região Norte e Nordeste com os maiores índices de reprovação.

Desse grupo, apenas os estados do Amazonas, Maranhão e Bahia mostram no ano seguinte, 2008, uma pequena tendência de redução desses índices ao apresentarem uma queda de 1%. O Rio de Janeiro, ao contrário, apresenta uma tendência crescente de um ano para outro, pois eleva a taxa de 9,3% em 2007 para 10,1% em 2008.

Uma comparação desses índices de reprovação com os resultados das avaliações externas, realizadas nos estados de Minas Gerais e Espírito, mostram que, embora os dois estados apresentem em 2007 e 2008 taxas abaixo das médias nacionais (respectivamente, 1,7%, 1,8% MG e 1,2%, 1,6% ES), enfrentam dificuldades para controlar e reverter esse quadro de exclusão. Além disso, em Minas Gerais, no ano de 2007, as redes públicas municipais (1,8%) e estadual (1,3%) reprovaram muito mais crianças que as redes de ensino particular (0,9%) e federal (0%). Esses dados evidenciam que a ampliação do tempo de escolarização nem sempre vem acompanhada da implementação de ações pedagógicas que favoreçam o avanço contínuo da aprendizagem de todas as crianças. Também, com base nesses dados do Censo Escolar, é possível pressupor que a entrada das crianças mais cedo nas escolas tem significado, para muitas redes públicas de ensino do país, uma simples antecipação do trabalho antes realizado na primeira série com crianças de 7 anos.

É possível concluir, então, que tem havido grandes dificuldades do sistema de ensino para gerenciar mecanismos capazes de, após diagnosticar os problemas no processo de alfabetização das crianças nas avaliações em larga escala, fazer

face a eles, proporcionando alternativas adequadas para alterar procedimentos de ensino que se mostrem inadequados para os alunos em dificuldade.

(ii) Alguns impactos das avaliações nas práticas de alfabetização

Todas as ações governamentais no sentido de mudar o quadro da alfabetização no país só serão significativas se puderem promover impactos na sala de aula. É nesse sentido que é possível perguntar: até que ponto os resultados das avaliações em larga escala têm impactado positivamente as práticas de alfabetização?

Nos últimos anos as escolas públicas estão sendo submetidas a diversas avaliações externas federais, estaduais e municipais. Um impacto positivo nas práticas de alfabetização poderia ser previsto, já que os resultados dessas avaliações poderiam funcionar como um diagnóstico para a escola. A consequência esperada seria a de que todas as crianças se alfabetizassem, no máximo, aos 8 anos de idade (Hoje já se sabe que dependendo de sua relação com a leitura e a escrita as crianças podem se alfabetizar antes disso.). Outra consequência positiva seria a de os resultados servirem de diagnósticos para reorientar a prática pedagógica, por exemplo.

No entanto, são vários os fatores que contribuem para um impacto não desejado das avaliações nas práticas escolares. Em primeiro lugar, está o fato de que essas avaliações têm sido, de certa forma, impostas às escolas pelo sistema educacional do qual fazem parte. É uma avaliação diferente daquela a que a escola está acostumada, é um olhar externo, e, por isso mesmo, nem sempre é legitimada pelo coletivo da escola. As avaliações são vistas com desconfiança, como sinônimas de fiscalização e ingerência sobre a autonomia da escola. O fato de o professor não participar do processo de elaboração e de ser, muitas vezes, responsabilizado pelos maus resultados, faz com que haja uma recepção negativa da avaliação no espaço escolar. Um segundo impacto negativo diz respeito à divulgação dos resultados. São frequentes os efeitos classificatórios e as punições, o que, inevitavelmente, provoca o surgimento de relações de força dentro e fora das instituições. Mesmo que a aplicação e a análise dos resultados das avaliações sejam para uso interno das escolas, como, por exemplo, preconiza a Provinha Brasil, estas representam um grande desafio, pois os profissionais não estão acostumados com modelos objetivos de avaliação.

A pesquisa realizada por Maia (2009) em algumas escolas públicas de Belo Horizonte, no período de 2008 e 2009, acompanhou a aplicação da Provinha Brasil para investigar os impactos dessa avaliação nas escolas. A pesquisadora destaca, entre outros aspectos, dois efeitos das avaliações em larga escala nas escolas pesquisadas: um (externo) é a criação de hierarquias de excelência entre as escolas; e outro (interno) relaciona-se às apropriações que os profissionais fazem dos instrumentos de avaliação para reorganizarem suas práticas de ensino. O efeito externo da avaliação é interpretado por Maia como um aspecto negativo da avaliação, pois as escolas com baixo desempenho se queixam do controle que passa a ser exercido sobre seu trabalho e criticam o julgamento negativo que lhes é atribuído quando os resultados são divulgados. A avaliação passa a ser interpretada por alguns professores, não como uma ferramenta para auxiliar seu trabalho, mas como uma ameaça, mesmo quando não são determinadas ações punitivas pelas secretarias de educação. As classificações ou ranking, seja entre as escolas, seja, no seu interior, entre as diversas turmas de alunos, cria uma reputação de excelência dentro e fora das escolas que afasta ou atrai professores, criando mecanismos ocultos de competição. O efeito interno da avaliação é interpretado como um aspecto reducionista, pois, em diversas escolas, surgem estratégias pedagógicas voltadas apenas para melhorar os desempenhos dos alunos nas avaliações. Nesse caso, é comum os profissionais utilizarem as atividades dos testes, e as matrizes de referência que os subsidiam, como as principais orientações de seu trabalho. Os professores têm dificuldade de compreender que uma matriz criada para subsidiar os testes de avaliação não esgota o repertório de conteúdos e conhecimentos que devem fazer parte do currículo escolar e que o aluno precisa desenvolver muitas outras competências, além daquelas que são avaliadas.

Por fim, considerando a multiplicidade de fatores que compõe os objetivos, o funcionamento e os efeitos de uma avaliação externa na instituição escolar, o que fica evidente é que necessário preparar melhor os educadores para lidarem com as crianças de 6 anos. Essas estão apenas iniciando o processo de alfabetização e, portanto, não deveriam ser reprovadas.

As mudanças na política de materiais didáticos de alfabetização

No processo de avaliação pedagógica das obras inscritas em 2009, o MEC decidiu rever suas ações do PNLD, de modo a atender às demandas de materiais tendo em vista a atual política de ampliação do ensino fundamental

e as diretrizes curriculares definidas para o primeiro segmento. Para isso, uma das medidas tomadas foi a ampliação do programa, visando atender melhor as necessidades dos primeiros anos de escolarização, outra medida foi eleger como eixos principais o letramento, a alfabetização e a alfabetização matemática.

Assim, a partir de 2010, o MEC passou a oferecer para as escolas de todo o país um conjunto diversificado de materiais, específicos para os dois primeiros anos de escolarização. Além da coleção de livros didáticos de Alfabetização para uso individual, também passaram a ofertar conjuntos de *Materiais Complementares*⁵, com temas relativos a todas as disciplinas, além de dicionários e jogos específicos para essa faixa etária. As escolas também podem fazer uso dos livros de literatura infantil ofertados pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE)⁶, destinados às salas de leitura e bibliotecas das escolas. Esta seção se atém às mudanças introduzidas pelo PNLD-2010 na produção de livros didáticos, busca-se refletir sobre a relação existente entre essas mudanças e a inserção das crianças de 6 anos na escola.

(i) O perfil dos novos livros didáticos de Alfabetização

A necessidade de reformulação do PNLD, em 2009, objetiva auxiliar as redes públicas de ensino no processo de transição da política de ampliação do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, de reorganização da escola. Essas novas exigências encontram-se representadas no Guia do PNLD⁷ que qualifica a entrada das crianças de seis anos nesse novo contexto educacional como “uma demanda de grande potencial renovador: reorganizar a vida escolar prevista para o aluno do ensino fundamental de forma a acolhê-lo ainda como criança; mas colaborar de forma significativa, ao longo de nove anos, para a sua formação como jovem cidadão”. (BRASIL, 2009: p. 15)

Uma primeira mudança importante foi substituir o volume único de alfabetização por uma coleção, de dois volumes, com organização que possibilite ao aluno uma inserção qualificada no mundo da escrita. Além disso, consolida-se uma concepção de livro didático, cujos pressupostos teóricos e metodológicos

⁵ Os Materiais Complementares de Alfabetização reúnem um conjunto de 5 acervos, cada um composto por 30 obras das diferentes disciplinas que compõem o currículo nos anos iniciais da escolarização. (MEC/2010).

⁶ O PNBE atende, em anos alternados, a distribuição de acervos de obras de literatura à educação infantil ao primeiro segmento do ensino fundamental e ao segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio.

⁷ Documento que apresenta um conjunto de resenhas dos livros didáticos aprovados pelo MEC (disponível em <http://www.fnde.gov.br>)

articulem os processos de letramento e alfabetização, como metas da formação que se inicia no primeiro ano de escolarização e se consolida ao final do segundo ano. Assim, o letramento fica relacionado à “inserção no mundo da escrita” e a alfabetização nos dois primeiros anos de escolarização passa a ser entendida como “domínio da escrita alfabética”, uma e outra se articulando como *condição* para a consecução do mesmo objetivo educacional (BRASIL, 2009: P.19).

Embora fossem respeitadas as eventuais diferenças de ênfase e/ou de princípios teóricos e metodológicos adotados para a organização geral das obras, todas as coleções inscritas para avaliação tiveram que obedecer aos seguintes critérios avaliativos: contemplar, nos dois volumes, tanto a perspectiva do letramento quanto a da aquisição do sistema da escrita; apresentar propostas pedagógicas para cada um dos eixos de ensino-aprendizagem — leitura, produção de textos escritos, aquisição do sistema da escrita, linguagem oral; articular entre si as propostas para cada eixo de ensino-aprendizagem; e revelar, na sequência adotada, progressão de complexidade nos conteúdos e/ou nas atividades propostos (GUIA PNLD/2010: P.28). Como consequência desses critérios os objetivos iniciais da avaliação de inserir como proposta para os primeiros anos de escolarização o letramento inicial e alfabetização como momentos específicos de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem da língua escrita são ampliados.

Os resultados finais da avaliação do PNLD possibilitam perceber uma tendência nas propostas pedagógicas das obras a consolidação de uma orientação curricular. Isso significa que há um investimento dos autores na organização de propostas, cujos objetivos, conteúdos, procedimentos etc. envolvidos nessa etapa da escolarização buscam organizar um processo específico que, de certa forma, *comanda* e *regula* o quê e o como se deve trabalhar nos quatro eixos de ensino de língua portuguesa (RANGEL, 2010).

Além disso, pode-se afirmar que, pela primeira vez, no âmbito do PNLD, as demandas específicas dos dois primeiros anos de escolarização, no que diz respeito aos processos de letramento e alfabetização, passam a ser entendidos como organizadores de todo o processo de ensino-aprendizagem. Em consequência, no campo da produção editorial, constata-se que o PNLD-2010 demarca novos padrões de melhor qualidade para os livros didáticos de alfabetização. Os resultados finais da avaliação contribuíram para uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pelo grande

número de obras excluídas, quanto pelo surgimento de um novo modelo de propostas didáticas para as escolas.

Considerando os altos índices de exclusão, podemos concluir que as editoras e autores se defrontaram com um grande desafio de organizar materiais com propostas adequadas a essa nova realidade do ensino. Isso pode ser comprovado pelos seguintes dados da última avaliação: do conjunto de 59 coleções de Alfabetização inscritas em 2010, 40 (67,79%) foram excluídas e, apenas 19 (32,20%) foram aprovadas. Esses dados são significativos se comparados aos dos PNLDs passados. Por exemplo, no PNLD/2007, do conjunto de 52 obras inscritas, apenas 9,6% foram excluídas e em 2004, 31,7% foram excluídas, de um conjunto de 41 obras avaliadas. (SILVA, 2009).

Por outro lado, apesar do alto índice de reprovação do conjunto das obras inscritas em 2010 (67,79%), verifica-se, ao mesmo tempo, um índice significativo de *renovação* da produção editorial: entre as 19 coleções aprovadas, oito (42,10 %) aparecem no *Guia* pela primeira vez; e outras duas (10,52 %) anunciam-se como bastante remodeladas, num total que supera a metade da amostra avaliada. O restante das obras aprovadas, nove títulos representam obras já avaliadas anteriormente que se apresentam associadas a um novo volume produzido para compor a coleção.

A avaliação pedagógica das coleções excluídas também é elucidativa quando, por meio da identificação dos principais problemas metodológicos e conceituais, em que mais incorrem, explicita as principais limitações e equívocos de algumas das tendências pedagógicas colocadas em foco para o ensino da língua escrita. Na análise dos pareceres, elaborados pelos especialistas que participam da avaliação, é possível destacar os principais problemas que levaram à exclusão: 38,4% das coleções excluídas apresentaram propostas apenas com ênfase no processo de alfabetização (predominam as atividades para estudo do sistema de escrita, em detrimento das habilidades inerentes à leitura, a produção de textos escritos e à compreensão de textos orais); 10% das coleções apresentaram propostas com ênfase apenas no processo de letramento (predominam as atividades para desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos escritos); e, a grande maioria, 51% das coleções, foi reprovada por não desenvolver de forma adequada as competências inerentes a um dos eixos de ensino (leitura, a produção de textos escritos e à compreensão de textos orais). Ressalte-se, ainda, que também pesou como fator de exclusão

para muitas obras pertencentes a esses três grupos, o fato de que suas propostas tendiam a concentrar o processo de alfabetização apenas em um dos volumes da coleção. Essa tendência apontava para uma desconsideração ao critério avaliativo que exigia uma perspectiva temporal mais ampla para as práticas de alfabetização, tendo em vista a proposição da lógica de organização de um ciclo de dois anos para o ensino da língua escrita.

Visto tratar-se da primeira avaliação sob novo enfoque, é possível concluir que o critério da coerência e adequação metodológicas mostrou-se decisivo e fundamental tanto para delimitar, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o campo da alfabetização, quanto para propor descritores para a análise da dimensão do letramento nas propostas pedagógicas das obras aprovadas (Silva, 2010).

Outros impactos positivos do PNLD, que se consolidam em 2010, também merecem destaque. Um deles refere-se à crescente qualidade dos textos selecionados para a composição das obras aprovadas, destacando-se uma melhoria significativa desses repertórios, em relação às avaliações anteriores. Ao contrário do que se verificava com frequência nos PNLD de 1998, 2001 e 2004, os textos selecionados para o trabalho com o letramento e a alfabetização iniciais são predominantemente *autênticos*. Portanto, em sua grande maioria foram escritos e publicados, originalmente, para atender a uma demanda social de leitura, e não para ensinar a ler.

Além disso, chama a atenção a qualidade da apresentação visual de parte significativa das obras aprovadas, aspecto que tem importância pedagógica se considerado o público a que se destina, pois pode contribuir para que o livro escolar se torne um objeto de interesse e motivador da aprendizagem.

Ao lado desses indicadores, observa-se ainda investimento das coleções nos itens que se referem à formação da cidadania, embora se considere que esse item ainda necessite de maior atenção para que as propostas pedagógicas efetivamente contribuam para a convivência democrática. Esse investimento pode ser identificado, por exemplo, na qualidade da seleção textual tanto na leitura quanto na escrita, por meio da diversidade e variedade de textos e pela inclusão de textos complementares. Pode-se considerar que, ao procurar proporcionar às crianças de seis anos oportunidades de interação com a diversidade da escrita que circula na sociedade, as obras favorecem também a participação nas práticas sociais letradas, o reconhecimento dos problemas

sociais e o acesso aos bens culturais de nossa sociedade. Outro aspecto positivo refere-se à presença significativa de textos literários, mesmo que não componham um painel representativo, trazem a possibilidade da fruição e da apreciação estética em leitura.

Por fim, deve-se lembrar que os impactos do PNLD 2010 não ficam restritos ao ensino da língua escrita, uma vez que promove um movimento semelhante na relação entre o ciclo de letramento alfabetização e de alfabetização matemática, de um lado, e as disciplinas (português, matemática, ciências, geografia e história), de outro. Essa articulação e a integração das diferentes disciplinas são concretizadas, particularmente, na avaliação de diferentes acervos de “materiais complementares” voltados para as grandes áreas do conhecimento. Assim, colocam diretamente à disposição das salas de aula, materiais *de leitura* que, ao mesmo tempo ampliam as práticas e alternativas de letramento para as quais o professor pode contar com suportes e orientações adequados e introduzem os alunos no universo dos conhecimentos especializados (Rangel, 2010).

Apesar desses avanços, entretanto, o Programa apresenta problemas que merecem atenção do MEC. Seja em razão da própria dinâmica do processo de avaliação e distribuição de livros didáticos, seja em razão das alterações ocorridas, nos últimos anos, no contexto educacional brasileiro. O Programa pode ampliar suas ambições, de modo a contribuir, de maneira mais decisiva, para a qualidade da educação brasileira.

Além disso, é preciso investigar como esses impactos da avaliação em relação à produção editorial brasileira repercutem nas escolas: estariam as práticas de alfabetização sendo guiadas e orientadas pelas novas propostas dos livros didáticos, como consequência da escolha e uso dos livros didáticos recomendados pelo MEC? A escolha e uso de livros didáticos recomendados significam tendências de mudança nas práticas de ensino e aprendizagem das escolas? Como as políticas de formação continuada do governo federal se articulam de forma propositiva com o PNLD e as outras políticas de material didático?

Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores

No âmbito estadual e municipal, diversas iniciativas são colocadas em prática pelas secretarias de educação, seja por meio de parcerias com universidades e organizações não governamentais que atuam na área da formação, seja pela

mobilização e reorganização de seu quadro de profissionais. Contudo, é no âmbito da política federal que se definem ações mais amplas de formação continuada e voltadas diretamente para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. O *Pró-letramento* - um dos projetos de formação continuada implementado pelo MEC – fornece elementos para uma reflexão sobre o alcance dessa modalidade de formação e os problemas que precisam enfrentar na pesquisa e condução dessa política.

Em novembro de 2006, após os resultados críticos do SAEB, o Governo Federal sugeriu uma ação emergencial às universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada⁸ para que se minimizassem os problemas referentes aos letramentos linguístico e matemático, especialmente onde o índice de desenvolvimento humano – IDH – é bastante baixo. Assim, foi lançado pelo MEC o Programa Pró-letramento que tem por objetivo oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância. Para tanto, são realizados simultaneamente dois modelos cursos – formação de tutores e de professores – destinados à construção de conhecimentos pelos professores, a fim de que possam estabelecer novas compreensões e reflexões, à medida que estiverem inseridos numa rede de formação. A demanda nacional por essa formação cresceu de forma significativa desde o início do Programa. Em 2009, grande parte das demandas das regiões Norte e Nordeste foram atendidas e atualmente estão sendo ofertados cursos em todos os estados brasileiros.

O curso se apoia em um formato de educação semipresencial, que prevê a formação de tutores locais em seminários presenciais em cada estado. Esses tutores planejam e executam o mesmo curso que realizam com as universidades para turmas de no máximo 50 professores de sua região, com apoio de coordenadorias criadas pelas secretarias de educação. Embora, a adoção do modelo tutorial represente uma perspectiva antiga e muito criticada de formação – pois, apoia-se no princípio equivocado dos “multiplicadores”- a sua forma de implementação pelo Pró-letramento procurou romper com as principais características negativas desse modelo, ao adotar o seguinte formato: as ações

⁸ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica consolidou a criação de vários Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDE) com o objetivo de institucionalizar o atendimento a demanda de formação continuada no país.

de formação desenvolvidas são presenciais, em grande parte da carga horária desenvolvida; privilegia a participação de todos os professores que atuam em sala de aula e não de coordenadores ou seus representantes; promove a abordagem das temáticas e conteúdos vinculados com os projetos pedagógicos das escolas e com as práticas que fazem parte da tradição escolar; procura estabelecer um diálogo em torno das questões vividas e experiências na prática de alfabetização; e articula teorias e prática, como pressupostos da abordagem dos conteúdos.

Qualidades e limites do modelo de formação

Após cinco anos da oferta do Pró-letramento para municípios de todo país já é possível levantar alguns dados sobre os efeitos dos cursos ofertados aos professores, bem como alguns dos principais desafios que as ações de formação dessa natureza precisam considerar. Apesar dos diversos problemas encontrados, é possível evidenciar resultados positivos manifestos tanto pelos tutores quanto pelos professores que participam da formação promovida em seus municípios. Essas evidências são identificadas por meio da análise dos relatórios enviados ao MEC pelas universidades; pelo levantamento das respostas dos tutores nos instrumentos de avaliação propostos pelas equipes de formadores; pela análise dos relatórios dos tutores para registro de suas atividades de formação; e por estudos de caso realizados por pesquisas de monografias de cursos de Pedagogia e de cursos pós-graduação, em desenvolvimento em diversas universidades.

De modo geral, os tutores valorizam os seguintes aspectos positivos do Programa: a oferta gratuita do curso; a boa qualidade do material didático; a possibilidade de acesso a informações sobre publicações recentes na área da alfabetização; a oportunidade de contatos diretos com profissionais que atuam em universidades renomadas; a possibilidade de troca de experiências e materiais didáticos com outros professores nos encontros presenciais; a oportunidade de participar de atividades culturais durante os encontros de formação nas capitais ou nos grandes polos regionais, tais como visitar a bibliotecas e universidades.

Outro dado importante, que coincide com as pesquisas realizadas por Gatti (2008), refere-se a uma certa diferenciação nas posturas dos tutores quando se consideram as regiões do país que representa. É comum os profissionais das regiões mais carentes do país manifestarem posturas mais positivas em relação à possibilidade de participação no curso, justificando os limites socioeconômicos que

enfrentam para custear uma formação desse nível, bem como para se locomoverem e se manterem por determinado período em um grande centro urbano. Por outro lado, posturas menos entusiasmadas são mais comuns entre os tutores pertencentes aos grandes centros urbanos que oferecem mais oportunidades educacionais. Nesse caso, é frequente que esses tutores já tenham participado de diversos cursos de atualização e especialização, muitas das quais assumidas com investimentos autônomos ou subsidiados pelas secretarias de educação a que pertencem. Em consequência, tendem a assumir posturas mais resistentes em relação aos conteúdos dos materiais didáticos e às dinâmicas de abordagem, colocadas em práticas pelos formadores das universidades. Suas reivindicações incidem, principalmente, na apresentação de “novidades”, para além, das que lhes são apresentadas no projeto de formação e nos materiais didáticos, justificadas como argumentos de que já dominam os pressupostos das propostas que lhes são apresentadas. Contudo, nem sempre esses argumentos se sustentam quando são colocados defronte às situações práticas do trabalho docente.

Os pontos críticos relatados pelos tutores se referem aos seguintes aspectos: as limitações da infraestrutura para execução dos cursos nos municípios (condições físicas dos locais de encontro, a definição de horários adequados para os encontros presenciais, falta de material didático de apoio, dificuldades para mobilizar os professores para participarem dos cursos e o atraso no pagamento de diárias pelas secretarias municipais); e os problemas de evasão que ocorre ao longo do curso. Essa evasão é justificada pela concorrência das agendas dos encontros presenciais previstos - geralmente, os seminários são realizados em horários extraturno de trabalho e ao longo de um semestre - com as de outros projetos de formação, já assumidos pelos professores (cursos de especialização e de graduação) ou de outros programas ofertados pelo próprio governo federal. Essa sobreposição de projetos de formação (que nem sempre se articulam), associada, muitas vezes, a uma dupla jornada de trabalho dos docentes, tem contribuído para um esvaziamento das turmas em diversas regiões do país (Silva, 2008).

Despontam também algumas tensões na relação dos tutores com alguns gestores das secretarias de educação, principalmente no contexto dos períodos eleitorais. Nos casos em que ocorre a alternância política dos partidos eleitos é comum o surgimento de pressões dos novos administradores para a substituição do tutor, colocando ameaçada a possibilidade de continuidade do Programa.

Também são destacados pelos tutores os seguintes problemas: dificuldades de acesso inicial a informações adequadas sobre as funções e tarefas que deverão assumir, tendo em vista as responsabilidades que lhes são atribuídas para a formação dos professores nos municípios; inexperiência para planejar e desenvolver dinâmicas de estudo dos conteúdos dos fascículos nos encontros presenciais; dificuldades na leitura dos textos da coleção, de modo a obter o domínio necessário para abordá-los com segurança nos encontros de formação que coordenam. Grande parte dos tutores julga que a aquisição dessa competência ocorre apenas na segunda etapa do curso, denominada de Revezamento, quando já encerraram os seminários destinados a sua formação e já adquiriram, certa experiência, como formadores. Essa constatação leva a refletir sobre os limites de propostas que exigem do tutor uma atuação imediatamente simultânea ao seu processo de formação.

Somam-se a esses problemas os desafios de uma proposta que busca articular teoria e prática como princípio da formação. Nesse sentido, algumas questões importantes devem ser objeto de reflexão. Grande parte dos professores solicita uma carga horária maior do curso para que possam vivenciar mais situações de análise das suas práticas, principalmente quando fazem parte da tradição escolar, uma vez que sua realização, tão familiar, ocorre, muitas vezes, de forma automática. Além disso, cabe refletir sobre a forma como os professores se apropriam dos novos conhecimentos veiculados no curso. Embora os fascículos do Pró-letramento assumam um formato mais instrumental com a proposição de orientações práticas para a organização do trabalho em sala de aula, parte significativa de professores tende a considerar o material didático mais teórico que prático. Questionam a falta de orientações mais propositivas que respondam as demandas que lhes são colocadas pelos professores (Frade, 2010). Nesse sentido, solicitam não só uma maior diversidade de sugestões de atividades, mas também que essas tenham um formato mais próximo daquele que é necessário na sala de aula, ou seja, que sejam adequadas às necessidades de seus alunos e que não demandem tanto a sua reelaboração, conforme é proposto pela coleção.

Embora não se tenha resultados de estudos sobre os impactos do Programa nas práticas das escolas, os relatórios finais dos tutores, acompanhados de algumas produções realizadas pelos docentes, fornecem algumas pistas sobre o que se apropriam e buscam colocar em prática nas escolas. Verifica-se um maior investimento na elaboração de atividades que promovem o letramento

dos alunos, particularmente, as que se referem ao desenvolvimento das habilidades de leitura. Nos planejamentos de atividades aparece maior preocupação com a qualidade da seleção textual que subsidiará a prática, considerando maior diversidade de gêneros, temáticas e o tamanho dos textos, bem como a promoção de situações e projetos que favorecem ao desenvolvimento de uma cultura letrada nos alunos. São relatados, por meio de relatórios e registrados em vídeos, projetos de práticas de leitura em espaços para além da sala de aula, como em bibliotecas, na comunidade e envolvendo outros atores, como a família, por exemplo. Contudo, poucas experiências são relatadas envolvendo a produção de textos escritos e o desenvolvimento da linguagem oral.

Tendo em vista que o Programa está em desenvolvimento há cerca de cinco anos e seu amplo atendimento em todas as regiões do país, é necessário investir em estudos e avaliações sobre seus impactos nas práticas de sala de aula, bem como nos resultados da aprendizagem dos alunos. O levantamento das ações promovidas pelos gestores municipais para o fortalecimento dos tutores como referência para a formação de novos grupos de estudo, as formas de acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas que passam a ser implementadas e, principalmente, as alterações que são introduzidas nas práticas docentes podem ser alguns indicadores sobre as possibilidades de, a médio prazo, ocorrer algum tipo de mudanças. Além disso, o necessário cruzamento dessas informações com os resultados dos desempenhos dos alunos nas avaliações internas e externas à escola poderá revelar o verdadeiro alcance de programas de formação desse tipo.

Considerações finais

A busca pela consolidação das metas e objetivos de formação, colocadas pela política de ampliação do Ensino Fundamental, certamente exigirá o estabelecimento de novas ações educacionais e ainda levará algum tempo, principalmente se consideradas as dimensões geográficas do país, as suas diferenças sociais e o estatuto dado a educação.

Após quatro anos, período de transição para a adesão de todas as redes públicas ao projeto de inserção das crianças de seis anos na Educação Básica, é possível constatar a preocupação dos governos federal, estadual e municipal com aspectos importantes ao estabelecimento de condições necessárias à

implantação dessa política. Contudo, muito ainda necessita ser feito. A análise de algumas das políticas públicas voltadas para melhorar os níveis da alfabetização no país evidencia que ao lado dos avanços que podem ser comemorados, há ainda um conjunto de problemas que precisam de solução. Além disso, como período de transição para a implantação de uma nova política educacional, e pelo fato dos Programas apresentados neste texto serem ações educacionais recentes e em andamento, os seus efeitos e impactos preliminares oferecem principalmente questões das quais os poderes públicos em todos os níveis terão de se ocupar para alcançarem as metas de qualidade colocadas para a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para que a inserção mais cedo das crianças de seis anos na escola não signifique, de forma equivocada, uma antecipação das práticas antes realizadas com as crianças de sete anos.

Resumo: Este texto busca refletir, apoiado em dados de pesquisas, sobre o alcance das ações educativas desenvolvidas pelas políticas de governo com o objetivo de oferecer suporte à implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas públicas do país. Os objetivos principais das reflexões aqui apresentadas são: dar visibilidade a uma política pública em andamento no país e, problematizar as ações educacionais desenvolvidas, nas áreas de avaliações sistêmicas da Alfabetização e Letramento, avaliação de materiais didáticos e formação de professores. A reflexão pode contribuir para a compreensão do adensamento dessas políticas e seus efeitos na qualidade do ensino público no país, além de agregar ao debate conceitual (em momento de efervescência teórica) questões vividas pelos professores com a alfabetização de crianças de seis anos de idade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Alfabetização e Letramento.

Abstract: This text discusses the range of educational programs developed by the Brazilian Ministry of Education to implement 9 years of elementary schooling as obligatory. This discussion aims to highlight the characteristics of these programs and examine the nature of Brazilian government educational policies concerned to teacher development, early literacy acquisition evaluation and textbook evaluation and distribution. This discussion also aims to contribute to the ongoing conceptual debate that takes place while these policies are implemented across different levels of the educational system.

Keywords: Education to implement 9 years. Literacy

Referências

- CAFIERO, Delaine, ROCHA, Gladys, SOARES, José Francisco, (2007). Avaliação do ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. Revista Língua Escrita. Universidade Federal de Minas Gerais-Ceale-FAE, Belo Horizonte, n.1, jan/abr, p.84-102.
- GATTI, Bernadete, (2000). Formação de Professores e carreira: Problemas e Movimentos de Renovação, 2ª Ed, Campinas: Autores Associados.
- BRASIL, Ministério da Educação-SEB, (2006). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília.
- BRASIL, Ministério da Educação(2007). Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem. Edição revista e ampliada incluindo SAEB / Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL, Ministério da Educação-SEB, (2009). Guia de livros didáticos; Letramento e alfabetização; Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.
- LIMA, Alessio Costa; PEQUENO, Maria Iraci Cavalcanti, MELO, Maria Noraelena Rabelo, (2008). A avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Sapaee-Alfa. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n.41, set/dez. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/pdf>
- MAIA, Marinilda,(2010). Provinha Brasil: como os docentes utilizam e avaliam os testes de diagnósticos da Alfabetização. Dissertação de mestrado. FAE/UFMG.
- MEC/INEP. Censo Escolar 2008 (2009).
- SILVA, Ceris S.R.,(2008). Relatório Anual do Pró-letramento: Ceará, Paraíba e Roraima. Belo Horizonte: CEALE/UFMG.
- ROCHA, Gladys, MARTINS, Raquel Márcia Fontes, TONELI, Neiva Costa,(2009). Avaliação da alfabetização com crianças de seis anos: experiência no estado do Espírito Santo/Brasil. Trabalho apresentado na 16 Conferência on Reading, Portugal.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão;VIEIRA,Lívia Maria Fraga,(2006). "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. Educação e Sociedade,n.96,v.27,p.775-796,out.

Recebido em agosto de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

As representações sociais de criança e as tecnologias: uma proposta de metodologia de pesquisa

*Social representations of the child and technologies: a proposal for
research methodology*

Viviane de Bona

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Doutoranda do Programa de pós-graduação
em Educação. vividbona@hotmail.com

Lícia de Souza Leão Maia

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Professor Universitário . limaia@ufpe.br

Este artigo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE, trazendo ainda uma síntese dos resultados obtidos no processo investigativo, permeada por algumas reflexões suscitadas no referido processo, com o objetivo de contribuir com o debate acerca do lugar das crianças em nossa sociedade, de modo especial a pesquisas que as privilegiem como participantes.

O que nos motivou para a realização da pesquisa foi a necessidade de apreender como a criança é representada na sociedade contemporânea, que é caracterizada pela presença massiva das tecnologias em quase todas as ações diárias, transformando cada vez mais a vida social e, direta ou indiretamente, o dia-a-dia infantil. Ao se falar das tecnologias na atualidade, estamos nos referindo principalmente aos produtos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, ou seja, tecnologias digitais da informação que influenciam as formas de se relacionar e interagir, seja entre pessoas, ou mesmo com os objetos.

Diante dessa gama de recursos com os quais as crianças estão em contato com maior ou menor intensidade, questionamos: será que as tecnologias da informação, em especial, as digitais, têm influenciado a concepção de criança que a sociedade apresenta hoje?

Nosso trabalho focaliza a criança como um sujeito que ativamente se insere no mundo tecnológico e a partir dele elabora referências pessoais e sócio-culturais. Apresentaremos a seguir, nossos pressupostos teórico-metodológicos, juntamente com as justificativas de nossas escolhas, e posteriormente uma síntese dos resultados obtidos na investigação.

Pressupostos teóricos e escolha dos participantes da pesquisa

O avanço da tecnologia transforma cada vez mais o dia-a-dia das crianças. Este ritmo impresso pelo desenvolvimento tecnológico possibilita às mesmas, facilidade para realizar diversas atividades ao mesmo tempo. Permitindo pensar, agir e interpretar o ambiente no qual está inserida, de uma forma mais dinâmica (ROSADO, 2006).

Entendemos que o avanço da tecnologia da informação contribui para a construção de novas concepções do “ser criança”. Segundo Ariès (2006), a infância é uma construção da modernidade, a qual possui conseqüências constitutivas sobre estes sujeitos em formação.

Os estudos que propõem a constituir uma história da infância desde o clássico trabalho de Ariès (2006) e de pesquisadores que estudam a infância (CHOMBART DE LAUWE, 1991; POSTMAN, 1999; PINHEIRO, 2001; SALLES, 2005; BUCKINGHAM, 2007) vêm contribuindo para uma reflexão que problematiza a concepção de criança. A criança, que já foi figura secundária saiu da obscuridade e tem adquirido, notadamente na contemporaneidade, cada vez mais visibilidade social (MENEZES, 2009).

Nos dias atuais as tecnologias são vistas como transformadoras das ações e comportamentos das crianças (ROSADO, 2006; BUCKINGHAM, 2007; OLIVEIRA; VILLARDI, 2006, BELLONI, 2001). O mundo tecnológico da informação parece tomar conta ou pelo menos parte do mundo infantil. As crianças são apresentadas como mais espertas, autônomas, cada vez mais precoces em se relacionar com temas que fazem parte do chamado mundo

adulto. Estaria então, a tecnologia modificando a concepção de criança? E a criança, como se situa hoje?

Dessas reflexões surge a indagação que orientou nosso trabalho: Será que as tecnologias da informação, em especial as digitais, uma vez que há um galopante desenvolvimento e sua propagação, têm influenciado na maneira como a sociedade define criança hoje?

Visamos responder essa questão a partir do estudo de como professores e alunos pensam a criança na sociedade contemporânea. A opção por grupo de alunos e professores ocorre porque não obstante o reconhecimento crescente da criança como pessoa dotada de capacidades, como sujeito de direitos, como participante ativo e construtor de cultura (CASTRO, 2001) observamos que, em várias áreas do conhecimento, as abordagens sobre a temática infância, ainda se centram em perspectivas que se configuram em pesquisas sobre crianças. A nosso ver, faz-se necessário investir em pesquisas com crianças, de modo a compreender o que elas têm a dizer sobre si mesmas e sobre o mundo que estão co-construindo na contemporaneidade, marcada pelo uso intensivo das tecnologias da informação. Diversas referências abordam a implicação e os efeitos da tecnologia no dia a dia da criança. Porém, poucas abordam a criança como sujeito da pesquisa.

A escolha destes sujeitos de pesquisa parte ainda, do entendimento que tanto a criança quanto o adulto apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, respeitando, porém as diferenças cognitivas e também as relações que as crianças e adultos estabelecem com os objetos, vividos e experimentados de formas distintas por cada um deles.

Para compreender o sistema de relações estabelecidas entre a infância e as tecnologias, é necessário um entendimento do que é ser criança, uma vez que elas próprias têm poucas oportunidades de, sem sofrer o controle dos adultos, manifestar-se sobre si e o seu cotidiano.

Foi nosso intuito, privilegiar uma perspectiva infantil sobre a questão do estudo, entendendo o processo de construção do conhecimento como co-construção, no qual a criança seja protagonista na produção de cultura e de conhecimento, com oportunidade de se apresentarem por elas mesmas (CARVALHO et al, 2004), bem como proporcionar que profissionais que estão em contato com crianças também apresentem suas representações sobre

esses sujeitos. Desta forma, buscamos identificar a relação entre a concepção de criança e a presença da tecnologia na sociedade, em especial na escola, propondo-se estudar de maneira científica o conhecimento do senso comum sobre a criança, levando em consideração a própria concepção de sujeito e como nasce o conhecimento a partir das relações sociais.

Adotamos por referencial de análise teórico-metodológica a teoria das representações sociais, proposta por Moscovici (2007), tendo em vista a possibilidade que a mesma oferece ao entendimento dos sentidos comuns e ações que são partilhados por determinados grupos sociais em função de sua pertença histórico-cultural. Assume-se, então, que a formação do sujeito é sempre influenciada pelas mudanças do contexto social e que o próprio sujeito é também protagonista dessas mudanças.

Este referencial teórico reconhece o homem como agente do seu próprio conhecimento do mundo, levando em consideração a importância da imagem que o homem faz de si mesmo e de seu meio, na determinação da maneira de se conduzir ou de explicar as experiências vividas ou pensadas. O produto dessa interação é um conhecimento particular que corresponde ao que Moscovici chamou de representações sociais (MAIA, 2001).

As representações sociais são teorias do senso comum, através das quais realidades sociais são interpretadas e construídas. São estruturas de conhecimento cognitivas e afetivas, oriundas da relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade, que facilitam e orientam o processo da informação social (JODELET, 2001).

Entendemos que a teoria das representações sociais nos ajuda a compreender que o conhecimento é propagado, na sua dinâmica, entre suas dimensões: científica e social. O conhecimento estudado pela teoria das representações sociais é um conhecimento elaborado e partilhado que ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e idéias e situar informações frente a pessoas e grupos, orientando e justificando os comportamentos dos sujeitos. É um conhecimento socialmente elaborado, porque se serve de informações, crenças, modelos de pensamentos que os sujeitos recebem e transmitem através da tradição, da educação e da comunicação social, constituindo-se a partir da experiência pessoal de cada ser (ALVES-MAZZOTTI, 2000).

Sendo assim, buscamos identificar as representações sociais de criança compartilhadas por 200 professores e 52 alunos de escola pública de Recife – PE, pois acreditamos que as formas de conhecimento do senso comum sobre as crianças diante das tecnologias da informação, de certa maneira, orientam como as pessoas agem com as mesmas. De acordo com Sarmiento (2005, p. 376),

ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos.

Discutindo o método: a participação das crianças pesquisa

Conforme mencionamos anteriormente, neste artigo gostaríamos de dar ênfase à proposta metodológica desenvolvida com as crianças, enquanto participantes da pesquisa seguindo orientações da teoria das representações sociais.

Dessa forma, para a apreensão das representações sociais de criança foi utilizado tanto procedimento de caráter quantitativo, quanto de caráter qualitativo compreendendo que as perspectivas adotadas são complementares para a investigação, enfatizando-se a dimensão plural das representações sociais.

A teoria das representações sociais oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo do pensamento e das condutas de pessoas e grupos. Na medida em que o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural que orienta condutas, possibilitando a comunicação, para compreensão e explicação da realidade social.

Em relação ao planejamento da coleta de dados, nossa preocupação maior era de escolher instrumentos que fossem possíveis ser adaptados ao público infantil, para que a partir da coleta empírica, obtivéssemos resultados passíveis de interpretação e discussão.

Na revisão da literatura sobre os métodos utilizados para a coleta de dados, encontramos perspectivas metodológicas que permitem uma aproximação científica do problema como questionários, entrevistas, observações, utilizados conjuntamente, abordando de forma plurimetológica o problema.

Realização da pesquisa

A realização da pesquisa seguiu a ordem de etapas sucessivas que configuraram a sistematização da coleta e análise dos dados. Foram realizados dois estudos, sendo o estudo 1 realizado com professores e o estudo 2 com alunos.

Partindo de uma etapa inicial (estudo piloto comum aos dois estudos) que teve como objetivo verificar a adequação das expressões indutoras e a aplicação do instrumento de coleta com crianças, bem como definição da faixa etária dos alunos participantes, delineou-se os encaminhamentos metodológicos para a continuidade da pesquisa.

A efetivação das demais etapas de coleta ocorreu a partir da aplicação dos questionários de associação livre (realizado com professores e alunos) e entrevistas (realizadas com os alunos).

Consideramos o estudo piloto como a primeira etapa da pesquisa, pois o mesmo foi fundamental para a decisão dos instrumentos metodológicos e a dinâmica de aplicação, principalmente com crianças. Nossa preocupação na definição da idade dos alunos participantes era em função da escolha do instrumento de pesquisa. Alguns estudos em representação social, quando realizados com crianças participantes, apelam para desenhos como técnica complementar. Nossa intenção foi a de enriquecer as propostas metodológicas de aplicação a esses sujeitos utilizando exclusivamente a linguagem oral. Desse modo, concordamos com Cabral et al. (2006 apud LEITE, 2008, p. 128) quando afirma:

Crianças falam de modo muito peculiar. Elas usam a linguagem de maneira muito diferente. Tem seu próprio vocabulário, suas próprias regras gramaticais e sua própria sintaxe. Adultos podem muitas vezes surpreender-se pela forma inovadora e profunda como as crianças lidam com a linguagem. A aceção errônea que adultos podem fazer é que não conhecer a forma correta, signifique dizer que as crianças não sabem falar, expressar suas idéias e seus sentimentos corretamente – o que é um engano. Crianças se utilizam da linguagem com muita consciência, competência e criatividade – principalmente a linguagem oral – o que os faculta a possibilidade de exercer e desenvolver uma capacidade imaginativa privilegiada. São capazes, inclusive, de brincar com as palavras.

Dessa forma, orientados pelo estudo piloto e também por estudos que tiveram crianças como participantes (VASCONCELLOS, 2008; PINHEIRO, 2008; DUARTE, 2008; KRAMER; LEITE, 2008; JOBIM E SOUZA; CASTRO, 2008; MENEZES, 2009; DEMARTINI, 2009) na etapa 2 da pesquisa, primeiramente

mostrávamos o gravador e pedíamos a permissão para a gravação, posteriormente preenchíamos o gênero, a idade e a série que estuda. A criança então era convidada a participar de um jogo realizado da seguinte forma: a pesquisadora iria dizer uma palavra e ao escutar esta palavra ela deveria dizer outras cinco que ela pensasse, ou que passasse em sua cabeça sobre essa palavra. Com o intuito de ilustrar esse rico procedimento de coleta de dados, apresentamos a seguir a transcrição de alguns diálogos do momento de coleta com as crianças¹:

A 4 – Menina – 8 Anos

Pesquisadora: Como é o nome da escola?

A 4: *Escola M B*

Pesquisadora: A sua idade?

A 4: *8 anos*

Pesquisadora: A série?

A 4: *Terceira*

Pesquisadora: Terceira? Tem uns amigos dizem que é segunda.

A 4: é porque é terceiro ano.

Pesquisadora – Ah! Por isso que eu perguntei. Então eu vou colocar terceiro ano. Certo.

A 4: *certo*

Pesquisadora – A gente vai fazer um jogo. Como que é esse jogo. Eu vou te dizer uma palavra e dessa palavra você tem que me dizer cinco. O que vier na sua cabeça. Não tem certo não tem errado. Tudo o que você pensar você me diz que eu vou anotando. Você entendeu? Então como que é? Eu te digo uma e você me diz...

A 4: *outra*

Pesquisadora – Outras cinco certo? A palavra é: criança. O que vem na sua cabeça quando você escuta criança.

A 4: *Brincar*

Pesquisadora - Brincar

A 4: *passar*

Pesquisadora - Passar. O que mais?

A 4: *nadar*

Pesquisadora –Nadar. O que mais?

A 4: *fazer esporte*

Pesquisadora – Fazer esporte.

A 4: e *estudar*

Pesquisadora: Ótimo. Foi rápido né? Agora são duas palavras. Está preparada? Eu te digo duas e você me diz cinco sobre essas duas. O que você achar. As palavras são: tecnologia e criança.

A 4: *computador*

Pesquisadora: computador. o que mais?

A 4: *celular, MP3*

Pesquisadora: mp3. Faltam duas, já foi computador, já foi celular, já foi mp3.

A 4: *Karaoquê e DVD*

¹ A letra maiúscula A seguida da numeração representa a criança e a ordem em que ela foi entrevistada. Destacamos o gênero e a idade de cada participante.

A 23 – Menina – 11 anos

Pesquisadora: A sua idade?

A 23: *11 anos*

Pesquisadora: Como é o nome desta instituição, dessa escola?

A 23: *o nome dela?*

Pesquisadora: É

A 23: *Escola M B*

Pesquisadora: A série que você estuda?

A 23: *quarta.*

Pesquisadora: A gente vai fazer um jogo certo. Você gosta de brincar?

A 23: *gosto*

Pesquisadora: Então é assim eu vou te dizer uma palavra e você vai me dizer cinco palavras que surgirem na sua cabeça, o que você pensar sobre essa palavra você me diz. Só que eu te digo uma e você me diz...

A 23: *cinco.*

Pesquisadora: Cinco. Não tem certo, não tem errado. É o que você pensar ta bom. A palavra é: criança

A 23: *brincar, estudar, também gosta de ler, escrever e pintar.*

Pesquisadora: Ótimo. Agora eu vou te dizer duas palavras e você continua me dizendo cinco. Só que as palavras são: tecnologia e criança. O que vier na sua cabeça sobre tecnologia e criança. O que vier.

A 23: *pegar um livro.*

Pesquisadora: Livro. O que mais?

A 23: *controle, vídeo game, abrir a janela, pegar o lápis.*

Esses diálogos ilustram como as crianças compreenderam a dinâmica desenvolvida para a associação livre e o quanto foi tranquila a sua realização. As crianças se mostravam muito interessadas. Dos 52 alunos participantes, apenas dois não concluíram a entrevista. Uma porque ficou muito inibida, após um demorado silêncio, perguntamos se ela gostaria de parar e a mesma concordou. A outra porque possui deficiência auditiva, o que dificultou a nossa comunicação.

Em síntese, a coleta com os alunos participantes foi orientada pelo seguinte roteiro: preenchimento dos dados de identificação, dinâmica para associação livre com as expressões indutoras criança, tecnologia e criança. Conversa sobre as palavras evocadas, questionando se sabe o que é tecnologia e se as utiliza, nesse momento esclarecíamos as dúvidas em relação à tecnologia e tentávamos conceituá-las dizendo que tecnologia é tudo que foi construído pelo homem para a sua sobrevivência e que existem diferentes tipos de tecnologia, umas que precisam da energia para ser ligadas e outras não. Passávamos então para o preenchimento das tecnologias que utiliza na escola e em casa ou em outros lugares. E finalmente discutíamos sobre a influência das tecnologias na vida das pessoas e o que é ser criança.

Ao final das entrevistas individuais em cada instituição, que duraram em média meio período, nós retornamos à sala de aula onde realizamos conversas coletivas com todos os alunos. Esse momento também foi gravado, e a pedidos, escutamos todos juntos esse momento coletivo, pois estavam curiosos para saber como ficaria a gravação. Combinamos que poderíamos apenas escutar a conversa em que todos participavam e não as individuais, porque levaria muito tempo. Assim, conseguimos saciar a curiosidade dos participantes e ao mesmo tempo manter em sigilo as informações das entrevistas individuais.

A aplicação dos questionários de associação livre aos 200 professores ocorreu de forma individual ou em pequenos grupos de professores que foram contactados em diferentes escolas. Estivemos presentes também em dois encontros dedicados a professores de escola pública. A instrução foi dada coletivamente e/ou individualmente para que cada participante escrevesse nas lacunas do questionário as primeiras cinco palavras que lhe viessem à mente, imediatamente, quando lesse cada expressão-indutora quais sejam: Criança e Tecnologia e Criança.

Como já mencionamos, tanto a coleta quanto a análise foram divididos em dois estudos (estudo 1 com professores e estudo 2 com alunos). A seguir apresentaremos uma síntese dos resultados de maneira conjunta entre os dois estudos.

Síntese das associações feitas pelos alunos e professores às expressões indutoras

De forma geral os alunos se posicionaram destacando aspectos de diversão, sócio-educativos e afetivos. Em relação à expressão indutora criança, foram evidenciadas duas palavras: brincar e estudar.

Em relação à expressão tecnologia e criança, as associações mais freqüentes foram os aparelhos tendo como mais citados: televisão, computador, rádio e para que utilizam esses aparelhos descritos nas palavras: brincar e estudar.

Essa primeira aproximação com o campo semântico das duas expressões indutoras nos mostra que a criança associa as vivências de seu dia-a-dia e demonstra de que forma a tecnologia esta presente nesta vivência. Essas palavras são similares às associações mais freqüentes dos professores.

Notamos que de uma forma geral os alunos definem a criança tendo como foco o que também parece ser suas principais atividades como brincar e estudar.

Percebemos ainda, que os elementos são mais descritivos e definidores das características a si atribuídas.

Essas dimensões se aproximam das dimensões encontradas no estudo dos professores. De acordo com Chombart de Lauwe; Feuerhahn (2001, p. 286)

os aspectos das representações sociais são comuns a um grupo, uma coletividade ou uma sociedade. Os indivíduos que dela fazem parte compartilham da mesma forma de perceber e representar um mesmo objeto – no caso, a criança –, de lhe atribuir características e até mesmo de categorizá-lo em classe – a infância.

Quanto à utilização da tecnologia, em especial do computador para o estudo e atividades pedagógicas observamos que foi evidenciada justamente pelos alunos que freqüentam as instituições com salas de informática e com maior acesso ao computador e às tecnologias. Esse caráter formativo das tecnologias é valorizado quando há um incentivo e uma conscientização de seu uso. As tecnologias são incorporadas em seu meio porque possuem atrativos e porque permitem o que consideram peculiar no mundo infantil, que é a diversão e a brincadeira. Assim, compreendemos que a escola tem um papel importante no incentivo da utilização dos recursos tecnológico como um caráter educativo e formativo. Encontramos reflexos tanto do que se compartilha entre alunos e professores, quanto do contexto escolar, local onde foi realizada a coleta de dados.

Citando algumas pesquisas que analisou o discurso dos alunos sobre um dia na escola Mollo (1975 apud CHOMBART DE LAUWE; FEUERHAHN, 2001) mostra as representações dos alunos face a normas e ritmos de uma instituição. Nossos dois estudos enfatizam, assim como o da referida autora, que existem influências da representação do aluno pelo professor sobre seus comportamentos a seu respeito, bem como sobre o comportamento do aluno em resposta.

Ressaltamos na análise das associações livres que os alunos entrevistados compartilham a representação de criança, em que estão presentes a escola, as brincadeiras e os momentos de lazer. Descrevem a infância como um tempo predominantemente feliz, sem preocupações. Nas associações com a tecnologia os alunos evidenciam os aparelhos presentes no cotidiano e como os utilizam. Para elas as tecnologias fazem parte de sua vida, de sua casa, da escola e de seu mundo.

As tecnologias sempre desempenharam um papel importante na sociedade, e os atores sociais ao usarem-nas, tecem redes comuns de significados em torno

delas. Elas não têm o mesmo significado para todos: é o uso que se faz delas que lhes dá sentido, o que torna necessário pensá-las a partir daqueles que com elas se relacionam mais diretamente.

Tanto no estudo do aluno, quanto no do professor, o computador primeiramente incorporado como, jogo, diversão, lazer, é ressignificado como um recurso de aprendizagem. Conforme Oliveira; Villardi (2006, p. 60-61) “dependendo do contexto social, pode ganhar várias representações no imaginário dos grupos: de símbolo de status a mera máquina de escrever dotada de mais recursos, de valioso recurso pedagógico a videogame sofisticado”.

Considerações finais

Nosso objetivo maior neste artigo foi, destacar a metodologia utilizada com participantes crianças na pesquisa. Ao priorizar as narrativas dessas crianças, o interesse foi desencadear processos que suscitassem outros olhares, outras formas de dizer e de interagir nas investigações com crianças.

No processo de construção desta proposta de investigação com as crianças e professores priorizamos não somente um olhar, mas o posicionamento de profissionais e alunos sobre o tema. Nesta perspectiva, foi possível identificar onde os discursos se encontram e se distanciam, buscando desenvolver os estudos não numa visão idealizada da infância, mas numa perspectiva de compreensão sobre a vivência da criança e sua relação com as tecnologias.

Com efeito, ao oportunizar à criança momentos de fala, foi possível constatar sua disponibilidade e competência para falar de sua vida, dos eventos dos quais toma parte, das pessoas com quem convive, instituições em que circula e das tecnologias que utiliza.

Por fim, esperamos que o trabalho apresentado possa contribuir à produção do conhecimento no campo da infância, suscitando o interesse no aprofundamento da temática pelo desenvolvimento de mais pesquisas que gerem novos posicionamentos sobre as crianças na contemporaneidade.

Resumo: O presente artigo faz referência a uma pesquisa que buscou caracterizar a criança contemporânea relacionando-a com as tecnologias que estão presentes em quase todas as ações diárias, transformando cada vez mais a vida social e direta ou indiretamente o dia-a-dia infantil. O campo investigativo foi o contexto escolar e teve como protagonistas alunos e professores da escola pública. Este trabalho utilizou a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003) como fundamento para responder questões que se referem à concepção de criança e sua relação com a tecnologia. Neste artigo, propõe-se discutir as estratégias metodológicas utilizadas com as crianças para a apreensão de suas representações sociais. Os resultados obtidos apontam aspectos que parecem se perpetuar em relação à definição de criança, tais como: o brincar, ir para a escola, e bons sentimentos. Em relação à tecnologia é evidenciada a dimensão lúdica e formativa como possibilidade de facilitar o processo de aprendizagem. As tecnologias estão sendo integradas na vida cotidiana das crianças e a elas são atribuídas as suas possibilidades de utilização no ensino.

Palavras-Chave: Criança e tecnologias; Metodologia; Representações sociais.

Abstract: This paper reports a research on the contemporary view of the child, relating it to the technologies that are present in almost all daily actions, capable of turning increasingly to social and directly or indirectly the day-to-day child. The investigative field was the school context and its protagonists students and teachers of public schools. This work uses the theory of social representations (Moscovici, 2003) as a basis to answer questions concerning the conception of children and their relationship with technology. However, it was aimed in this article, to highlight the methodological issues with children used to obtain the results summarized at the end of this paper, we show some aspects that seem to perpetuate itself in relation to the definition of a child such: as playing, go to school, and good feelings. In relation to technology is evident in the entertainment and educational dimension of these devices. The technologies are being integrated into the everyday lives of children and they are assigned their potential use in the teaching.

Keywords: Child and technologies; Methodology; Social representations.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas – SP: Autores associados, 2001.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídia eletrônicas.** São Paulo: Loyola, 2007.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucía Rabello de (org). **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001.
- CARVALHO, A.M.A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia e estudo,** Maringá, v.9, n.2, 2004.
- CHOMBART DE LAUWE, M-J. **Um outro mundo: a infância.** São Paulo: perspectiva, 1991.
- _____; FEUERHAHN, N. A representação social na infância. In: JODELET, D. (org). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

DEMARTINI, Z. B. F. **Infância**, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G. et al. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

DUARTE, R. (org). **A televisão pelo olhar da criança**. São Paulo: Cortez, 2008.

JOBIM E SOUZA, S.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

JODELET, D. (org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 10.ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

MAIA, L. S. L. O que há de concreto no ensino da matemática? **Zetetike**. Campinas: FE/UNICAMP, v.9, N.15/16, 2001, p. 77-98.

MENEZES, K. L. M. **Conversando com crianças**: posicionamentos e sentidos em construção sobre família em contextos de conflito na justiça. Dissertação. (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. S.G.; VILLARDI, R. M. **A infância e a modernidade do ciberespaço**: os desafios da interação entre criança e computador. Informática na educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.9. n.1, jan/jun. 2006

PINHEIRO, A. A. A. (et al.) Como se significam as crianças: representações sociais que as crianças têm da infância. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROSADO, J. R. **História do jogo e o game na aprendizagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/trabalhos/janaina.pdf>> Acesso em janeiro de 2010.

SALLES, L. M. F. **Infância e adolescência na sociedade contemporânea**: alguns apontamentos. Revista: Estudos de psicologia. Campinas. 22 (1), Janeiro-Março, 2005, p.33-44.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e sociedade**. V. 26, n. 91, maio/ago, 2005. p. 361-378.

VASCONCELLOS, K. M. **Convivendo com a alteridade**: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. Dissertação. (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2008.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

A dança inserida no contexto educacional e sua contribuição para o desenvolvimento infantil

Dance inserted in the context of education and its contribution to child development

Daiana Camargo

Pedagoga, Especialista em Pré-Escola e Séries Iniciais. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Porto União – SC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). camargo.daiana@ig.com.br; camargo.daiana@hotmail.com

Silvia Christina Madrid Finck

Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte (UNILEON/ES). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) atua no Curso de Licenciatura em Educação Física e no Programa de Mestrado em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq). scmfinc@uol.com.br

A educação passa nos últimos anos por diversas mudanças. Deixamos para trás uma visão fragmentada e autoritária de educação, almejando uma educação fundamentada na diversidade, na interação e nas relações humanas, em busca da aprendizagem facilitada, consciente e agradável. A dança é abordada, neste contexto, como uma das formas auxiliares, na obtenção de uma educação integral.

A dança é um tema amplo e complexo, aqui será abordado enquanto conhecimento, onde serão enfatizados seus aspectos pedagógicos, considerando os benefícios no desenvolvimento infantil e sua inserção na escola.

Ao observarmos diversas crianças, percebemos a necessidade de se trabalhar a auto-estima, os valores humanos e o respeito ao corpo.

Como admiradores e praticantes da referida arte, propusemos a realização deste estudo, buscando referências teóricas e práticas que comprovassem os

¹ Texto apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – Educere, PUC- PR, Brasil

benefícios da dança ao desenvolvimento infantil. Sendo assim o tema em questão se apresenta da seguinte forma: Qual a importância da dança para a educação infantil?

O desenvolvimento do trabalho aborda o tema dança primeiramente enfatizando seus aspectos educacionais, através de informações extraídas da bibliografia pesquisada. Num segundo momento serão consideradas as análises dos dados coletados na pesquisa de campo. Em seguida serão relacionadas às fontes utilizadas para a composição do trabalho nas referências.

A Educação do Movimento

O movimento é natural ao ser humano e segundo Bock (1999) é característica essencial no período por ele denominado sensório-motor. É através dos movimentos que a criança toma conhecimento do ambiente que a cerca.

O período que se estende do nascimento à aquisição da linguagem é marcado por um extraordinário desenvolvimento da mente. Sua importância é algumas vezes subestimada por não ser acompanhada de palavras que permita acompanhar passo a passo o progresso da inteligência e das emoções, como acontece depois. No entanto, o desenvolvimento mental que ocorre nesse período determina o curso inteiro da evolução psicológica [...] No início deste desenvolvimento, o bebê incorpora tudo a si próprio – ou, em termos mais precisos, a seu próprio corpo – enquanto que no final do período, isto é, quando a linguagem e o pensamento despontam, ele está para todos os propósitos práticos, mas um elemento ou entidade entre outros, em um universo que gradualmente ele próprio constrói, e o qual futuramente ele irá experimentar como externo a ele. (Piaget in Wadsworth, p.40).

Um programa de dança/educação, segundo Nani (1995) deve obedecer a um nível hierárquico, com progressões pedagógicas. Devem-se respeitar os movimentos naturais, gerar estímulos, desafios e constante motivação. Há necessidade de aprimorar ou trabalhar aspectos intrínsecos como a ludicidade, a agressividade, a sexualidade e a transcendência. Desenvolvendo-se assim o conhecimento e a conscientização das partes do corpo, aprimorando o equilíbrio.

As atividades, de acordo com Le Boulch (1982) devem partir dos movimentos naturais como correr, andar, rolar, entre outros, partindo de exercícios simples para os complexos, dos espontâneos aos construídos, menos intensas para as mais vigorosas, com aumento gradativo, poucas repetições, ritmo lento, com direções e sentidos em relação ao espaço, força e qualidade muscular.

Quanto aos movimentos, Nani (1995) os classifica em movimentos reflexos que compreendem os movimentos involuntários, próprios do amadurecimento neuromuscular; movimentos básicos (locomotores, não locomotores e manipuladores); movimentos perceptivos motores que proporcionam a recepção da informação sensorial e a interpretação da mesma; habilidades físicas; movimentos especializados, criativos, expressivos e interpretativos.

Em relação à adequação dos movimentos à música, Le Boulch (1987, p.336) relata:

O objetivo das situações não é obter com rigor este ou aquele tipo de ajustamento, que só pode, aliás, corresponder a uma convenção, mas o de fazer com que a criança descubra, ao nível de seu vivido corporal, que há modos de ajustamento que combinam mais ou menos com o tema musical. O ajustamento global com a música não implica necessariamente a utilização de deslocamentos. Quando é realizado com a criança parada, ela pode então fazer atuar diferentes partes do corpo.

O conhecimento dos movimentos e seus significados auxiliam o professor a estruturar atividades relacionadas à dança e inseri-las em sua prática educativa como complemento das disciplinas curriculares, forma de desenvolvimento cultural e corporal e sensibilização.

A Importância da Dança na Educação

As atividades que utilizam o movimento têm a função de integrar, propor possibilidades de encontro consigo, com o mundo e com o conhecimento. A criança toma conhecimento de um universo de informações e sensações através de seus movimentos, pelas mãos inicia este processo de interação, que se estende a utilização de todo o seu corpo. Ao abordar a importância das mãos para o desenvolvimento da criança, Levin (1997, p.140) diz que:

As mãos manejam as coisas, mas nesse mesmo momento deixam de ser a coisa em si porque valem como representação para esse sujeito. Seu uso não depende exclusivamente da mecânica motora, mas de sua condição imaginária e simbólica. Para uma criança será sempre um brinquedo (e não uma coisa) onde ela entra em jogo nesse fazer significativo.

Para uma criança as mãos se transformam numa fonte inesgotável de sucessivos mistérios. Desde que nasce, está marcada pelo enigma do desejo do Outro que, de algum modo, ela pretende alcançar; mas, quando acha que o encontrou, sempre se encontra com algum outro segredo que magicamente encerra sua mão.

Ainda permeia em nossa sociedade, segundo Marques (2003, p.20) certo receio do trabalho realizado com o corpo, que é tido como recreação, vaidade ou modismo. De acordo com Negrine (2002, p.21) as práticas corporais não são vistas como fator de desenvolvimento e aprendizagem, e não são consideradas como meio de saúde no sentido amplo do termo. Portinari (1989, p.17) relata que, ao ser questionada sobre quando começara a dançar, Isadora Duncan (idealizadora da dança moderna) responde: “No ventre da minha mãe”, enfatizando que dança é uma manifestação instintiva do homem, e deve ser incentivada.

Não basta inserir o movimento desde a infância, é necessário que a prática pedagógica impulse o desenvolvimento da criança. Atuais pesquisas mostram a importância da dança, com ênfase na prática desta na escola. Marques (2003, p. 21) pondera que, “embora não se aceite mais o preconceito em relação ao contato com o corpo e com arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender o seu significado e sentido em contexto educacional”.

A dança, para que seja compreendida e desfrutada corretamente em seus aspectos estéticos e artísticos, necessita, de acordo com Marques (2003), que haja interação com o fazer-pensar, assim será possível a educação de corpos que criem ao pensar e que possam compreender o mundo como arte, gerando compreensão diferenciada, através do sentimento cognitivo.

O trabalho com o corpo possibilita conhecimento de si e dos outros, gera na pessoa que dança maior estabilidade na relação dor e prazer, conhece os limites de seu corpo. De acordo com Marques (2003, p.26) “ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa de ‘uns passinhos’ a mais ou a menos na vida das pessoas’, hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade. E, portanto da dança”.

Ao tratar sobre a dança, Fux (1983) relata que a experiência com o corpo promove o reconhecimento do ritmo interno, onde é gerada a comunicação com o interior, o corpo sendo devidamente motivado deve compreender a intenção dos movimentos. A dança, para a autora, está em todos, há necessidade de buscá-la e compartilhá-la. A abordagem de Fux (1983, p.40) reflete seu pensamento sobre a importância da atividade de dança:

A dança não deve ser privilégio daqueles que se dizem dotados, ela deve ser ministrada da educação comum como uma matéria de valor estético, de peso formativo, físico e espiritual. Com uma capacidade e possibilidade de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço. Através das distintas etapas educacionais: Jardim Primário, Secundário e Universitária-

rio, pode ir evoluindo esta idéia e canalizando a dança como uma linguagem verbal e a escrita são, é certo, fundamentais para ela, mas às vezes resultam insuficientes.

As habilidades motoras das crianças são capazes de expandir seu ser, ressaltando a importância do movimento para o desenvolvimento da criança, aspecto defendido por Nani (1995) e frisado por Fux (1983) onde relata a necessidade de se desenhar também com o corpo, utilizando a música e o espaço como meio de criação. O movimento unido à música permite maior compreensão desta, pois produzem no corpo imagens que se comunicam entre si.

A utilização adequada da música permite maior sensibilização e contextualização do movimento, colaborando na definição dos objetivos e no cumprimento das metas estabelecidas para a atividade. Ao relatar suas experiências com a dança trabalhada na infância, Fux (1983, p.44) escreve:

Algumas mães, quando levam ao estúdio meninas de 3 a 12 anos, costumam perguntar-me que tipo de dança ensino e quais são suas possibilidades. Minha resposta é que, como as crianças sabem andar, correr, saltar e jogar, eu lhes sirvo de ponte para que comecem a expressar-se por meio de seu corpo em relação com a música: de acordo com sua idade e possibilidade de compreensão, vislumbrarão seu mundo interno e começarão a expressar-se através de criações próprias.

A dança, nesta visão, aproveita características comuns do desenvolvimento humano, transformando-as em atividades reconhecidas como a referida arte. Fux (1983, p. 67) descreve:

Quando somos crianças necessitamos mover-nos porque movendo-nos expressamos nossa vontade de rir, de chorar ou de brincar. À medida que crescemos, nosso corpo, pelos tabus de uma civilização que corrompe nossa necessidade de expressão, perde cada vez mais o desejo de mobilização. É aí que devemos recorrer, já adultos, a experiências para “melhorar o físico” em academias de ginástica, onde sem pensá-lo, não só melhoramos como descartamos a energia acumulada por tantos “não” impostos. Mas que maravilha seria se soubéssemos comunicar-nos com o nosso corpo, estimulados pelo desejo de expressar-nos com a música ou sem ela, mas fazendo do corpo um instrumento de comunicação entre o que queremos fazer, entre o que podemos fazer e entre o que vamos descarregando para podermos nos expressar.

A dança na perspectiva dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEIs): Novas perspectivas para a dança na Escola

Após décadas de anonimato e sem referências concretas, os estudos do movimento e da dança, estão mencionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a educação.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se aproximam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridos. Nesse sentido as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta protegida e acolhida, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos à cerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. (PCNS, 1998, p.15).

Segundo estudos a partir da história da educação, verifica-se que é mais comum suprimir os movimentos, a incentivá-los. Atitudes estas que pretendem manter ordem e obediência a partir de atitudes rígidas e castradoras dos professores, incentivando a passividade e a disciplina, na escola.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI's): "O movimento par a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais interage utilizando fortemente o apoio do corpo". (PCNS, 1998, p.18).

A expressão por meio de movimentos acompanha todo o desenvolvimento e a vida humana. Estes movimentos podem externar sentimentos, emoções e estados íntimos, que variam conforme a cultura e seu modo de expressar-se.

Segundo Marques (2003) a dança, agora inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) aponta para a necessidade de maior comprometimento nesta área de conhecimento, incentivando a pesquisa, formação de professores e maior divulgação deste material.

O ensino e a valorização do movimento pelos professores devem propiciar a criança agir espontaneamente e com intencionalidade, propor diversas experiências corporais individuais e/ ou coletivas.

Considerando a dança como fundamental à educação, Marques (2003) informa que a linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade.

A dança é uma das manifestações da cultura corporal em diferentes grupos sociais que estão intimamente associadas ao desenvolvimento das capacidades expressivas da criança. A aprendizagem desta, porém, como sugerem os PCN's não podem ser determinadas por coreografias dos adultos. Brincadeiras e cantigas infantis fornecem ricas oportunidades para trabalhar com o movimento.

Estudos realizados por Le Boulch (1987, p.176) enfatizam o movimento e o corpo no desenvolvimento da criança de zero (0) a sete (07) anos:

Durante o período do corpo vivido e particularmente até a idade de 2 anos, a criança delimita seu "próprio corpo" do mundo dos objetivos através da ação e aquisição praxias. Daí a importância de permitir-lhe confrontação global com o mundo dos objetivos. Até a idade de 5 anos os elementos motores e sinestésicos inconscientes ainda permanecem dominantes e a sua prevalência sobre os elementos visuais e topográficos pode ser observada. Nesta fase, a imagem do corpo é constituída de um conteúdo fantasmático muito movediço, tradução do conflito edípiano, que supera a imagem do corpo figurativo, ainda imprecisa. Dos quatro ao sete anos assiste-se a interação gradual de um "corpo atuado" encaminhando-se para uma tomada de consciência de "seu próprio corpo". A imagem do corpo torna-se uma verdadeira "estrutura cognitiva".

Cabe ao professor de educação infantil propiciar um ambiente rico em estímulos e possibilidades de movimento, como por exemplo, materiais que rolem, cilindros e bolas, diversas texturas e formas para incentivar e aguçar a percepção, entre outros.

Considerando a educação de todos os aspectos da vida humana transformados em temas, pelo MEC denominados de Temas Transversais abrem inúmeras possibilidades de abordagem através do corpo, do movimento e propriamente da dança.

A abordagem de Marques (2003) refere-se a sua participação na elaboração dos PCN's em sua experiência nesta área, onde relata a dificuldade de inserir a dança com o preconceito ao gênero, visto que a nossa sociedade é machista e a dança tida como "coisa de mulher". Sobre o trabalho do corpo, Marques (2003, p. 41) relata: "assim, relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer, são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa".

O trabalho com o corpo possibilita abordar as diversas etnias e diferenças culturais, gerando oportunidade de contextualizar o tema e gerando relações

de cooperação, entre a sociedade, a cultura e a educação. “As danças não são naturais de uma etnia, mas aprendidas em sociedade”. (Marques, 2003, p. 41).

Diferenças sociais e consciência crítica são temas possivelmente abordados através do trabalho com o corpo, a dança pode quebrar o tabu do corpo perfeito, da idade ideal e superar deficiências físicas. Marques (2003, p. 53) considera que “[...] o ensino da dança pode, por exemplo, incluir em seus processos artísticos discussões, problematizações e questionamentos sobre o corpo, a dança e o convívio social que incluam as transformações corporais na adolescência, relações de gênero, padrões de beleza e a mídia”.

A manutenção da saúde encontra-se estreitamente relacionado ao movimento, visto que possibilita o estabelecimento dos limites do corpo, relações de dor e prazer, conhecimento das necessidades corporais, alimentação equilibrada e a prevenção de vícios e dependência química. Encontra-se nos Referenciais Curriculares Nacionais, abordagens agora concretas para um trabalho correto sobre o movimento e a dança, praticado e compreendido por poucos profissionais da educação. Marques (2003) argumenta que a dança possibilita um diálogo respeitoso, amigável, carinhoso dos alunos com seus corpos.

A dança, embora por muitos discriminada ou mal interpretada, possibilita o enriquecimento e aprofundamento de valores essenciais às relações sociais.

A dança na prática educativa: apresentação e análise dos dados da pesquisa de campo

A pesquisa realizada teve por objetivo verificar como a dança estaria sendo trabalhada, qual a opinião dos profissionais e estudantes de Pedagogia sobre o tema dança e quais as contribuições desta prática para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Os dados da pesquisa foram obtidos através das respostas dos questionários, contendo dados sobre a formação, idade, experiência profissional e 03 (três) questões específicas sobre a dança, foram categorizadas por similaridade e dispostas em tabelas e/ou gráficos para visualização e entendimento do leitor, amparados por fundamentação teórico-bibliográfica. Os respondentes (R) são identificados por número, pela ordem de devolução dos questionários.

Os questionários foram entregues diretamente aos profissionais e estudantes respondentes da pesquisa, nas diferentes áreas e instituições em que atuam ou estudam. Felizmente a maioria dos profissionais recebeu bem o questionário, interessando-se pelos resultados que foram obtidos, bem como pelo conteúdo do referencial teórico que fundamenta estes estudos.

Foram distribuídos 40 (quarenta) questionários, para obtenção de dados primários para a pesquisa. A distribuição dos questionários ocorreu aleatoriamente entre profissionais de dança, educação física, educação infantil, ensino fundamental e estudantes de Pedagogia da FAFI – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – PR, que estavam envolvidos com o problema deste estudo.

O prazo estipulado para o recolhimento dos questionários foi de 15 (quinze) dias, o que variou conforme a disponibilidade dos respondentes. Dos questionários distribuídos 25 (vinte e cinco) foram devolvidos, representando 62% dos questionários, destes 18 (dezoito) 45% totalmente respondidos, 7 (sete) questionários com a questão 03 em branco representando 17% e 15 (quinze) não foram devolvidos, perfazendo 37% dos questionários distribuídos.

Consideramos importante ressaltar que ao indagar alguns dos profissionais de educação infantil respondentes sobre a questão que não foi preenchida, obtivemos as seguintes justificativas: “Não tenho experiência com dança” “Trabalho há muito tempo, mais não tenho nada interessante para relatar”. Estas justificativas nos levam a refletir conceitos sobre educação infantil e reforçam a importância do estudo sobre a dança.

Referindo-se a questão 2 (dois) “Relate de acordo com sua experiência profissional, quais as contribuições da dança para a educação e o desenvolvimento infantil” os respondentes descrevem:

Tabela I – Contribuições da dança para o desenvolvimento infantil

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
1 – AUXILIA A COGNIÇÃO E A APRENDIZAGEM	12
2 – APRIMORA A COORDENAÇÃO MOTORA	10
3 – CONTRIBUI PARA A SOCIALIZAÇÃO	4
4 – PROPORCIONA DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	3
5 – AUXILIA A FORMAÇÃO CULTURAL DA CRIANÇA	2
6 – MELHORA A SAÚDE	1
7 – PROPORCIONA MOMENTOS DE DESCOBERTA	1

Fonte: Dados da Pesquisa

- Questão 2

A partir das respostas obtidas na questão 2 (dois) e referenciadas na tabela I, verificamos que grande parte dos respondentes tem consciência da importância da dança no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Segundo R4: “Seu desempenho escolar é muito melhor, tem mais facilidade em aprender” e R10 relata: “contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora, expressão corporal e socialização”.

Sobre este aspecto, Oliveira (2002, p.140) afirma que “a motricidade, a afetividade, a inteligência e a cognição são faces de um mesmo processo de construção coletiva”. E de acordo com Oliveira (idem, p.130), “toda pessoa constitui um sistema específico e ótimo de trocas com o meio. Tal sistema integra suas ações num processo de equilíbrio funcional que envolve motricidade, afeto e cognição”.

Em sua abordagem sobre os estudos de Wallon, Galvão (1995) enfatiza a importância do meio e da interação da criança com ele, sendo que o movimento gera grande parte destas interações, que se proporcionam desenvolvimento e aprendizagem.

Encontramos então, na prática da dança, grande recurso para o desenvolvimento afetivo e social como abordamos no referencial teórico e confirmamos com os relatos obtidos na pesquisa.

Tabela II – Experiências favoráveis a partir da aplicação da dança na educação infantil

RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA
1- DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS	8
2- A CRIANÇA TORNOU-SE MAIS DESINIBIDA	3
3- MELHOROU A COMUNICAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS	3
4- AQUISIÇÃO DE AUTONOMIA	2
5- RESGATE A AUTO -ESTIMA	2
6- MOBILIZOU E UNIU O GRUPO	2
7- TRABALHOU AS DIFERENÇAS	2
8- PROPORCIONA RELAXAMENTO	2
9- AUXILIA A FORMAÇÃO D O CARÁTER E A SOCIALIZAÇÃO	2

Fonte: Dados da Pesquisa

Verificando as respostas obtidas com a questão 03 (três) “Relate alguma (uma) experiência positiva ao desenvolver a dança com crianças e/ou na educação infantil”, descritas na tabela II, observamos que a maior parte dos respondentes consideram a atividade da dança primeiramente como ato motor,

e em seqüência são enumerados os outros aspectos, não menos importantes no que se refere a dança.

Sobre o corpo e o conhecimento através dele adquirido, Levin (1997, p.113) relata: “A criança pode conhecer através de seu corpo; sem ele não há inscrição nem conhecimento significativo possível”.

Tudo dependerá da forma como o corpo está inserido na estrutura discursiva, a partir da qual o sujeito poderá apreender a realidade de seu corpo e, com ela, a do mundo circundante. Por isso, a palavra não basta, também é necessária a intervenção do corpo subjetivado que impulsiona a criança a brincar e o saber.

Ao escrever sobre a dança na escola, Marques (2003, p.23), reforça a idéia exposta por Levin, dizendo:

A escola pode sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

A dança com crianças, como relata R3 “faz bem, elas se sentem vivas e sem nenhum preconceito, com pés no chão, roupas sem brilho, não importa, o gostoso é subir no palco e mostrar seu talento”. Marques (2003, p. 17) reforça este aspecto da dança dizendo que “a linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade”.

Após a análise das respostas da pesquisa enfatizamos a possibilidade de envolver os temas transversais propostos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) nas atividades de dança, visto que a mesma possibilita a abordagem de temas como saúde, sexualidade e afetividade, pluralidade cultural entre outros. A prática da dança na escola é descrita por Laban in Marques (2003, p.149) afirmando que, “na escola onde a educação é fomentada, não objetivamos a perfeição artística ou a criação e a performance de danças sensacionais, mas os efeitos benéficos da atividade criativa na personalidade do aluno”.

Considerações finais

O presente estudo relatou como vem sendo abordada a dança no contexto educacional, bem como a opinião e o relato de experiências dos profissionais e

estudantes sobre a prática da dança. As considerações relatadas a seguir baseiam-se nas informações obtidas através da pesquisa de campo e nas referências da pesquisa teórico-bibliográfica.

Parte-se do pressuposto que, a abordagem do movimento, conseqüentemente a dança, fundamentada nos estudos de Henry Wallon, e demais estudiosos, não é difundida, compreendida e aplicada com a ênfase necessária, devido a riqueza de possibilidades que ela representa e desenvolve.

Considerando o problema norteador desta pesquisa, que enfatiza a importância da dança para a educação infantil, acreditamos que ao longo desta muitas diretrizes foram apresentadas, relatando a necessidade de um trabalho consciente e integrado às demais práticas da escola, ampliação da formação do professor em relação a abordagem corporal, visto que a dança constitui uma atividade importante dentro de uma escola que visa a formação de pessoas atuantes, dignas, conscientes e humanas, formação esta que se inicia na família, se enfatiza na educação infantil e segue por toda a formação.

Resumo: Considerando o desenvolvimento integral da criança, abordamos a dança como possibilidade de trabalho destinada ao aprimoramento cognitivo, emocional e psicomotor, bem como do seu relacionamento social, visando uma aprendizagem integradora e total, enfatizando-a como arte e produto social, capaz de contribuir para a constituição de uma proposta educacional de qualidade. Abordamos a dança e seus referenciais teóricos a partir de pesquisa bibliográfica, e dados obtidos junto a profissionais da área educacional dos municípios de Porto União – SC e União da Vitória - PR. Tratamos da dança na educação, como meio para aperfeiçoamento de valores positivos nos praticantes, e a dança no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, buscando enfatizar a importância do dançar na educação infantil e os benefícios que propicia à criança, bem como a viabilização de uma prática educativa embasada no conhecimento do tema e nas possibilidades que o mesmo representa. Os dados obtidos através de questionários foram selecionados, analisados e descritos, mostrando que os professores reconhecem o valor da prática da dança na educação infantil, porém o tema da pesquisa ainda é pouco trabalhado nas instituições, embora as experiências relatadas pelos professores adeptos ao uso da dança sejam positivas e confirmem alguns aspectos descritos no referencial teórico-bibliográfico.

Palavras-chave: Aprendizagem; Criança; Dança; Desenvolvimento.

Abstract: Considering the development of the child, we discuss the possibility of working as a dance intended to improve cognitive, emotional and psychomotor as well as their social relationships, seeking a total and integrated learning, emphasizing it as art and social product, capable of contributing to the establishment of an educational proposal quality. We discuss the dance and its theoretical frameworks from literature and data gathered from professionals in the education of the municipalities of Porto União - SC and União da Vitória - PR. Deal of dance education as a means for improving the practitioners of positive values, and dancing in the National Curriculum Reference

Early Childhood Education, seeking to emphasize the importance of dance in early childhood education and the benefits it provides to children, as well as the viability of a practice education based on knowledge of the subject and the possibilities that it represents. The data obtained through questionnaires were selected, analyzed and described, showing that teachers recognize the value of dance practice in early childhood education, but the theme of the research is still not working in institutions, although the experiences reported by teachers to the use of fans dance are positive and confirm some aspects described in the theoretical and literature.

Keywords: Learning; Child; Dance; Development.

Referências

- BOCK, A. M. B. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FUX, M. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- GALVÃO, I. H. W. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- KLAUSMEIER, H. J. **Ensinando na escola primária**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
- LA TAILLE, I. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LE BOULCH, J. **Desenvolvimento Psicomotor**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1982.
- _____. **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1987.
- LEVIN, E. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo. Cortez, 2003.
- MEC/SEF. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do desporto. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- NANI, D. **Dança – Educação**: Pré-escola à Universidade. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1995.
- NEGRINE, A. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.
- PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989
- TEZOLIN, O. M. **Re-criando a educação**: uma nova visão da psicologia do afeto. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WALLON, H. **A origem do caráter na criança**. Trad. Heloisa de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

Recebido em setembro de 2010

Aprovado em novembro de 2010

O trabalho com a infância na pauta de discussões¹

The work with childhood in discussion

Valdete Côco

Professora no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante da linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil. projetoccena@gmail.com / valdetecoco@hotmail.com

Valéria Menassa Zucolotto

Graduanda em Pedagogia - CE/UFES. Monitora PIBExt projetoccena@gmail.com

Edivânia de Souza

Graduanda em Pedagogia – CE/UFES. Monitora Conexões de Saberes. projetoccena@gmail.com

A temática da infância tem ganhado destaque na agenda pública de modo que é possível observar referências ao tema nos veículos midiáticos com a produção de notícias e reportagens, o desenvolvimento de produtos (programas de televisão, vídeos, livros e outros) focados no público infantil ou em apoio e orientação aos adultos nos processos educativos com as crianças, a inserção da participação das crianças nos meios de comunicação, em especial, no cenário televisivo e também toda uma movimentação social, buscando regular a interação dos veículos midiáticos com as crianças, em especial, questionando os mecanismos de abordagem das crianças como consumidoras. No cenário jurídico vemos um movimento de produção de legislação com vistas à proteção das crianças, repercutindo na proposição de políticas públicas com vistas à garantia dos direitos das crianças, em especial, o direito à educação, e na implementação de ações de investigação e fiscalização de maus-tratos e

¹ Texto produzido a partir de apresentação no 4º Congresso de Extensão Universitária: Tecnologias Sociais e Inclusão: Caminhos para a Extensão Universitária – CBEU. Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2009.

abandono. No campo acadêmico delinea-se uma área que ganha corpo com a intensificação de estudos, pesquisas e projetos de extensão em diferentes abordagens, para além da medicina, da psicologia e da pedagogia, que tradicionalmente têm abarcado a temática. Diferentes movimentos sociais acolhem a infância no conjunto de suas lutas. Assim, se constitui um campo amplo e diverso, não circunscrito explicitamente, que tem demandado um diálogo interdisciplinar na abordagem das múltiplas possibilidades de reflexões, estudos e propostas de ação com as crianças.

Esses aspectos ecoam numa primeira indagação sobre como delimitamos ou circunscrevemos a idéia de infância. O estabelecimento dos marcos da infância se constitui como um recorte arbitrário e dependente dos dispositivos institucionais voltados à infância, das representações que a eles estão relacionados e do mercado profissional orientado para determinadas faixas etárias ou agrupamentos específicos. As demandas por processos educativos específicos e por escolarização das crianças antes da idade obrigatória têm fortalecido a idéia de atendimento para a “pequena infância” aliando educação, atenção, cuidado e guarda e têm abarcado variadas instituições no trabalho com as crianças (PLAISANCE, 2004), numa lógica do direito à educação dos pequenos (BOBBIO, 2004).

A lógica do direito dialoga com a lógica da obrigatoriedade da educação, buscando marcar a necessidade e a demanda pela ampliação da oferta, já garantida na lógica do ensino obrigatório. A obrigatoriedade tem por base uma legislação que determina a oferta obrigatória e, em contrapartida, exige a matrícula compulsória de todas as crianças, influenciando nos investimentos para universalização da educação nesta faixa etária. Nesse diálogo, diferentes proposições e reflexões acenam, contribuindo na problematização das práticas educativas escolares, no reconhecimento da necessidade de aproximações entre as ações educativas no contexto das instituições de Educação Infantil (doravante EI) e das escolas, das implicações da ampliação da obrigatoriedade da educação para as crianças pequenas, da reafirmação do direito à EI como elemento mobilizador da expansão da oferta, dentre outras (MOSS, 2002; PINTO, 2007; ANGOTTI, 2009). Nesse contexto, a luta social por direitos e garantias através de políticas públicas para a pequena infância traz à cena a importância de ultrapassar aspectos pontuais como, por exemplo, educação pré-escolar, para tratar a EI, no conjunto das políticas educacionais, como um campo ampliado, relacionado às questões da infância em sua multiplicidade de aspectos.

Esse processo também integra discussões a respeito da especificidade do atendimento às crianças pequenas, mobilizando um alargamento das temáticas em torno da infância, para articular os desafios presentes nas soluções institucionais educacionais com as outras áreas de políticas públicas associadas aos direitos das crianças, configurando assim, uma idéia de escolarização associada a uma responsabilidade coletiva pelas crianças (REDIN, MÜLLER E REDIN, 2007). Nesse contexto, destacamos a articulação com as questões de saúde, de assistência social, de cultura, de lazer, de arquitetura dos espaços públicos e outras, contribuindo tanto na luta pelo direito de acesso quanto no reconhecimento e valorização dos modos próprios de vida das crianças.

Toda essa dinâmica aponta a diversidade das culturas que engendram discursos, representações, leis, prescrições e práticas que delineiam a variedade de instituições voltadas para a infância em correlação com os ofícios e demandas de profissionalização. Permite também considerar o espaço social ocupado pelas crianças (RAYNA & BROUGÈRE, 2000), ou seja, a compreensão do que é a infância, de suas possibilidades e necessidades sofre transformações e não se configura homogeneamente nos contextos sociais. Assim, na problematização do trabalho com a infância, destacamos, numa primeira síntese, a necessidade de tratar a infância e a criança no plural, observando diferentes lógicas no processo de compreensão das infâncias e do diálogo com as crianças. Temos o desafio de considerar a especificidade da infância com seu poder de imaginação, fantasia e criação, observando as crianças em suas singularidades e diversidades, reconhecendo sua inserção ativa nas trocas sociais (BENJAMIN, 1990). Com isso, potencializar um diálogo sensível, a partir da compreensão das crianças como “agentes ativos, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (CORSARO, 1997, p. 5).

Desse modo, o campo da infância, na interface com outros campos e áreas de saberes, se constitui como um *lugar* que vem ampliando suas fronteiras, com uma circulação intensa de idéias e de propostas evidenciando a intensificação da temática na agenda social e na produção de conhecimento. Assim, na problematização do trabalho com a infância, destacamos também o cenário de movimentação da temática e a complexidade que emerge na proposição de diálogos interdisciplinares, reunindo campos diversos em interação com os processos de escolarização (CÔCO, 2005). Adentrando nessa cadeia dialógica,

o projeto de extensão “Criança em Cena” tem se constituído como *um lugar de conversa* no cenário da universidade, aglutinando trabalhos e pesquisadores, acolhendo a comunidade interessada, explorando diferentes possibilidades de abordagens nos estudos, pesquisas e propostas de trabalhos com a infância e problematizando os processos formativos dos profissionais com vistas a provocar novas responsabilidades, fortalecer o campo, potencializar os profissionais, interagir com as políticas públicas e dar visibilidade às demandas infantis.

Na cadeia discursiva do trabalho com a infância, o percurso do projeto

Desde 2006, o Projeto “Criança em Cena” vem propondo desafios a pesquisadores, professores, alunos e demais profissionais interessados em questões relacionadas à infância e à Educação infantil com uma metodologia que inclui atividades de estudos, debates e de produção de sínteses, fortalecendo o diálogo entre alunos da graduação e da pós-graduação com os profissionais já atuantes e comunidade. Articulamos as ações das mesas de discussão de temáticas selecionadas com os estudos das disciplinas que focalizam a infância no Curso de Pedagogia, desenvolvendo também grupos de estudos, mostra fotográfica e exposição de trabalhos realizados com crianças pelos profissionais. Também acolhemos demandas das instituições atuando nos processos de formação continuada. Desse modo, discutimos a infância em sua multiplicidade e demandas, atentando para as interfaces das práticas profissionais, em especial da prática docente, com os desafios na sociedade contemporânea, uma vez que a infância ainda sofre com o abandono, a violência, o trabalho infantil, a falta de políticas públicas para esse segmento e a negação de vários de seus direitos, ainda que preconizados nas leis.

Também, investimos na reflexão sobre a infância em sua diversidade e potencialidade, dando visibilidade às formas infantis de participação na vida social. Nessa ótica, os desenhos, as artes plásticas, o cinema e a literatura alicerçam, juntamente com os textos científicos das pesquisas, as temáticas que exploramos. Efetuamos o registro de cada ação também com fotografias, de modo que as sínteses associem o registro escrito às imagens do trabalho realizado. Também aplicamos instrumento de avaliação com vistas a acompanhar as ações, subsidiar as reflexões da equipe² e planejar as atividades seguintes. Dessa forma,

² O projeto, a cada ano, integra, além da professora coordenadora, alunos bolsistas, alunos voluntários e servidores da universidade atuantes no Núcleo de Educação Infantil na equipe de desenvolvimento dos trabalhos. Contamos também com alunos do Programa de Pós-Graduação, professores da universidade e profissionais já atuantes como convidados nas mesas de apresentações de trabalhos.

na problematização do trabalho com a infância, buscamos integrar diferentes saberes e fazeres que contemplem a EI inserida nas discussões da infância e gerar uma visibilidade para o campo no cenário local.

As temáticas trabalhadas demonstram a complexidade da área e evidenciam o percurso dos temas que vão se configurando como pauta, em correlação com os desafios que vão se apresentando no cenário local. Isso não quer dizer que determinados temas sempre existiram ou que, uma vez explorados, serão vencidos. Os temas que compõe as pautas das *lutas de nosso tempo* têm proveniência, em algum momento são evidenciados no inventário das prioridades e, por isso, surgem, passam por transformações, mostram-se marcantes e podem vir a desaparecer. A ampliação e o aprofundamento fazem emergir novos ângulos de possibilidades de discussão, que vão agregando nuances, propondo pausas, aguardando novos acúmulos, num processo que evidencia a negociação do que tomamos como foco imediato. Também dialogam com todo um contexto de políticas e ações que vão configurando as formas de atendimento às crianças, de delineamento dos campos profissionais de atuação no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de interação com as crianças e de demandas sociais que delineiam as lutas e conquistas. Assim, mobilizamos tanto um diálogo direto com parceiros que apresentam suas demandas e perspectivas, como inserimo-nos numa cadeia dialógica com diferentes auditórios e interlocuções, em distintos graus de aproximação e responsabilidades (BAKHTIN, 1992). Aqui queremos destacar, na problematização do trabalho com a infância, que temos uma discussão de múltiplas possibilidades. Como um espaço polissêmico e polifônico de reflexões, rupturas e transformações, a temática da infância, com seus elementos entrecruzados com a dinâmica social, indica possibilidades que se revitalizam e não se distanciam do contexto das transformações sociais.

Nessa perspectiva, no primeiro ano do projeto a compreensão conceitual da infância centralizou o trabalho, avançando para questões ligadas a leitura e a escrita. Em 2007, os temas vinculados às áreas de conhecimento foram tomando consistência com discussões que focalizaram “Infância e Saúde”, “Geografias da Infância”, “Infância e currículo escolar: música e teatro” e “Infância e outros espaços educativos”. Na interface com os temas relacionados a algumas áreas de conhecimento, a preocupação com a formação dos profissionais mostrou-se recorrente. Com isso, em 2008, o projeto intensificou a atuação nas discussões a

respeito da infância e da EI, considerando os processos de formação inicial³ e de formação continuada. Agregamos a esse movimento as temáticas do “Cenário infantil na comunidade indígena” e da “Violência na infância”.

A questão da formação de profissionais, que emergiu mais consistentemente em 2008, mostrou-se como demanda que permanece, com novos desafios. Em 2009, a questão do delineamento do campo de atuação, com a presença de vários profissionais (professores, auxiliares, berçaristas, recreadores, dinamizadores e outros), atuando simultaneamente com o mesmo grupo de crianças, emergiu como a demanda mais premente nas discussões (KISHIMOTO, 2004; BONETTI, 2005; KRAMER, 2005; SILLER e CÔCO, 2008; GOMES, 2009; ASSIS, 2009 e outros). Nessa perspectiva, agregamos a produção de pesquisas específicas de mapeamento do quadro funcional, problematizando as questões do trabalho docente na EI. Aliado a esse aspecto, também exploramos a especificidade do trabalho com bebês e a intensificação das campanhas educativas no espaço institucional e avançamos, para além do espaço institucional, na abordagem da temática da infância nos diferentes espaços da cidade. Em 2010, a questão dos estagiários foi incorporada à discussão sobre o trabalho docente. Também as questões ligadas à infância e consumo ficaram evidentes nas sugestões de pauta. Toda essa dinâmica de discussão foi articulada em ações mais focalizadas de grupos de estudos e de realização de pesquisas e em ações de inserção nos contextos das instituições para atividades de formação continuada.

Esse quadro potencializado com o projeto de extensão demonstra as diversas dimensões do campo da infância, mediatizado por uma multiplicidade de abordagens e referenciais teóricos. Também indica as transformações nos processos de institucionalização da infância com implicações na oferta de escolarização e na atuação dos profissionais. O campo indica desafios e convida à mobilização. No desenvolvimento da mobilização, nos meses iniciais de cada ano de realização do projeto, efetivamos estudos entre a equipe com vistas à seleção de temas, considerando o levantamento das sugestões apresentadas nos instrumentos avaliativos. Tomamos como referência para esse processo uma conversa amparada em indagações. Não somos os únicos ou os primeiros a lançar mão de uma temática ou da iniciativa do estudo, já existe uma trajetória consistente de trabalhos nesse campo (FREITAS e KUHLMANN JR. 2002). Na infinitude do contexto dialógico sobre

³ Em função da implementação das novas diretrizes curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, Conforme Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

crianças e infâncias pretendemos participar da cadeia dos trabalhos já realizados e provocar novas responsabilidades (BAKHTIN, 1992, p. 413-414).

Nesse jogo do dizer, nossas indagações são carregadas dos temas da hora, das preocupações mais visíveis, sem perder a reflexão de longo alcance e a observação dos atravessamentos no processo negociativo de proposição da pauta. Os temas da hora apresentam-nos indagações sobre as desigualdades sociais que ameaçam a infância como uma categoria geracional que está desaparecendo em função da colonização dos mundos de vida infantis pela indústria cultural, sobre a emergência de comportamentos consumistas, individualistas, hipercompetitivos e erotizados, sobre a turbulência que atravessa instituições como a escola e a família, dentre outras (POSTMAN, 1999 e 2002). Vivemos o desafio de considerar a participação infantil na vida coletiva, com formas próprias, como uma possibilidade de criar novo sentido para as mudanças sociais em curso. Um sentido outro que observa a infância, não como preparação para um futuro, mas como um lugar de fusão de tempos na complexa pertença social dos sujeitos (DELGADO e MÜLLER, 2006).

Os temas emergentes também indicam que não podemos desconsiderar que temáticas vinculadas à garantia de direitos, aqui focalizando o direito das crianças, vêm se afirmando num confronto com a observação do estabelecimento de formas cada vez mais sofisticadas de desigualdade social (CASTEL, 1997). Nesses tempos desconcertantes, a EI como um direito das crianças vem conquistando cada vez mais afirmação social, no quadro de formulação de políticas de proteção à infância e de reconfiguração dos campos profissionais, em especial do campo da docência, com a passagem da EI dos serviços de assistência social para os sistemas de ensino (RAYNA & BROUGÈRE, 2000; PLAISANCE, 2004; QUINTEIRO e CARVALHO, 2007). Nesse processo de institucionalização da infância, a produção de documentos e diretrizes orientadoras para o trabalho também se evidencia no cenário de discussão. Cada vez mais consistentemente, nossa mobilização revela a aproximação a esses materiais e nossas reflexões se pautam nos indicadores ali presentes (KRAMER, 2003; BARBOSA, 2007; BRASIL, 1994, 1998, 2005, 2006a, 2006b, 2009a e 2009b).

Nesse campo de possibilidades, as atividades são planejadas a partir da ideia de que é importante observar as múltiplas concepções de crianças e de infâncias que se configuram no cenário. Feita a seleção de temáticas, partimos para uma exploração inicial buscando estudos e profissionais que possam contribuir no

debate proposto. Trabalhar considerando o quadro inicialmente desenhado para o projeto requer não perder de vista que nas vicissitudes da palavra encontram-se as vicissitudes da sociedade dos usuários da palavra (BAKHTIN, 1997, p. 194). Temos então, uma articulação entre a ação humana e o contexto situacional indicando os endereçamentos das ações. Nesse sentido, não são apenas temas que elegemos, mas *temas em relação* porque buscamos contribuir com o campo, identificar as impressões que podemos causar e considerar o valor conferido pelo contexto aos aspectos que tomamos como pauta. Assim, não podemos perder de vista que o processo de seleção de temas está implicado com o diálogo entre interlocutores e entre discursos. Com isso, nossas opções também revelam nossa inserção no campo. Consequentemente, no encontro com o *outro*, muitas temáticas são reconfiguradas.

Não pretendemos esgotar o tema, mas conhecer um pouco da atuação dos convidados em seus campos de pesquisas e trabalhos e instigar novas possibilidades de reflexão. Queremos puxar fios que possam desenrolar diferentes perspectivas de abordagens. Na problematização do trabalho com a infância, também vale destacar que o jogo de interlocução permite tanto a aproximação e a articulação de pontes e parcerias quanto o distanciamento, o silenciamento e o estabelecimento dos marcos da diferença. O diálogo pode resultar em convergências (com acordos, adesões, complementos, fusões etc.), em divergências (com embates, questionamentos, recusas, negações etc.) e em intersecções e hibridizações. No diálogo infundável da vida humana, Calvino (1990) nos lembra que cada um de nós é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos. Então, talvez o mais importante nesse processo seja considerar as possibilidades de podermos aprender com o outro e ampliar indefinidamente nossa condição de aprendizes. Dessa forma, diferentes percursos formativos dialogam, favorecendo o encontro entre sujeitos e entre estes e os conhecimentos. Vale destacar, ainda, que os processos aproximativos nem sempre abarcam todos os envolvidos e implicados na discussão. Aqui evidenciamos a demanda por incluir as crianças na discussão de pautas que, de diferenciados modos, abordam questões relacionadas a elas (CRUZ, 2009).

Delineado o percurso proposto, sistematizamos o projeto e viabilizamos o processo de divulgação. Entendemos que a divulgação está associada à visibilidade do projeto, repercutindo na visibilidade do campo da educação da

infância no cenário local. Assim, ela diz respeito tanto ao trânsito de informações, possibilitando chegar ao público desejado, quanto à *presença* do campo nas múltiplas ações que são desenvolvidas no cenário da extensão universitária. Para fazer transitar as pautas propostas, partimos da idéia de formação como convite, no sentido proposto por Kramer (2005, p. 222), em que só é possível formar-se com o outro, nos mais diferentes espaços e tempos em que circulam conhecimentos, valores e saberes e em práticas sociais que permitam que a história de cada um possa ser contada e ressignificada em processos contínuos de formação. E esse convite está implicado com a idéia de que à medida que tivermos um número maior de pessoas envolvidas nas questões da pequena infância, ampliamos as possibilidades de estabelecermos processos discursivos mais qualificados no interior do campo educacional e nos campos afins. Assim, teremos uma atuação mais intensa nas lutas e conquistas com vistas a garantir as condições necessárias para o desenvolvimento dos projetos em pauta.

No processo de execução das ações, aprofundamos estudos sobre as temáticas a serem tratadas para facilitar a interação da equipe com os convidados e, a cada atividade, elaboramos uma breve síntese, em apresentação, com a finalidade de aproximar os dados de cada atividade e favorecer a continuidade dos trabalhos. Uma síntese desse material é enviada por e-mail para os inscritos no projeto buscando familiarizar o grupo com essa troca entre os encontros ou atividades. No início de cada atividade, recuperamos os trabalhos anteriores, resgatando o já vivido e relacionamos os temas, investindo na organicidade do projeto. Entendemos que os participantes vão construindo suas trajetórias de formação em articulação à participação no projeto e, simultaneamente, o projeto vai delineando seu itinerário de ação.

Também aplicamos instrumentos avaliativos de modo que o projeto possa ser acompanhado durante sua realização, permitindo ainda a coleta de dados para a produção de sínteses e produtos teóricos. As atividades podem ser consideradas de maneira integrada ou independente. Buscamos garantir uma flexibilidade para a escolha de temas mais próximos aos interesses dos participantes, no entanto, observamos a formação de um público que acompanha o projeto participando da maioria das atividades. Ao final de cada ano, sistematizamos um relatório conclusivo compartilhando a pauta desenvolvida e as avaliações. Com esse relatório, estabelecemos uma interlocução avaliativa com os pares e instâncias da universidade, proporcionando maior visibilidade institucional, e

ampliamos nossa rede interativa com a inserção em eventos e em publicações. Aqui destacamos o papel do registro e da escrita como mobilizadores da pertença ao campo, ampliando o processo de interlocução e fortalecendo a pauta da infância e da EI (PRADO e SOLIGO, 2005 e CÔCO, 2006).

Finalizando o percurso vivido no desenvolvimento do projeto, destacamos também na problematização do trabalho com a infância, que o fato de atuarmos num campo ampliado, não circunscrito explicitamente, mobilizador de diálogos interdisciplinares entre diferentes áreas, potente de abordagens e demandas, também instiga-nos a considerar a negociação dos *territórios* que vão se constituindo na arena discursiva e pautando determinadas lógicas de proposição. Nessa perspectiva, inspiramo-nos na noção de campo de Bourdieu (1996 e 2002) para observar a EI no contexto educacional com um sistema estruturado com uma lógica própria (mesmo que precariamente em muitos contextos), com uma dinâmica que supõe trocas e relações de poder internas e externas. Nesse espaço social, estabelecemos nossas disposições de agir, de conhecer e de trabalhar indicando nosso pertencimento a esse espaço. Assim, integrar esse cenário participando de ações que tomam a infância e a EI como pauta contribui com a ampliação do diálogo, fortalecendo o campo e a EI no cenário educacional. Nessa integração, não se pode desconsiderar os processos negociativos que vão indicando as hierarquias que estabelecemos com os campos com os quais dialogamos e com aqueles de que nos distanciamos. A idéia de construção de pertencimento ao campo aponta que a aproximação é construída em complexidade com lutas e conflitos, integrando nossas singularidades de ação e reação enriquecidas pelas trocas de experiências, de aprendizagens e de interações sociais que vão mobilizando nossos percursos profissionais e compondo nossos investimentos de ação. Na cadeia discursiva dos trabalhos no campo educacional, aventamos a necessidade de entrar em condições diferenciadas, mas não desqualificadas, dadas as especificidades da temática com a qual trabalhamos (ROCHA, 1999; CERISARA, 2004; RUSSO, 2007; SARMENTO e GOUVEA, 2008). O fortalecimento do trabalho que propomos não se desvincula da luta pela conquista de uma condição também igualitária da EI frente às outras etapas e níveis de ensino e não se distancia das forças que movem a sociedade. Também não se distancia das tensões qualificadoras das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que vivemos no cenário acadêmico.

Considerações finais

Bakhtin ensina que uma experiência humana é não-reproduzível. O caráter de acontecimento deste projeto indica que sua relevância é da ordem da enunciação. Dele “só podemos tirar lições, princípios, orientações e inspirações” (LIMA, 2005, p. 15-16), para produzir novas referências para a pauta da infância e EI. Neste relato, problematizamos o trabalho com a infância a partir do projeto Criança em Cena para destacar a importância de mobilizar espaços de interlocução interdisciplinar, reunindo diferentes instituições e profissionais vinculados à infância e à EI. Esse espaço permite observar o fluxo dos interesses mapeando o campo da EI e da infância no cenário local, articulado aos estudos e proposições que são evidenciados no contexto mais ampliado.

Tomando a possibilidade de constituição de um espaço fecundo ao debate, mobilizando diferentes posicionamentos em função das experiências dos participantes, o dialogismo proposto indica que não acreditamos que há uma última palavra a ser dita, mas que a réplica é sempre possível. Nesse jogo, as contra-palavras que propomos para as atividades do projeto visam o convite ao diálogo no sentido bakhtiniano, ao estabelecimento de uma atitude responsiva ativa. Fortalecemos uma perspectiva de que o que nos une é nosso envolvimento, por diferenciados caminhos, nas temáticas vinculadas à infância e à EI.

Vivemos tempos interessantes, desafiamos não só a temática, mas também as formas de exibir as ideias. As diferentes atividades envolvendo as dimensões culturais (com a projeção de poesias, vídeos, fragmentos de filmes, pinturas, músicas, etc.), acadêmicas (com a realização de palestras, mesas de discussão e apresentação de pesquisa) e do trabalho implementado no cenário das instituições (com as exposições de trabalhos dos professores e das crianças) motivaram o estabelecimento de relações entre a comunidade acadêmica e os profissionais da EI. A implementação do projeto também favoreceu a formação continuada da equipe organizadora. A interação com os pesquisadores, professores, profissionais e com as crianças favoreceu uma aproximação com o “chão das instituições” (com seus dilemas, conflitos, realizações e demandas), articulada com as proposições dos estudos e pesquisas.

Os dados coletados nos processos avaliativos indicam nosso investimento na compreensão do protagonismo dos sujeitos envolvidos nas ações, num movimento que evidencia os mecanismos atuantes no cenário da infância e

da EI. Assim, o projeto agrega o sentimento de pertencimento, fortalecendo o campo de estudo através do intercâmbio entre sujeitos e instituições. Reunir múltiplas experiências fortaleceu a necessidade de unir a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade. Insistir na infância numa perspectiva de humanização implica o investimento no homem e em novos processos de organização social que atentem para a importância de não só buscar entender as crianças, mas também de aprender com elas propondo, assim, um olhar que olha de novo, de outro jeito (KRAMER, 2003). Enfim, o projeto tem destacado o desafio de fortalecimento de elos entre adultos e crianças, de modo que, sem desconsiderar as divergências e tensões, possamos investir na possibilidade de intercambiar experiências em aprendizagens solidárias, que permitam mostrar às crianças pequenas o que sabemos e valorizamos e que permitam também que possamos aprender com elas novas formas de compreender nossos saberes e perspectivas, na construção de um mundo que considere a participação de todos: crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos. Assim, fortalecer o desafio de fazer com a criança, desenvolvendo uma escuta sensível das demandas e potencialidades infantis e atuando na sua autonomia, sem abdicar de nosso papel de proteção à infância.

Temos como desafios permanentes no projeto, escutar o outro em sua pluralidade de experiências, compartilhar sucessos, fracassos, histórias, acontecimentos, conhecimentos, pesquisas... ampliando nossa atuação na observação dos movimentos educacionais articulados à dinâmica de produção social da realidade. Acreditamos que os participantes trazem aquilo que viveram, são também responsáveis pelo que estamos construindo juntos e vão levar por aí aquilo que produzimos por aqui... Nesse processo de interação viva e tensa, nos abrimos para a experiência do outro incorporando as diferenças e assumindo nosso inacabamento. Estamos sempre nos formando num processo complexo de estar com o outro que envolve também embates sobre o modo de dizer o mundo e de se dizer nele (BAKHTIN, 1992). Nas relações sociais com os outros, com as idéias e com os recursos somos convidados, e por que não dizer interpelados, a efetivar nossos julgamentos e escolhas. Os dados do projeto sinalizam um movimento em que a EI vai se fortalecendo mobilizando estudos, pesquisas, experiências profissionais, instituições formativas e redes de ensino. Nesse jogo, as discussões acerca da infância e da EI permanecem como um cenário de potencialidade, no interior da continuidade da luta por direitos sociais.

Resumo: Partindo da observação da intensificação de temáticas vinculadas à infância na agenda social e na produção de conhecimento, dos desafios apresentados ao cenário educativo, em especial, ao campo da formação de professores e das demandas por estudos e discussões na área, exploramos neste texto a trajetória do projeto de extensão “Criança em Cena”. O projeto, iniciado em 2006, propõe desafios a pesquisadores, professores, alunos, profissionais e demais interessados em questões relacionadas à infância com objetivos de promover diálogos interdisciplinares, buscar intercâmbios e divulgar trabalhos e pesquisas. O projeto é desenvolvido em ações integradoras que envolvem palestras e mesas de discussão com temáticas selecionadas, em ações focalizadas de grupos de estudos e formação continuada e em ações que abarcam demandas solicitadas tais como participação em encontros para troca de experiências, trabalhos com instituições e equipes municipais e parcerias no desenvolvimento de disciplinas. Considerando a inserção do projeto na vida acadêmica dos professores em formação, dos profissionais atuantes e no movimento de lutas por políticas públicas para Educação Infantil, problematizamos o trabalho com a infância, considerando as crianças, em suas singularidades, como sujeitos de direitos no contexto das políticas públicas para esse segmento.

Palavras-chave: Infância – Educação Infantil – Formação de professores

Abstract: Based on the observation that there has been an increase in the discussion of the themes related to childhood in the social and academic field, focusing of the challenges faced by the education scenario, specially, in the field of educators’ professional development and academic teaching programs, besides the demands for studies and discussion in the area, we explored in this article the work with childhood, based on the Project “Children on Scene”. This Project, created in 2006, challenges researchers, teachers, students, professionals, and other members of society interested in the issues related to the childhood, aiming to promote interdisciplinary discussions, to establish partnerships and to share works and researches. Moreover, the project, focus on promoting collaborative actions as lectures and debates, study groups and professional development on issues related to childhood, besides on demand actions, as participation in seminars, events, work with institutions and government educational groups and partnership with university professors. Taking into consideration, the impact of the project in the academic life of pre-service and in-service teachers, on the social movements fights towards public policies for Early Childhood and Pre-School education, we put at stake the work with childhood, taking into account the children and all their singularities, as subjects with rights in the context of the public policies for this segment.

Keywords: Childhood – Early Childhood and Pre-School Education – Professional Development

Referências

- ANGOTTI, M. (org.) *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.
- ASSIS, M. S. S. de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pagem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009, p. 37-50.
- BAKHITIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHITIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBOSA, M^a. C. S. Projeto Político Pedagógico para a educação infantil. In: REDIN E, MÜLLER F. e REDIN, M. M. (Org.). *Infâncias cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 77-82.

- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Sumus, 1984.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONETTI, N. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 109-160.
- BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.
- BRASIL. MEC/SEB. *Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEB: 2009b.
- _____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB: 2009a.
- _____. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB: 2006b.
- _____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB: 2006a.
- _____. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB: 2005.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB 1998.
- BRASIL. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-Infantil&Itemid=859>
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BÓGUS, L. et al (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 347-356.
- CÓCO, V. A dimensão formadora das práticas de escrita de professores. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense: 2006; tese de doutoramento. Disponível em <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/cocot2006.pdf>.
- _____. Educação infantil: revisitando algumas questões no cenário do pertencimento aos sistemas de ensino. *Caderno de pesquisa em Educação*, PPGE-UFES, nº 22.v.11, jul./dez 2005.
- CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.
- CRUZ, S. H. V. *Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2009.
- DELGADO, A. C. C. e MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.1, pp.15-24, jan/jun 2006. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>.

- FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR, M. (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOMES, M. de O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. O sentido profissionalizante para o educador na infância. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 3329-346.
- KRAMER, S. (org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico na Educação Infantil. In: BAZILIO, L. C. e KRAMER, S. *Infância e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-81.
- LIMA, M. E. C. de C. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002; p. 17-25.
- PINTO, M. R. B. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, J., CARVALHO, D. C. e SERRÃO, M. I. B. (orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. São Paulo: Junqueira & Marins, 2007, p. 91-115.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, n.86, jan./abr.2004, p. 221-241.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 1999. Tradução: José Laurenio de Melo e Suzana Menescal.
- _____. *O fim da educação*. Rio de Janeiro, Graphia, 2002. Tradução: José Laurenio de Melo.
- PRADO, G. do V. T. e SOLIGO, R (orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas, São Paulo: Graf. FE, 2005.
- QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. São Paulo: Junqueira & Marins, 2007
- RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. *Tendances et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales*. Paris: INPR, 2000.
- REDIN E, MÜLLER F. e REDIN, M. M. (Org.). *Infâncias cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- ROCHA, E. A.C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).
- RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). *Territórios da Infância: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: JM Editora 2007, p. 57-83.
- SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SILLER, R. R e CÔCO, V. O ingresso de profissionais na Educação Infantil: O que indicam os editais dos concursos públicos. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>.

Recebido em novembro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças

Recreation: the senses of playing from children's viewpoint

Rogério Costa Würdig

Prof. Dr. da Faculdade de Educação –
Universidade Federal de Pelotas. Prof.
Adjunto do Departamento de Ensino.
rocwurdig@hotmail.com
rocw@ufpel.tche.br

O presente artigo é parte da minha tese de doutorado cujo foco de análise foi como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida com um grupo de crianças¹ num bairro popular de Pelotas-RS, entre os anos de 2005 e 2006. O texto aqui apresentado destaca os sentidos do brincar no contexto do recreio, aprofundando como as meninas e os meninos brincavam, analisando as diferenças, as temáticas e a configuração dos espaços destinados, ocupados e transformados pelas crianças.

O recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica². E por isso é tão aguardado pelas crianças e, motivo de tristeza, quando cancelado. No entanto, os adultos não apresentam muito interesse, ficando distantes, num outro espaço, conhecendo pouco sobre o recreio, principalmente, sobre como as crianças se organizam e como agem neste curto espaço de tempo.

¹ Participaram da pesquisa 19 crianças (10 meninas e 09 meninos), sendo que a grande maioria (16) no início do trabalho de campo (2005) tinha 9 anos e todas estudavam numa mesma turma de terceira série do ensino fundamental, numa escola da rede pública municipal. Para preservar o anonimato das crianças todos os nomes utilizados ao longo do artigo são fictícios.

² A partir das crianças a cultura lúdica está sendo entendida como o repertório de suas brincadeiras, incluindo os brinquedos, suas histórias, fantasias e traquinagens criadas, aprendidas, repassadas, adaptadas e transformadas entre as mais velhas e as mais novas, entre os meninos e as meninas, num determinado lugar, num determinado contexto histórico-social. Essa escolha implica delimitações, que não pretendem moldar ou fixar a cultura lúdica, mas torná-la compreensível aos leitores.

Para compreender esse ponto de vista das crianças³, procurei, desde o início da pesquisa, ficar atento às informações e alertas das crianças acerca da organização e da dinâmica do recreio que existia na escola. Assim, utilizei como ferramentas metodológicas as observações participantes, as entrevistas conversadas e as fotografias (GRAUE; WALSH, 1998; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002). Apesar de a entrevista ter encerrado o trabalho de campo, ela foi o ponto de partida para análise e categorização do recreio.

Os sentidos do brincar

Nos primeiros recreios em que procurava seguir os rastros das crianças, senti-me muito estranho ao ficar parado, em pé ou sentado, com um caderno na mão escrevendo coisas. Percebi, então, que praça e pátio não combinam com caderno, lápis e escrita. Estes são espaços de brincar, de falar, de pular, de correr alguns perigos, de inventar, de “aprontar”, de fazer de conta, de se empurrar, de compartilhar, de esperar para andar nos brinquedos e de muito mais. São também lugares de convivência entre as crianças com maneiras e regras definidas por elas. Nenhum adulto fica dizendo quando e por onde devem iniciar as brincadeiras, nem como e com quem devem brincar ou conversar. Elas estão num tempo e num espaço dos seus grupos. São as idéias, jeitos e formas de ser criança no mundo.

Por que nos é tão difícil entender isso se o brincar não é exclusividade das crianças, é próprio dos seres humanos e uma das atividades sociais mais significativas? Embora o brincar não signifique a síntese da vida das crianças, é preciso reconhecê-lo como um aspecto central nas ações comuns que estas desenvolvem, “sobretudo para se perceber como é que com ‘isso’ elas constroem a sua cultura e se auto-regulam com grupo social” (FERREIRA, 2004, p.85). A natureza interativa do brincar constitui-se num dos elementos fundantes das culturas da infância (SARMENTO, 2003). E as crianças estão sempre nos dizendo isso!

Nas falas, nos gestos e movimentos das crianças participantes da pesquisa, ficou escancarado que brincar era a coisa mais importante do recreio. É claro que, no recreio, aconteciam outras coisas, mas brincar era o momento preferido. Geralmente estava associado às brincadeiras possíveis de serem realizadas com

³ Adotar o ponto de vista das crianças significa considerá-las como dignas de “ser estudadas pelo que são” (QVORTRUP, 199, p.4) e pelos seus próprios méritos.

os parceiros/as nos espaços e no tempo definido pela escola, mas transformados e redimensionados pelas crianças. Na situação estudada, brincar envolvia a escolha de brincadeiras e de parceiros (as) e vice-versa, exploração e ocupação do espaço, estabelecimento de regras e acordos, acertos e confusões, vontade, laços de amizade e muita imaginação!

Embora meninas e meninos não brincassem juntos, não compartilhassem os mesmos espaços e tivessem repertórios e jeitos diferenciados de brincar, havia um ponto em comum: a capacidade de “transposição imaginária do real”. Essa capacidade, que é comum a todas as gerações, mas que é radicalizada pelas crianças, lhes permite circular entre o mundo real e o imaginário, “explorando as suas contradições e possibilidades” (SARMENTO, 2003, p.11). Mesmo estando numa escola, durante os quinze minutos do recreio, numa pequena praça ou num pátio, era possível criar um castelo e transformar-se em princesa, rainha ou seqüestradora ou criar uma floresta para transformar-se em macaco. “Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p.64).

Como então brincavam meninas e meninos⁴? Esta é uma pergunta bastante difícil porque corro o risco enquadrar o que não é possível de ser enquadrado, de arrumar o que não é arrumado. Não tenho certeza de que consegui isso, mas tentei ficar o mais perto que pude das crianças para compreender seus jeitos de brincar.

Tão logo soava o sinal que dava início ao recreio, as crianças saíam da sala de aula e rapidamente se organizavam nos espaços que lhes eram definidos pela escola: o pátio para os meninos e a pracinha para as meninas.

No decorrer das observações, percebi que as meninas se organizavam em pequenos grupos, ficando bem próximas umas das outras e com brincadeiras bem diversificadas. Havia uma interação entre as meninas mais velhas e as mais novas, baseada no cuidado, na proteção e no afeto. Estes sentimentos se faziam muito presentes na brincadeira de mãe, onde as filhas geralmente eram as crianças menores. Em função do reduzido espaço, as brincadeiras de correrias, como pega-pega e rainha e princesa, nem sempre eram realizadas, sendo substituídas

⁴ Embora o foco da tese não tenha sido a discussão de gênero, aproprie-me de alguns estudos que discutem essa temática para compreender as diferenças enfatizadas pela escola entre meninos e meninas. Mais do que identificar as diferenças, busquei compreender como esta construção social e cultural se expressava na cultura lúdica durante o recreio.

por outras menos movimentadas, mas não menos divertidas. A caixa de pedra (não havia areia) era outro espaço bastante ocupado pelas meninas, ficando ao lado das gangorras e em frente ao escorregador. O retângulo de madeira que formava esta caixa era usado nas brincadeiras de equilíbrio ou como descanso.

Por todos os lados, havia meninas circulando pela praça ou esperando uma oportunidade para usufruir dos brinquedos. As que estavam no balanço, geralmente, eram empurradas por uma colega ou por uma sucessora. Frequentemente, a gangorra era ocupada, ao mesmo tempo, por quatro ou seis meninas. No escorregador, não era diferente: havia uma criança em cada degrau da escada e mais um grupo que se apertava na parte mais alta, antes de escorregar. Entre uma espera e outra, as crianças conversavam e inventavam novas brincadeiras. Não me lembro de identificar situações conflituosas entre as meninas como brigas e xingamentos nem situações arriscadas no uso dos brinquedos da praça como balançar-se em pé e subir nas árvores. Embora elas pudessem conter seus movimentos em função da configuração espacial da praça, eram extremamente criativas no enredo das suas brincadeiras. Assim como Silva (2003, p. 43), acredito que “as meninas, com seus jogos e brincadeiras, são as que mais conseguem dar o tom qualitativo, artístico e criativo as manifestações da cultura lúdica”.

Ao descrever as brincadeiras das meninas, percebo o quanto estas são diferentes das dos meninos. Embora possa haver brincadeiras comuns a ambos, elas sempre são adaptadas aos interesses de quem está brincando. Brougère (2004, p.302) afirma que a cultura lúdica é masculina ou feminina porque as meninas e os meninos se percebem e agem como tal em suas brincadeiras. Essa diferença envolve “uma sucessão complexa de interações, de interiorizações e de interpretações, que a criança não recebe pronta e de cuja produção participa”.

A seguir, apresento uma cena do recreio onde as meninas dão uma mostra do quanto os seus “saberes” lúdicos “evocam uma competência sexuada” (DELALANDE, 2003, p.3).

As meninas participantes da pesquisa estavam distribuídas entre três aparelhos: a gangorra, o escorregador e o balanço. Elas brincavam mais na gangorra e no balanço e menos no escorregador e interação com meninas menores de outras turmas, procurando cuidar das mesmas. Duas meninas menores foram cuidadas pelas outras, sendo que uma delas permaneceu todo o tempo com as meninas maiores. Houve um momento em que as meninas juntaram-se e caminharam em círculos, dando continuidade à brincadeira de mamãe ocorrida na sala de aula, na hora do

lanche. Uma das meninas (pequena e de outra turma) se fez de doente e as outras a ajudaram. Isso aconteceu em questão de segundos: Quando a vi sendo carregada pelas outras meninas, fiquei em dúvida se era brincadeira ou se ela realmente estava passando mal. Permaneci quieto e aguardando o que aconteceria. Felizmente era brincadeira! Na medida em que a brincadeira ganhava espaço e caía no agrado, outras meninas (também menores) iam sendo acolhidas. A mesma menina que se fez de doente, um tempo depois, falou: - Mãe, mãe, mãe. Logo em seguida, fez de conta que estava chorando. Antes que aquela que havia sido escolhida para ser a mãe pudesse ajudá-la, tocou o sinal do término recreio e todas saíram da praça rindo e conversando em direção às salas de aula. (Diário de Campo, 02.06.2005).

Nesta brincadeira de mamãe, encontramos temáticas recorrentes nas brincadeiras de meninas: a maternidade e as relações familiares. Grugeon (1995), ao analisar essas mesmas temáticas, identificou que elas predestinam um futuro das meninas como mulheres em termos do discurso romântico, confirmando os estereótipos de gênero e aceitando-os. Contudo, a autora alerta que as meninas não são totalmente passivas na recepção e processamento dessas informações⁵. Além disso, considera como positivo na constituição da sua identidade a cooperação entre meninas maiores e menores e a possibilidade de compartilharem regras coletivas.

Ao assumirem esses papéis na brincadeira, combinam gestos, diálogos e afetos, numa interpretação não literal que as permite fazer de conta que são, naquele momento da brincadeira, mães e filhas. Enquanto brincam, acolhem e são acolhidas umas pelas outras, demonstrando sensibilidade e extrema seriedade na brincadeira. Diante de tamanha concentração, cheguei a pensar, por alguns segundos, que a menina (a filha) estava realmente passando mal. Felizmente, tudo não passava de uma brincadeira!

As crianças, ao interagirem umas com as outras durante as suas brincadeiras, constroem as culturas de pares (CORSARO, 2002). “A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (SARMENTO, 2003, p.9). Contudo, as crianças sabem que estão só brincando (FERREIRA, 2004) e por isso, com a mesma rapidez com que iniciaram, terminam a brincadeira, abandonando seus personagens, voltando a ser crianças e alunas.

⁵ A socialização das crianças não ocorre de forma passiva; enquanto atores sociais participam das trocas e interações entre os pares e com os adultos, interferindo e modificando o mundo que as cerca (SARMENTO; PINTO, 1997; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001).

Embora as brincadeiras das meninas tendam a ser menos movimentadas em função do reduzido espaço, isso não as impede de romper este cerco, brincando, por exemplo, de polícia-ladrão e de rainha e princesa (com seqüestradoras). As duas situações a seguir dão uma idéia do quanto as meninas agitam no recreio:

Situação 1

Hoje havia mais meninas brincando na pracinha do que nos dias anteriores. Todos os aparelhos estavam ocupados. Começaram pulando na caixa de pedra e depois passaram a correr muito pelo pequeno espaço que sobrava entre os brinquedos e as outras meninas de outras turmas que também brincavam na praça. Diante de tanta correria e gritaria era difícil identificar qual era a brincadeira, mas a caixa de pedra parecia ser o teto ou algo similar. Elas gritavam tanto que pareciam formar uma verdadeira sinfonia de gritos. Algumas meninas caminhavam e outras corriam sem parar. Junto a essa correria, avistei Beatriz e Débora, sentadas na caixa de pedra. Um pouco antes de terminar o recreio, perguntei para Beatriz de que estavam brincando e descobri que era de polícia-ladrão. Pareceu-me que a maioria das meninas preferia ser o ladrão a ser polícia. (Diário de Campo, 26.08.2005)

Situação 2

Fui para a pracinha com as meninas e procurei ouvir o que elas estavam falando na brincadeira de Rainha e Princesa. Segundo as meninas, enquanto a Rainha dorme, a princesa vai para a festa e as seqüestradoras tentam pegar a princesa. As meninas que pegam são as seqüestradoras. Nesta brincadeira, as seqüestradoras levam a princesa para um castelo assombrado. Quem salva a princesa é o príncipe que morreu. Ao mesmo tempo em que um grupo brincava de Rainha e Princesa, outro brincava no balanço e outro de esconde-esconde. Júlia, Débora e Ana assumiram, nesta brincadeira o papel de seqüestradoras. - Não tem guri! É só chamar! Mas não pode entrar guri na pracinha! - A gente só se pega no pau! A princesa ganha todo o tempo! - O sor, a gente só se mata na brincadeira! (Débora). Enquanto isso, a princesa era puxada, empurrada e arrastada. Era uma espécie de massacre da princesa. Quando toca o sinal de término do recreio, vejo que a Letícia está no chão, segura pelas mãos e pelos pés das seqüestradoras. (Diário de Campo, 31.10.2005)

Na situação 1, as meninas optam por uma brincadeira que as fazem correr, caçar e ser caçada todo o tempo. Há uma nítida preferência por ser o ladrão pela emoção de ter que fugir o tempo inteiro de alguém, no caso de alguma colega que assume o papel de polícia. Essa brincadeira só tem sossego quando alguém é preso, mas isso é passageiro. Logo virá outro ladrão que poderá salvá-

la da cadeia. Há, o tempo inteiro, o jogo entre a realidade e a fantasia, uma dimensão importante na cultura lúdica. Não importa o tempo que dure, mas o que é vivido e sentido durante a brincadeira. O significado da brincadeira está no quanto ela pode ser divertida. Huizinga (2003) explica que o divertimento da brincadeira está expresso na intensidade, na excitação e no fascínio de quem brinca e se deixa envolver pela brincadeira. A possibilidade de fazer de conta que é outra pessoa, de poder imaginar, mesmo que por alguns minutos, faz da brincadeira uma grande magia.

Na situação 2, é fantástico como as meninas mantêm a brincadeira de Princesa e Rainha e, ao mesmo tempo, transformam-na, incorporando temas da contemporaneidade, como violência, seqüestro e agressão, sem perder o romantismo das histórias de princesa. Esta brincadeira confirma que “os jogos das crianças revivem e se transformam. Eles não ficam congelados, [...] são revisitados a cada geração, como os fatos de outras culturas” (DELALANDE, 2005a, p.1)

A princesa de hoje espera que a rainha durma para ir se divertir nas festas do reino. Se antes a princesa sofria nas mãos da bruxa até ser libertada pelo príncipe encantado, hoje ela enfrenta, sozinha um grupo de seqüestradoras. A cena de enfrentamento entre a princesa e as seqüestradoras é bastante dramatizada, com direito a fortes emoções. Durante o faz-de-conta, é permitido puxar, arrastar e bater muito na princesa. Neste conto de fadas, o mais emocionante é a briga e a vitória da princesa e não o beijo desta com o príncipe. Ao assumirem o papel de seqüestradoras ou de uma princesa que enfrenta o perigo, elas procuram romper, no contexto da brincadeira, com o estereótipo da menina frágil e indefesa. Uma típica brincadeira de menina pode, dependendo das circunstâncias, ser tanto ou mais agressiva que uma brincadeira de luta dos meninos.

Em todas as situações, é possível perceber quanto a cultura lúdica não está dissociada da cultura mais ampla, do quanto ela está atravessada por dilemas da contemporaneidade, como a violência urbana. As brincadeiras carregam traços do lugar ocupado pelas crianças no contexto social, do processo educativo no qual estão imersas e do “conjunto de relações sociais que mantêm com os personagens do seu mundo” (KISHIMOTO, 1993, p.7).

As crianças redimensionam o contexto cultural, readequando-o à brincadeira. “A apropriação do mundo exterior passa por [...] adaptações, para se transformar em brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento

daquele que brinca, sem a qual não existe [...] brincadeira (BROUGÈRE, 1997, p.77). Em todas as brincadeiras, há liberdade para agir e imaginar por pura diversão e prazer, envolvendo magia e mistério (HUIZINGA, 2003).

Esses jeitos de brincar das meninas possibilitaram-me compreender que elas não são tão ordeiras, dóceis, frágeis e submissas o quanto pareciam ou poderiam ser. Elas transitam entre o real e o imaginário com extrema rapidez e fluência. As temáticas das suas brincadeiras são diversas, não se restringindo ao âmbito familiar e do lar, ousando aventuras perigosas, como sair à noite e lutar contra assaltantes. As meninas combinam romantismo com violência, cuidado e proteção com agressão e se divertem em ser fora da lei. Elas têm sensibilidade, criatividade e riqueza no enredo e na caracterização dos personagens.

Talvez isso aconteça porque elas, mais do que eles, guardem num cofre quase secreto as chaves para a compreensão dos sentidos ontológicos do lúdico (fantasia, mistério, criatividade) contrapondo-se à lógica da produtividade capitalista, de certa forma inculcada em maior pelos homens (SILVA, 2003, p. 44).

E os meninos? Como, de quê e onde brincavam durante o recreio?

Na primeira vez em que observei o recreio dos meninos, senti-me como se estivesse procurando uma “agulha num palheiro”. O grande número de crianças reunidas e correndo muito, durante todo o tempo, dificultava o acompanhamento do grupo de meninos que participava da pesquisa. Assim, procurei deslocar-me muito ao longo das outras observações para poder entender os seus jeitos de brincar e se divertir no recreio.

Correr é a ação fundamental dos meninos. A corrida inicia tão logo eles cheguem ao pátio. Apesar de gritarem muito enquanto estão correndo, eles falam pouco uns com os outros. Quando falam, o fazem de forma rápida e com poucas palavras, situando aqueles que estão ou pretendem entrar na brincadeira. Através dos olhares e dos gestos, definem de quê e como irão brincar. Eles correm em bandos, de um lado para outro, quase sem parar. Não há quase interação entre os meninos maiores e os menores. Isto parece que facilita a manutenção de bandos por turmas.

A brincadeira de pegar é a preferida dos meninos: *sempre é pega-pega*, explica um deles. A idéia de que uma brincadeira sempre se repete a cada recreio, vai ao encontro do que Benjamin (1984, p.74-75) chama de “[...] lei da repetição”, ou seja, de que essa é a regra que rege o mundo do brinquedo,

de que nada alegra mais as crianças do que “[...] mais uma vez”, ela é “[...] a alma do jogo”. Não basta brincar uma vez, mas várias vezes, para saborear com muita intensidade cada brincadeira. “A essência do brincar é [...] fazer sempre de novo”, transformando a experiência em hábito. É repetir para aperfeiçoar e para continuar se divertindo. Enquanto eles brincam de pega-pega, vivem as tensões da incerteza e do acaso em ser pegos, do recreio terminar ou da brincadeira ser interrompida. Há sempre um grande esforço para desvencilhar-se do pegador e continuar fugindo! Talvez isso explique porque as crianças não pensam em parar quando os adultos lhes dizem para parar⁶.

Huizinga (2003) comenta que o jogo se fixa imediatamente como fenômeno cultural, permanecendo na memória de quem brinca, sendo transmitido e repetido a qualquer momento. A repetição funciona como um fio condutor que tece e reorganiza a própria brincadeira. É por isso que o recreio, enquanto um momento especial na vida escolar e muito aguardado pelas crianças, “faz parte do patrimônio infantil porque ele é um momento de transmissão de cultura infantil” (DELALANDE, 2005b, p.1), onde as crianças aprendem a brincar e onde constituem os grupos de pares.

Diferentemente das meninas, os meninos faziam questão de se comunicar do que estavam brincando. Paulo explicou-me sobre como brincavam: - *Pega-pega. Um pega o outro e se aquele pegar, o outro então é o pegador. No branco é o teto*, sendo que o teto, lugar que estão a salvo, momentaneamente, do pegador, pode mudar de um recreio para outro. A escolha do lugar ou de uma pessoa que será o teto é muito aleatória e depende da imaginação das crianças.

Brougère (1998) destaca que, para haver brincadeira, é preciso querer participar, ter vontade e dispor-se a participar do que está sendo chamado de brincadeira. Essa combinação pode ser falada ou estabelecida através de gestos e olhares, devendo as regras ser aceitas por todos que participam da brincadeira. Na situação seguinte, é possível perceber como os meninos se envolvem nas brincadeiras:

⁶ Dentre os quatro aspectos escolhidos por Pinto; Sarmiento (1997) para compreender o caráter paradoxal da infância - o indicador demográfico, os direitos das crianças, o estatuto social e a escola – eles argumentam, em relação ao último, que os adultos esperam que as crianças brinquem quando lhes é dito para brincar, mas que não conseguem entender porque elas não pensam em parar quando os adultos mandam parar.

A brincadeira era de pegar. Os meninos correm de um lado ao outro do pátio, provocando-se e se agarrando nas grades das janelas (o teto da brincadeira). Numa determinada hora, o Leonel, rindo e com ar de deboche, pegou uma pedra bem grande (um cascalho) e ameaçou atirá-la nos meninos que estavam agarrados ao teto, forçando-os a correr. Alguns segundos depois, rindo, largou a pedra e saiu correndo. Pouco tempo depois, o Pablo, aproximou-me de mim correndo e falou: - Ó sor, o Guilherme tá atirando pedra no Leonel. Logo em seguida, o Sérgio também reclamou: Ele tá atirando em nós. Tudo isso foi muito rápido. Eu não sabia o que fazer. Mas, felizmente, o Guilherme foi largando as pedras e parou de atirar. Quando pude observá-lo melhor, percebi que ele atirava as pedras com pouca precisão. Parecia mais interessado em provocar e ameaçar do que machucar os colegas. Parecia forçá-los a sair do lugar onde estavam brincando. (Diário de Campo, 28.4.2005).

Correr para fugir, correr para pegar, tocar, agarrar e provocar faz parte da brincadeira de pega-pega. Ao pegador é permitido provocar e ameaçar os fugitivos, forçando-os a sair do teto. Por conta disso, o pegador geralmente fica muito perto do teto, fazendo pressão corporal através de palavras e olhares intimidadores, risadas irônicas e até ameaças físicas, como atirar pedras. Essas estratégias nem sempre são aceitas por todos os participantes, principalmente quando os papéis se invertem e o pegador passa a ser o fugitivo, ou quando há risco de alguém de machucar. Estes atritos constantes entre os meninos podem levá-los ao enfrentamento e às brigas⁷. Tudo depende dos acordos estabelecidos entre os parceiros acerca do que será admitido na brincadeira. A designação do que seja brincadeira se modifica em função dos participantes e do que buscam partilhar entre eles (BROUGÈRE, 1998).

A cada instante, há um revezando entre as crianças. Essa entrada e saída na e da brincadeira é muito rápida. “O tempo da criança é um tempo sem medida [...] continuamente reinvestido de novas possibilidades, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2002, p.11)⁸. Sempre há um componente de improvisação que surpreende as próprias crianças. O ritmo da brincadeira vai sendo criado na medida em que esta vai acontecendo. Não há uma única forma de brincar de pegar. O repertório de brincadeiras modifica-se no tempo e nas diferentes culturas. As crianças brincam com o que tem disponível e com o que têm na cabeça (BROUGÈRE, 1997; 1998).

⁷ Grugeon (1995) ao estudar as relações de gênero no recreio, revela, a partir das pesquisas de Stutz (1992), que a rivalidade é o traço que predomina nos jogos dos meninos. Parece que seus jogos carecem da sociabilidade que é característica tão presente nos jogos das meninas.

⁸ Ver em Sarmiento (2002), nos quatro pilares das culturas da infância, a reiteração.

O pátio em que os meninos brincam é grande, mas cheio de recortes, cercado pelas salas de aulas e pela tela da praça. No fundo do pátio, à direita, foi instalada uma enorme caixa d'água, que impede a realização de determinadas brincadeiras, principalmente aquelas que envolvem as corridas. Além disso, não há nenhuma árvore e o sistema de escoamento da água ainda é bastante deficitário, tanto que após uma chuva, as crianças chegam a ficar uma semana sem recreio. Como podemos compreender esse descompasso entre a arquitetura do pátio e a cultura lúdica das crianças?

A partir das pesquisas de Lima (1989, p.54), é possível identificar que os “erros” na construção dos espaços lúdicos decorrem do fato de essa construção estar desligada da vida das crianças, “mas é também, sobretudo, resultado da transformação da criança numa categoria social determinada”, para a qual a escola e os lugares para jogos são compreendidos como sistemas fechados, “mercadorias a serem consumidas passivamente”, não comportando integrar a curiosidade, a imaginação e a iniciativa das crianças.

Corriqueiramente, dizemos que o lugar das crianças é na escola e não na rua. Estando na escola, o lugar das crianças é, na maior parte do tempo, na sala e pouco no pátio. Essa delimitação espacial estabelecida pelos adultos - escola/rua; sala de aula/pátio - define os espaços “destinados ou vedados para as crianças” e expõe as tensões existentes “entre as concepções do adulto e da criança, da família e das instituições, da cultura de massa e da cultura popular, enfim, todas as demandas que definem o modo de vida das crianças” (LOPES; VASCONCELOS, 2005, p.40-41).

Embora o pátio pesquisado não contemple o que Garcia (1994, p. 22) conceitua como um espaço lúdico, ou seja, “aquele em que é possível brincar com alto nível de interatividade”, os meninos conseguem transformá-lo em outro, ainda que por pouco tempo.

Encontrei o Leonel após dirigir-me para o fundo do pátio. Ele logo mostrou como subia num poste (cano de ferro) que está fixo na parede que divide a escola de um outro terreno. Há vários postes ao longo da parede que, provavelmente, deveriam ser ponto de apoio para uma tela que existe só parcialmente. Enquanto eu escrevia, ele pedia a minha atenção: - Sor, olha aqui! Olha o jeito que subo e que desço. Ele desceu, ora escorregando, ora girando pela barra. Ele se manteve muito próximo, contando, perguntando e respondendo coisas. Ele continuou falando: - Tu não consegue ver o Raul! O Raul, um colega de turma, estava em

cima de umas madeiras que provavelmente serão o palco durante a Festa Junina. Ele e outros meninos subiam neste “estrado” e pulavam em cima e para fora do mesmo, em direção ao chão. No meio da conversa, apareceu o Raul e também me chamou para que eu pudesse observá-lo subindo e fazendo proezas no poste. Ele caminhou mais rápido entre um poste e outro, como se estivesse saltando por cima da parede onde estavam fixados os postes. Num determinado momento da brincadeira, apareceu a Coordenadora Pedagógica dizendo que eles poderiam se machucar e logo os dois foram descendo dos postes. Ela não me disse nada nem perguntou sobre o que havia acontecido. Ficou pouco tempo perto das crianças, mas continuou observando-os de longe. O Leonel que estava ao meu lado comentou: - Não pode mais subir. Eu não sabia (a sua expressão era de decepção e tristeza). – Tava tão divertido subir nessas coisas (referindo-se aos postes). Eu não sei por que tem coordenadora no colégio. (Diário de Campo, 14.07.2005)

É assim que os meninos procuram improvisar brincadeiras com o material que está disponível no pátio (os restos), como estrado de madeira, postes e telas de ferro. Esse jeito de as crianças “se virarem” com o que têm, lembrou-me do Canteiro de Obras de Benjamin (1984, p.77). Neste texto poético, escrito na primeira metade do século XX, é possível entender como as crianças se apropriam dos espaços e os transformam em lugares, enxergando aquilo que os adultos não vêem ou não querem ver, e que a escola e, especialmente o pátio, “está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e da ação das crianças”. Elas sentem uma atração irresistível pelas sobras de materiais que são largados num canto qualquer do pátio.

Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1984, p.77).

Durante as brincadeiras com o que está sobrando no pátio (os restos), os meninos incorporam “o correr perigo”, fazendo de conta que são um super-herói da contemporaneidade, como o Homem Aranha ou um macaco livre e solto numa floresta como um macaco perdido ou enjaulado nas grades da cidade. Eles arriscam-se duplamente: arriscam machucar-se, caso caíam dos postes e/ou arriscam ser apanhados pela monitora ou alguém da equipe diretiva.

A brincadeira divertida para os meninos tem sempre mais perigo, mais ação, algo de proibido aos olhos dos adultos da escola. A aventura nos postes e nas

telas é também uma forma de fazer-se respeitado e admirado entre os pares, de mostrar coragem e força. Isso parece confirmar os argumentos de Brougère (2004, p.296-297) de que meninos privilegiam em suas brincadeiras “o poder, o prestígio, o controle das situações, dos objetos, do espaço e do tempo”. Eles “valorizam a ação, o ‘fazer’, o ‘poder’”. Delalande (2003, p.3) complementa, afirmando que os meninos valorizam “a vitalidade esportiva, a força física e a coragem”. Contudo, a compreensão dessa perspectiva lúdica dos meninos requer a análise do processo de socialização das crianças, “que passa por construções diferenciadas segundo se é menina ou menino”. Fazem parte desse processo a influência familiar, a busca por uma identidade sexual, a pressão cultural e os estereótipos sexuais que podem ser ou não acentuados, cultivados e valorizados pela escola.

Com a chegada da Coordenadora Pedagógica, vieram as proibições e os comentários dos meninos de tristeza e decepção por terem sido impedidos de brincar e se divertir. Esses sentimentos aproximam-se, de certa forma, daqueles retratados por Lima (1989, p.53) ao comentar a perda do espaço livre e a crescente sensação de cerco num determinado conjunto habitacional: “A cada espaço escondido que as crianças descobrem e usam, seguem-se proibições e a invasão [...] pelo uso condicionador dos adultos”.

Ao olharmos o pátio da escola, percebemos o quanto ele não foi planejado para favorecer a interação entre os meninos e nem para ser um local da confraria da cultura lúdica. Apesar de parecer grande, é pequeno diante do número de crianças que o utilizam ao mesmo tempo durante o recreio. Ele é desprovido de quaisquer equipamentos lúdicos. Além disso, a camada de britas que cobre o piso é perigosa e pouco acolhedora, como a areia ou a grama. O pátio carece do verde das plantas e das árvores.

No final da pesquisa o prédio da escola foi ampliado, passando a contar com um laboratório de Ciências, duas salas de Orientação (SOE/SOP) e uma sala de Atividades Artísticas e Culturais⁹. Por conta dessa ampliação, houve uma redução considerável de toda a área livre da escola. Hoje não existe mais a pracinha, utilizada pelas meninas, e “o *cantinho da pracinha*”. O pátio grande, utilizado pelos meninos, também foi reduzido, embora tenha sido demolido o prédio antigo que ficava no

⁹ Embora essa ampliação da escola busque qualificar o processo educativo tanto dos (as) alunos (as) e como dos (as) professores (as), ela foi definida segundo as prioridades estabelecidas pelos adultos que dirigem a escola. Essa configuração poderia ser diferenciada se as crianças e os adolescentes tivessem participado ativamente desse processo, principalmente no que diz respeito à área livre da escola.

meio desse pátio. Em relação ao tipo de revestimento do piso, não houve nenhuma alteração, permanecendo a brita em toda a sua extensão. A única área verde que existia na pracinha foi derrubada em função da obra. Além disso, como o sistema de escoamento da água não foi modificado, o pátio continuará alagando durante e após as chuvas e, conseqüentemente, o recreio continuará sendo cancelado¹⁰.

Como podemos explicar que as crianças continuam brincando num espaço reduzido? Sarmiento (2003, p.14) lembra que, mesmo diante das adversidades, as crianças conseguem imaginar um outro mundo e brincar. É essa não literalidade que permite explicar a “excepcional capacidade de resistência que as crianças possuem face a situações muito dolorosas”.

Considerações finais

É fundamental na pesquisa com crianças, valorizar os seus pontos de vista. Esse pressuposto orientou todo o processo metodológico e fez com que eu optasse pelo recreio com um dos contextos fundamentais para compreender a cultura lúdica das crianças. O recreio, enquanto tempo e espaço de produção e transmissão da cultura lúdica, apresenta, segundo as crianças, múltiplos sentidos: brincar, brigar, descansar, namorar, estudar. Contudo, assim como os pesquisadores fazem escolhas, as crianças também o fazem, e elas escolheram falar, expressar, contar e fotografar mais do brincar (o preferido). Talvez isso possa ser considerado tanto um limite como uma possibilidade diferenciada deste estudo.

Dentre os sentidos do recreio, o brincar, sem dúvida, é o mais propagado e vivido intensamente pelas crianças. É impossível imaginar um recreio sem as crianças brincando e se divertindo. E de imaginação as crianças são verdadeiros craques, artistas, arquitetos e muito mais. Elas conseguem transitar com imensa rapidez e habilidade entre o real e o imaginário, sendo essa capacidade o ponto comum entre as brincadeiras dos meninos e das meninas. Contudo, essa capacidade não substitui ou apaga os constantes cancelamentos do recreio, o pouco tempo de duração, as restrições do pátio e da pracinha, bem como os desejos das crianças de ampliar e transformar o espaço lúdico da escola. Pelo contrário, tudo isso se transforma em resistência coletiva das crianças para garantir o direito de expressar a cultura lúdica com plenitude.

¹⁰ Segundo a diretora em função da obra de ampliação do prédio da escola, foi necessário cancelar o recreio por quase todo o ano de 2006.

Resumo: O presente artigo é parte da minha tese de doutorado cujo foco de análise foi como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida com um grupo de crianças num bairro popular de Pelotas-RS, entre os anos de 2005 e 2006. O texto aqui apresentado destaca os sentidos do brincar no contexto do recreio, aprofundando como as meninas e os meninos brincavam, analisando as diferenças, as temáticas e a configuração dos espaços destinados, ocupados e transformados pelas crianças. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados foram as observações participantes, as entrevistas conversadas e as fotografias. É impossível imaginar um recreio sem as crianças brincando e se divertindo. E de imaginação as crianças são verdadeiros craques, artistas e muito mais. Elas conseguem transitar com imensa rapidez e habilidade entre o real e o imaginário, sendo essa capacidade o ponto comum entre as brincadeiras dos meninos e das meninas.

Palavras-chave: Crianças – Cultura Lúdica - Recreio

Abstract: This article is part of my doctorate thesis, whose focus of analysis was how is expressed the playful culture from children's viewpoint within the context at the recreation and at home-street context. The ethnographic research was developed with a group of children in a popular district of Pelotas city-RS, at the years of 2005 and 2006. The text presented here details the senses of playing at recreation time context, deepening as the girls and boys played, analysing the differences, the themes and configuration of spaces destined, occupied and transformed by the children. The main research instruments used were the participant observations, the conversed interviews and the photographs. It is impossible to imagine a recreation time without the children playing and having fun. And in imagination the children are true aces, artists and much more. They can move with intense speed and ability between the real and imaginary, being this capacity the common point between games of boys and girls.

Keywords: children - playful culture - recreation

Referências

- BENJAMIN, V. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, 2002, p.113-134.
- DELALANDE, J. La société enfantine n'est pas complètement autonome. (Entrevista). 2005 a. Disponível em: <http://www.snuipp.fr>. Acesso em: 07. jul.2006.
- _____. La lettre du grape – **Revue de l'enfance et de l'adolescence** – numero 51, mars, 2003.
- _____. **Recherches familiales**, n. 2, 2005b. Dossier thématique: lès lieux de vie des enfants.
- FARIA, A.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, M. Do “avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem (ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. ; CERISARA, A. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

GARCIA, E. **Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos**. In: SESC/SP. As crianças e o espaço lúdico. São Paulo: SESC/SP, 1994.

GRAUE, M.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

GRUGEON, E. Implicaciones del género em la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter; HAMMERSLEY, Martyn (compiladores). **Gênero, cultura y etnia en la escuela**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LIMA, M. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, J.; VASCONCELOS, T. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

KISHIMOTO, T. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-60, mar. 2001.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M; PINTO, M (coord.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, J. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999, p.1-15. (texto digitado).

SARMENTO, M. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002, p. 1-15. (texto digitado)

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p. 1-18. (texto digitado).

SILVA, M. **A trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Editora Unijuí, São Paulo: Hucitec, 2003.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.7- 31, mar. 2001.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

A criança deficiente: uma leitura sócio-histórica

The deficient child: a socio-historic reading

Sandrelena da Silva Monteiro

Professora do Instituto Superior de Educação de Três Rios (ISE-Três Rios/FAETEC/RJ). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF). Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEPED/FACED/UFJF)

É cada vez mais freqüente a tentativa de se caracterizar a criança, de dominar suas formas de desenvolvimento e aprendizagem. Busca-se estudar as questões relativas a ela. Busca-se observá-la, compreendê-la, apreendê-la.

Não no sentido de uma verdade única, mas de uma outra possibilidade de compreensão, este trabalho tem a intenção de fazer uma leitura da visão da criança deficiente veiculada na teoria sócio-histórica de L. S. Vygotsky, bem como suas implicações quanto ao aprendizado, desenvolvimento e socialização da mesma.

Lev Semyonovitch Vygotsky, nascido em 5 de novembro de 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, faleceu em 11 de junho de 1934. Apesar de ter vivido apenas 38 anos, Vygotsky produziu uma extensa obra que ainda hoje serve de referência para estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem humana. Fundamentou seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxistas, tendo visto como relevante a aplicação do materialismo histórico e dialético para a psicologia. O período de 1924 a 1931 foi marcado por seus estudos na área da defectologia, destacando-se como um dos principais estudiosos de sua época sobre crianças deficientes e seu desenvolvimento psicológico. Propôs uma visão marxista da deficiência, na qual as influências culturais seriam mais determinantes que as características hereditárias.

Segundo Van der Veer (1996), o interesse de Vygotsky pelos problemas relacionados à questão da deficiência teria surgido durante seu trabalho como educador em Gomel e se evidenciado quando da sua primeira publicação na área, em 1924. Seguindo a tradição psiquiátrica de diagnosticar e demonstrar pacientes em público, realizava reuniões semanais onde se reunia um grande número de pessoas para diagnósticos de casos clínicos interessantes. No entanto, Vygotsky não fazia disto um espetáculo, raramente apresentava histórias de seus pacientes para ilustrar seus pontos de vista, restringia-se ao que considerava lições teóricas importantes aprendidas durante o trabalho prático. Ainda segundo este autor, a partir de 1924 Vygotsky tentou formular a sua própria concepção em relação à criança deficiente, no entanto, esta tarefa teria ficado incompleta.

Apesar de não ter registrado um conceito próprio em relação à criança deficiente, acreditamos poder extrair de seus escritos quanto ao aprendizado, desenvolvimento e socialização, ideias que permitem elaborar uma visão sobre a mesma.

Vygotsky não concordava com a tendência existente de se biologizar as concepções sobre desenvolvimento das crianças deficientes. Para ele os complicadores em torno da deficiência não eram tanto de caráter biológico, mas social. Neste sentido, defendia que as particularidades psicológicas das crianças deficientes tinham como base não o biológico, mas sim o social. Enfatizava que a insuficiência que se observava no desenvolvimento destas crianças se devia mais à ausência de uma educação adequada, baseada em métodos e procedimentos especiais que permitissem um desenvolvimento semelhante ao das crianças não deficientes. Demonstrava assim, diferentemente das posições existentes, uma posição otimista frente à educação das mesmas. Destacava que a educação da época estava mais voltada para as limitações do que para as possibilidades da criança deficiente, o que reforçava o caráter negativo da mesma.

Criticava o fato de, em defectologia, ter se começado a medir e a contar antes de experimentar, analisar, dividir e generalizar, a descrever e determinar de forma qualitativa. O caminho dos números e das medidas era fácil para o tratamento teórico deste assunto, considerado à época como sendo uma “Pedagogia menor”, como uma subdivisão da pedagogia. Assim, enquanto na teoria o problema da deficiência era reduzido ao desenvolvimento quantitativo limitado e reduzido em suas proporções, na prática, era proposto um ensino reduzido e lentificado.

Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco quanto à educação social. Nelas predominava uma concepção assistencialista caritativa, uma vez que, “influenciadas por idéias religiosas e filantrópicas, remanescentes de uma mentalidade burguesa originada no mundo ocidental, enfatizavam a situação de infeliz das crianças e a necessidade de que elas carregassem sua cruz com resignação” (VAN DER VEER, 1996, p. 75).

Segundo este autor, as pesquisas e mudanças propostas na União Soviética eram reflexos das pesquisas e mudanças de atitudes em relação à criança deficiente em todo o mundo. O que diferenciava era que ali estas mudanças eram vistas como uma questão de “educação social”, enquanto que no Ocidente ainda se tratava de uma questão de “caridade social”.

A Concepção de Deficiência

Vygotsky foi um revolucionário para a sua época. Via e defendia a deficiência não apenas como a falta de uma função específica no ser, mas como algo que causava uma profunda reestruturação de todas as forças do organismo e da personalidade, ou seja, uma reorganização de toda a mente, envolvendo o uso de outros meios, instrumentos e maneiras para se alcançar as mesmas metas.

Considerava que os problemas da criança deficiente resultavam da falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis. Denunciava o fato de a cultura estar adaptada ao homem típico, que tem sua constituição dentro dos padrões de normalidade estabelecidos, não tendo lugar para o desenvolvimento atípico, não sendo permitido nenhuma forma de inserção diferente do modelo posto. Para Vygotsky o que condicionava o grau de normalidade ou anormalidade da criança era o resultado da compensação social, ou seja, a formação final da personalidade em geral. No estudo desta questão adotou, inicialmente, o postulado defendido por Stern, da compensação social da deficiência, fosse ela qual fosse. A acreditava na possibilidade de compensação social da deficiência, quando a compensação direta – pela própria criança - fosse impossível. Tal compensação minimizaria a inadequação da organização psicofisiológica da criança deficiente ante os meios culturais disponíveis.

Para Vygotsky o tratamento mais adequado a ser dado à criança deficiente era possibilitar-lhe uma vida social o mais perto do “normal” possível. A compreensão desta proposta fundamenta-se na concepção de formação social

da mente. Nesta, evidencia o processo de internalização, segundo o qual todas as operações ocorrem em dois planos, primeiro externamente, no social, depois internamente, no próprio indivíduo, aqui ocorreria o processo de “crescimento para dentro”. Para a criança sem deficiência, não haveria dificuldades no processo de “crescimento para dentro”, ou seja, na assimilação de sua cultura, uma vez que para elas as esferas natural e cultural entrelaçam-se e fundem-se, formando uma única esfera social-biológica de desenvolvimento. O mesmo não ocorreria com a criança que tem o seu desenvolvimento afetado por uma deficiência, o que acaba por gerar um desencontro entre as esferas natural e cultural. Caberia à educação social a mediação neste processo.

A compreensão desta mediação envolve a visão de Vygotsky em relação ao desenvolvimento infantil. Defendia que as crianças em desenvolvimento não eram mais ou menos desenvolvidas umas em relação às outras, mas que se desenvolviam de um modo diferente. Com esta concepção, opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa. Acreditava que

A criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares; mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente... uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; representa um tipo de desenvolvimento único, qualitativamente diferente (KNOX e STEVENS apud MARQUES, 2001, p. 84).

Ao fazer o estudo sobre o desenvolvimento da criança deficiente, Vygotsky (1989) ressaltou o trabalho de Petrova, que fez uma distinção entre primitivismo e deficiência mental. Dialogando com estes conceitos, Vygotsky afirmava que a criança primitiva era uma criança que não havia tido um desenvolvimento cultural. Considerando que esta pode ter tido um desenvolvimento natural normal, ela é perfeitamente “saudável”, o que a diferencia da criança que tem deficiência mental. No caso da criança deficiente mental, considerando a deficiência como conseqüência de uma variação orgânica que perturba o desenvolvimento intelectual natural, a mesma impediria o desenvolvimento cultural. Assim, o primitivismo na criança deficiente mental seria um resultado secundário da deficiência. Quanto ao desenvolvimento cultural, Vygotsky via a criança primitiva como incapacitada de usar certos instrumentos culturais, enquanto que no caso da deficiência, o caso seria bem mais complexo, pois, não haveria uma fusão fácil das linhas natural e cultural de desenvolvimento. A criança deficiente teria

maiores dificuldades porque a cultura humana foi criada sob condições de um tipo biológico mais ou menos estável, para uma organização psicofisiológica padrão.

A partir da relação entre primitivismo e deficiência mental Vygotsky (1989) destacava a necessidade de se ter claro a distinção entre resultados primários (natural) e resultados secundários (cultural) das deficiências. Segundo ele o que dificulta o desenvolvimento da criança é mais as conseqüências de ordem secundárias, ou seja, as surgidas nos relacionamentos sociais, ou ainda na não existência destas relações, que a deficiência em si.

Para este autor o potencial de desenvolvimento para as crianças deficientes deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores, uma vez que estas seriam mais educáveis que as funções inferiores, já que estas últimas estão mais diretamente dependentes dos fatores orgânicos.

Como as funções superiores desenvolvem-se na ação mútua social por meio do uso de meios culturais, devemos concentrar nossos esforços em ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças defeituosas. Um defeito não leva automaticamente a uma disfunção psicológica superior, mas isto ocorre através dos intermediários do coletivo (instrumentos) que podemos manipular. O primitivismo pode, portanto, ser corrigido ensinando-se à crianças o uso de meios especialmente projetados, como a escrita Braille e a linguagem de sinais (VAN DER VEER, 1996, p. 87-8).

A educação das crianças deficientes

Em seus estudos sobre defectologia Vygotsky recebeu a importante influência de A. Adler que trouxe uma visão segundo a qual tendências compensatórias se originam de forma automática e natural na criança deficiente, e que a deficiência em si constituiria o estímulo primário para o desenvolvimento da personalidade. Estas tendências naturais seriam de grande auxílio no processo educacional, que delas poderiam fazer uso. Esta concepção defende que a deficiência não é apenas uma pobreza psicológica, mas também uma fonte de riqueza; não só fraqueza, mas também uma fonte de força (VYGOTSKY, 1989).

A partir destas ideias, Vygotsky (1989) reformulou a teoria da supercompensação. Acreditava que a educação, para atingir seus objetivos com a criança deficiente, deveria basear-se no fato de que simultaneamente com a dificuldade, o obstáculo, a interrupção, havia outras possibilidades para o desenvolvimento. Estas possibilidades estariam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e deveria ser usado no processo educativo como força motriz. Não mais a deficiência seria o foco deste processo, mas própria criança.

Estructurar todo el proceso educativo según la línea de las tendencias naturales a las supercompensación, significa no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino tensar todas las fuerzas para su compensación, presentar sólo las tareas y en un orden que respondan al carácter gradual del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo punto de vista. (VYGOTSKY, 1989, p. 33)

Assim, a educação da criança deficiente não deve se dar em função da deficiência, mas no sentido de superação da deficiência, ou seja, dos obstáculos ocasionados por esta.

No entanto, Vygotsky (1989) chamou a atenção para um outro ponto: do lado oposto do sucesso na supercompensação está o fracasso da mesma. Tal situação pode vir a se transformar em uma luta com um objetivo fictício que dirige todo o plano da vida por uma via falsa. Ressaltava que seria um erro supor que todo processo de compensação sempre conclui indispensavelmente com o êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer outro processo de vencimento de uma luta, a compensação poderia ter dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de compensação, desde o mínimo ao máximo.

Consciente das dificuldades que poderiam surgir, Vygotsky destacou a importância da educação social da criança deficiente e a crença na compensação social da deficiência.

A ênfase na educação social estava intimamente ligada à sua análise do papel de qualquer deficiência na vida da criança. Acreditava que a deficiência afetava antes de tudo as relações sociais da criança e não suas interações com o ambiente físico à sua volta. Para ele, a deficiência manifestava-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Isso alteraria o tratamento por ela recebido daqueles que estão à sua volta, este seria diferente do tratamento dado às crianças não deficientes. Esta alteração poderia ser positiva ou negativa. Vygotsky acreditava que a deficiência em si não afetava diretamente a personalidade do indivíduo. Desta forma, o que deveria ser considerado como problema principal era o problema social resultante da deficiência e não a deficiência em si, como era feito até então. Neste sentido, a cegueira, por exemplo, não é percebida originalmente pela criança cega como um fato psicológico, mas sim como um fato social, um resultado secundário e mediado de sua experiência social. Partindo destes pressupostos, sugeriu que houvesse uma educação social da criança deficiente baseada na compensação social da deficiência, ou seja, uma compensação social dos problemas advindos daquela (VYGOTSKY, 1989).

Segundo a teoria da compensação social da deficiência, se um órgão, devido a uma deficiência morfológica ou funcional, não cumprir inteiramente seu papel, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. Assim, criam sobre o órgão ou a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a assegurar ao organismo um ponto de equilíbrio.

Aqui, passa-se a considerar um outro conceito fundamental da teoria vygotskiana: o de *mediação*. Ao tratar a questão da cegueira e da surdez, por exemplo, o autor menciona o olho e a fala como “instrumentos” para a execução de alguma atividade. Para Van der Veer (1996, p. 78) nota-se aí a “primeira formulação da idéia de mediação – seres humanos sem contato direto com o ambiente físico e tendo que se apoiar em outros sociais ou em instrumentos sociais”. Mais uma vez destacando a importância do convívio da criança deficiente junto a seus pares não deficientes. No contexto escolar, além da interação entre pares, Vygotsky apontou a grande importância do papel do professor – adulto na sua maioria não deficiente – como mediador do mundo para a criança deficiente.

Além do destaque dado às interações e mediações na escola, Vygotsky chamou a atenção para o desenvolvimento do processo educativo junto à criança deficiente. Neste sentido ressaltou a importância das formas de comunicação usadas para ensinar e despertar o interesse das crianças pelo que está sendo ensinado. A forma de comunicação usada tem que ser acessível à criança, uma vez que não basta que a criança esteja na escola, é preciso que seja dada a ela a oportunidade de participação. Esta questão nos leva a mais um postulado importantíssimo na teoria vygotskiana: a questão da linguagem como constituidora do indivíduo enquanto ser social.

Tal era a importância dada por Vygotsky à questão da linguagem e da fala em particular que via nestas uma condição libertadora da criança cega, onde a cegueira seria, de certa forma, superada por elas. Ainda, incentivou o desenvolvimento da fala oral nas crianças surdas através de atividades que despertassem a necessidade interior de falar oralmente. Dentre todos os instrumentos culturais, considerou a fala como sendo o mais importante, daí a necessidade de domínio da palavra como instrumento psicológico fundamental no desenvolvimento cultural da criança.

Postulava que a educação da criança deficiente deveria ser o mais igual possível ao da criança não deficiente. Assim, defendia que a escola deveria abster-se de isolar essas crianças, não mais atuar como asilos para deficientes, mas atuar no sentido de integrar tanto quanto possível estas crianças na sociedade. Para Vygotsky, às crianças, deveria ser dada a oportunidade de conviver com crianças não deficientes, e não mais

isoladas do convívio social. Defendia a necessidade de realização de experimentos examinando os resultados da educação conjunta de crianças deficientes e crianças não deficientes. Acreditando no potencial da criança deficiente para o desenvolvimento normal, propunha a derrubada dos muros das escolas especiais, permitindo a participação junto a seus pares, tendo uma educação voltada para as atividades de trabalho normais. Vygotsky acreditava que o trabalho desenvolvido em grupos de níveis mistos era condição especial para promover o desenvolvimento cognitivo. Segundo Van der Veer (1996), com esta ideia Vygotsky antecipa o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da forma como é entendida nos dias atuais. Nas palavras de Vygotsky (1999, p.112) a zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, nas interações da criança deficiente com crianças não deficientes criar-se-iam situações de aprendizagem diferenciadas, nas quais uma ajudaria à outra no seu desenvolvimento, criando ZDPs.

Na visão de Beyer (2000), as ZDPs representam as atividades infantis através de suas construções ativas, quer seja no âmbito cognitivo, sócio-afetivo ou lingüístico. Ainda, segundo este autor, as compensações sócio-culturais da criança deficiente também incluem a efetivação de ZDPs através de atividades culturalmente mediadas. Nesta perspectiva, torna-se fundamental a compreensão do que seja a ZDP, já que ela permite entender o curso interno do desenvolvimento da criança, o que contribui sobremaneira para o processo educativo da mesma.

Vygotsky acreditava que ao adotar uma abordagem correta, poderia se criar um mundo novo para as crianças deficientes. Acreditava ainda que a deficiência em si não passava de uma avaliação social de alguma variação física. E, que, participando da vida social em todos os seus aspectos, a criança superaria, em um sentido metafórico, sua deficiência.

Poderíamos então encerrar esta leitura, que não é única, mas uma das possíveis, sobre a criança deficiente, tendo como pano de fundo a abordagem sócio-histórica, afirmando que estes pressupostos, atuais, ainda que distantes no tempo, apontam para o caminho da inclusão como sendo a única alternativa possível para que a criança deficiente possa vencer a distância que a separa do mundo social. Em outras palavras, que ela possa vencer a couraça da deficiência e ser vista como o que realmente ela é: criança.

Resumo: Neste trabalho, pretendemos apreender a visão da criança deficiente veiculada na teoria sócio-histórica de L. S. Vygotsky, bem como suas implicações quanto ao aprendizado, desenvolvimento e educação da mesma. Para Vygotsky, a criança deficiente não era simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas uma criança que se desenvolve diferentemente; uma vez que uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; um tipo de desenvolvimento único, qualitativamente diferente. A ênfase na educação social estava ligada à sua análise do papel de qualquer deficiência na vida da criança, a qual afeta antes de tudo suas relações sociais. Podemos afirmar que os pressupostos da teoria vygotskiana quanto à criança deficiente, sua educação, aprendizado e desenvolvimento, apontam para o caminho da inclusão como sendo a única alternativa possível para sua constituição enquanto um ser sócio-histórico-cultural. Em outras palavras, para que as pessoas consideradas “normais” possam ver além da deficiência, vê-la “simplesmente” como ela é: criança.

Palavras-chave: criança, inclusão, deficiência

Abstract: In this work, we intend to apprehend the socio-historical view of the disabled child, by L.S. Vygotsky, as well as its implications for their learning, development and education. According to Vygotsky, the disabled child was not simply an underdeveloped child among the others, but someone who presents a rather different process of development, owing to the fact that a child in each stage in their development represents a qualitative uniqueness, that is to say, a specific organic and psychological structure; a unique type of development, different in terms of quality. The emphasis on social education was related to his analysis of the role any disablement played in the lives of the children, which affected principally their social relationships. We can assert that the assumptions of the Vygotskian theory regarding the disabled children in their education, learning and development, indicate the way of inclusion as being the only possible alternative for their growth as a socio-historical-cultural being. In other words, a way for the so-called “normal” people to see beyond the deficiency, understanding them simply as they really are: children.

Keywords: child, inclusion, disablement

Referências

- BEYER, H. O. Vygotski: um paradigma em educação especial. **Educação em Foco**, v.4, n.2, p. 27-45, set/fev, 2000.
- DANIELS, H. (org.) **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- MARQUES, L. P. **O professor do aluno com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2001. 202p.
- VAN DER VEER, R. Defectologia. In: _____. VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1996. p. 73-91.
- VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Havana/Cuba: Pueblo y Educación, 1989. 336p.
- _____. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 191p.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em novembro de 2010

A Integração de Crianças com Necessidades Especiais por meio da Literatura Infantil

The Integration of Children with Special Necessities by Means of Infant Literature

Sirlene Cristófano

É atualmente doutoranda em Literaturas e Culturas Românicas, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP (2010). Mestre em Estudos Literários, Culturais e Interartes, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP, em Portugal (2009). Possui Pós-Graduação em Literatura, pelo Centro Universitário UNIFIEO, em Osasco (2002) e formada em Letras também pela mesma instituição (2001). Investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM). Tem vasta experiência na área da Educação desde 1988. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação, Psicanálise, Literatura, Antropologia do Imaginário e Simbologia.
Sirlene.cristofano@gmail.com

Durante minha jornada profissional na área da Educação, várias foram minhas angústias que surgiram ao longo de muitos anos em sala de aula. As questões de leitura da literatura infantil e juvenil no ensino de educação básica e infantil são parte destes desassossegos. Outra grande preocupação é a maneira como o educador desenvolve o papel enquanto mediador dos processos de leitura e formador de leitores críticos, frente à realidade diversificada, o que chamamos inclusão escolar. O fracasso que tem ocorrido na tentativa de atender a diversidade das crianças deixa evidenciada, a necessidade de uma transformação nas estratégias para o ensino dos diferentes alunos.

O processo de inclusão, para Martins (2002) implica na adaptação da instituição escolar para atender às necessidades especiais das crianças na sala regular. Portanto, é função da instituição compatibilizar o ensino com este trabalho de inclusão do educador de obter ações pedagógicas importantes como a prática necessária de ensino de leituras e Literatura, que atendam as

necessidades especiais destas crianças. Abordaremos então, a questão da leitura na escola, considerando a prática do texto literário infantil e juvenil, a Literatura Fantástica-Maravilhosa, especificamente as narrativas do realismo-maravilhoso, como uma possibilidade, uma alavanca do processo de inclusão social.

A Contribuição da “Literatura da Criança” para a Formação da Identidade

A definição de literatura Infantil, segundo Bárbara Vasconcelos de Carvalho é todo o acervo literário eleito para criança e “tudo aquilo que, depois de sua aceitação, se fixou e se imortalizou através dela [...] é uma fórmula ou uma forma sintética, que demos precisar denominando - *Literatura da criança* [...] é portanto, aquela que nem sempre ela a elege; acontecendo não raro o contrário” (CARVALHO, 1982, p. 48).

A origem da Literatura Infantil se deve ao impulso do homem contar histórias, no momento em que este sentiu a necessidade de passar sua experiência de vida a alguém e trazer alguma significação. Entre todas as formas literárias mais ricas, vindas de tempos remotos e que se transformaram em literatura infantil, são os *contos maravilhosos* e os *contos de fadas*, denominações geralmente equivalentes. Porém, é importante ressaltarmos que todo *conto de fadas* é um ‘conto maravilhoso’, entretanto, este nem sempre é um conto de “fada”. Nelly Novaes Coelho dá-nos a definição do sentido tradicional de *conto maravilhoso* como, “narrativa que decorre em um espaço *fora* da realidade comum em que vivemos e onde os fenômenos, não obedecem às leis naturais que regem. No início dos tempos, o *Maravilhoso* foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a Literatura” (COELHO, 1982, p.85).

Desde o surgimento da Literatura Infantil clássica, o homem descobriu que a palavra impôs-se como algo mágico, com um poder fantástico, obtendo a função de defender ou intimidar, compor ou demolir. A Literatura Infantil apareceu durante o século XVII, com características próprias, proveniente da burguesia, a qual foi esboçada para as crianças da sociedade. As histórias eram criadas como um instrumento de Pedagogia. E assim, é a partir do século XVII, que as crianças passam a ser consideradas um ser diferente do adulto e com necessidades próprias, recebendo uma educação especial como preparação para a vida adulta.

A Literatura Infantil percorre o caminho para a sua (re) descoberta e a partir da Psicologia Experimental, que manifesta a Inteligência como um ingrediente estruturador, despertando, assim, os diversos estágios do desenvolvimento

da criança e do adolescente de grande importância para a formação da personalidade do futuro adulto. A sequência das fases evolutivas da inteligência é contínua e igual para todos, porém, dependendo da criança ou do meio em que vive as idades é que podem variar.

Segundo Faria (2006), a função da literatura infantil e juvenil até a década de 80 era basicamente a de educar e discorrer, com o intuito de ensinar normas de conduta para a criança. Hoje contesta-se a função didática da utilização deste tipo de literatura, que surgiu como uma maneira literária, ligada ao carácter pedagógico e que correspondia mais com a própria pedagogia do que com a Literatura em si (Oliveira & Palo, 1986:). A função lúdica da literatura foi afastada para dar lugar a função educativa e objetiva sobre a imaginação da criança e tal como postula Oliveira e Palo, “extremamente pragmática, essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da acção de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança” (OLIVEIRA & PALO, 1986, p.13).

Segundo Nelly Novaes Coelho, a literatura vem ao longo dos anos se consolidando, “num dos mais eficazes instrumentos de formação da criança” (COELHO, 1991, p.320), reafirmando-se como cenário democrático de personagens e linguagens diferentes, abordando vários aspectos do quotidiano. Ao falarmos desta diferente linguagem literária, compreendemos a importância de um estudo aprofundado, relacionado às suas contribuições, para assim, termos uma noção da sua grande importância no processo de inclusão escolar.

Bruno Bettelheim (2006), dentro de uma perspectiva psicanalítica, apresenta-se a favor da Literatura Infantil, principalmente dos contos de fadas, para o pleno desenvolvimento psíquico e compreensão dos conflitos na fase infantil. O autor defende que os elementos presentes nestas narrativas provocam “imagens à criança com as quais ela estrutura seus devaneios e direcionam sua vida” (BETTLHEIM, 2006, p.16). A Literatura, de um modo peculiar atende a uma necessidade das crianças especiais ao contribuir com a formação de sua identidade e que, “os contos de fadas [...] orientam a criança no sentido de descobrir sua identidade e vocação e sugerem também quais as necessárias experiências para melhor desenvolver o seu carácter [...] que uma vida boa e compensadora está ao alcance de todos apesar da diversidade” (BETTLHEIM, 2006, p.34).

O papel mediato da literatura será então, não só *testemunhar* uma realidade, mas também traduzi-la e recriá-la na esperança de que mude para melhor. Assim, a Literatura afigura-se um caminho privilegiado para o auto-conhecimento ao tratar de problemas da vida, tornando-se um elo entre Literatura e Educação Inclusiva, ao trazer à tona os conflitos humanos de forma singular e expressiva, funcionando como portas que se abrem para determinadas verdades humanas (COELHO, 1999, p 35). Esta individualidade confere à Literatura Infantil e juvenil, fundamentos que apontam para possibilidade de pensar a diferença, sob muitos aspectos.

Deste modo, conceder à literatura uma função psicológica é correctamente admissível, porque seja qual for a idade ou condição social, o aproveitamento da literatura vem ao encontro da necessidade da fantasia que todos nós possuímos. A fantasia está ligada a realidade e por isso a literatura está ligada à vida e à formação do homem. Portanto, a literatura além de ensinar, atua também na formação da criança e segundo Zilberman (1985) esta relação existente entre criança e literatura é que assegura uma plena formação, através dos recursos de ficção que vem ao encontro da realidade do quotidiano do leitor.

A linguagem literária utilizada nestas narrativas fantásticas, segundo Marisa Lajolo (1982) ao deslocar a criança leitora, garante uma reflexão e revolução provocada pelo sentido da palavra. Sobre a produção de sentidos, o diálogo equivale-se no espaço e abre possibilidades de chegar à aprovação sobre os sentidos atribuídos, chegando também a uma efetiva interpretação e reconstrução das ideias. E neste processo de reconstrução dos sentidos, a “leitura é um obstáculo à transmissão dos estereótipos e dos discursos ideológicos” (LAJOLO, 1982: p.21). Ao tratar e despertar o diferente, Amaral reconhece que a leitura destes contos concede à criança, a importante compreensão das diferenças e das desigualdades, defendendo este que, “o apontar e o refletir sobre os preconceitos, os estereótipos, os estigmas, as superações, os conflitos – propiciados por uma leitura crítica, reflexiva dos textos, onde a ideia da diferença está presente – e o caminho é soldo e duradouro” (AMARAL, 1994, p.62).

As crianças necessitam ler histórias que as levem para um outro mundo, um mundo mágico, literalmente fabuloso. Assim ler um conto para as crianças é dar-lhes condições de se tornarem adultos mais seguros dos seus sentimentos, pois o imaginário infantil se enriquece muito com estes contos da tradição literária, que de acordo com Lajolo, “os textos que a tradição reserva o nome

de literatura, embora nascendo de uma elite e a ela dirigidos, não costumam confirmar-se às rodas que detêm poder. Transbordam daí e como pedra lançada às águas, seus últimos círculos vão atingir as margens, ou quase. Seus efeitos, a inquietação que provocam, podem repercutir em camadas mais marginalizadas, mais distantes dos círculos da cultura” (LAJOLO, 1982, p.64).

Portanto, o texto literário educa para incluir, porque a grande diversidade de linguagens simbólicas e também as vastas características e qualidades encontradas nos vários personagens ficcionais disponibilizam à criança leitora o conhecimento das muitas realidades humanas. E tais enunciados fundamentam de que a literatura tem uma importante função social, que é educar, consciencializar e incluir. Caldin (2003) afirma que, “a função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e assim, emancipar-se – dos grandes dogmas que a sociedade lhe impõe. [...] Dessa maneira, as histórias contemporâneas, ao apresentarem as dúvidas da criança em relação ao mundo em que vive, abrem espaço para o questionamento e a reflexão, provenientes da leitura” (CALDIM, 2003, p.5).

A leitura da literatura infantil também atua como uma possibilidade dos educandos vivenciarem novas experiências, podendo agir como um protagonista destas histórias e assim, ganhar experiências e autonomia, ser ele próprio. Ao pensarmos em um trabalho consciente e crítico, voltado para a educação/inclusão para crianças com necessidades especiais, buscamos relatos de alguns estudiosos que privilegiam a literatura como um recurso fundamental e facilitador.

Ao atuar como uma necessidade básica para a formação da criança e garantir uma experiência fundamental da existência humana, este tipo de narrativa é um rico recurso na remoção de representações sociais relacionadas com a deficiência e com a diferença, porque

[...] a Literatura infantil pode ser o cerne da construção de uma educação inclusiva, pois operando a partir de sugestões fornecidas pela fantasia e imaginação, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas e demonstra-se como ponto de partida para o conhecimento real e a adoção de uma atitude que valorize as diferenças e as particularidades [...] (ZARDO; FREITAS, 2004, p.2).

Jabur (2003) por meio de sua pesquisa nos afirma que assim como nosso corpo necessita de comida, nosso espírito precisa de leitura e que esta deve ser considerada como uma das necessidades básicas para a formação da criança

por garantir uma experiência fundamental da existência humana. O pesquisador faz assim a relação da literatura com os direitos humanos.

Pereira, ao desenvolver a Literatura Infantil, no trabalho com crianças com necessidades especiais, sem contestar as posições apresentadas, defende a utilidade destas leituras como “um recurso importante para a evolução psicossocial de crianças cegas, dando-lhe a oportunidade em desenvolver suas aptidões e seu intelecto” (PEREIRA, 2000, p.1).

As crianças consideradas “especiais” são reconhecidas por apresentarem desordens na aprendizagem, revelações de conduta, problemas emocionais, como também podem ter perda da função: psicológica, fisiológica ou anatômica. Além de carinho, paciência, atenção e amor, a criança “especial” precisa de diversão, pois tem um papel importante no processo do aprender, ao tornar verdadeiro o conceito do aprender divertindo-se. É necessário que estas crianças “especiais” recebam atenção Psicológica, através da Psicoterapia Lúdica, o que inclui entre outros, o trabalho com a exploração do imaginário por meio das narrativas maravilhosas. O lúdico está ligado, como a literatura, à linguagem do prazer e “contrasta” fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos e etc.,” (ORLANDI, 1987, p.154-155).

Acreditamos que a literatura, por usar um discurso despretensioso, que representa a sociedade e a realidade, nesse ínterim, não fazendo disto seu fundamental argumento, pode ser um apropriado recurso pedagógico, por quanto nos faz entender as mudanças de protótipo pelas quais estamos passando e nos traz expectativas em trabalharmos com a diversidade do ser humano através do discurso literário, esclarecendo concepções a partir do lúdico que, com certeza, tem uma receptividade maior entre os sujeitos leitores, pois permite a eles a oportunidade de entender-se com o texto através de sua vivência.

A função terapêutica da leitura possibilita o ajuste das emoções e assim atua na criança leitora e ouvinte o efeito de tranquilidade. A literatura funciona como uma terapia por meio de livros, denominada “biblioterapia”, procedente de dois termos gregos: *biblion*, que significa livro e *therapeia*, a qual significa terapia. Alice Bryan, assim como outros pesquisadores nos dão a conceituação dos objetivos da biblioterapia. Segundo Bryan (apud Shrodes, 1949), biblioterapia teria como definição o dispositivo da literatura infantil que ajuda a desenvolver maturidade, nutrir e manter a saúde mental da criança.

A pesquisadora Louise Rosenblatt (apud Shrodes, 1949) avalia a literatura ficcional como um auxílio para o ajustamento social e pessoal, defendendo que a literatura imaginativa é importante para adaptar a criança em relação aos seus conflitos, acreditando assim, que a reflexão obtida através da leitura atua como uma introdução para a ação.

Aracy Ermst-Pereira (2005), ao pesquisar sobre a maravilha da exclusão através dos contos fantásticos, dá-nos a conclusão das muitas oportunidades de inclusão escolar a partir destas narrativas literárias. A pesquisadora afirma-nos a importância do carácter polissémico na revolução de padrões, na introdução do diferente como o processo de criação principal de sentidos sociais.

Restará dizer, por fim, que a aquisição de livros de literatura Infantil é uma importante função da instituição escolar e não apenas uma estratégia de ensino, um recurso fundamental para ensinar, aprender e incluir as diferenças.

A Literatura Infantil contemporânea A BOLSA AMARELA: Compreendendo as Diferenças

A obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, publicada em 1976, é uma das muitas obras desta autora que se identifica com o público infantil e juvenil e contém um discurso que não subestima a capacidade de leitura das crianças.

As narrativas de Lygia Bojunga, ao alcance das experimentações das crianças, numa influência lobatiana, proporcionam à criança, através de seu olhar, reflexão sobre diversos temas: identidade, preconceito, a verdade, as relações familiares, entre outros. Podemos classificar *A Bolsa Amarela* como uma narrativa do realismo-maravilhoso, que Nelly Novaes Coelho nos define como as que “decorrem do mundo real, que nos é familiar ou bem conhecido, e no qual irrompe, de repente, algo *mágico* ou de *maravilhoso* (ou de absurdo) e passam a acontecer coisas que alteram por completo as leis ou regras vigentes no mundo normal” (COELHO, 1982, p.312).

Em suas narrativas há um respeito pela experiência vivida e mesmo quando a fantasia toma conta do enredo, nunca é construída para alienar, mas sim para resgatar experiências, fazendo com que a criança leitora compreenda as situações e aprenda a lidar com elas.

A linguagem utilizada na narrativa concede trocas à criança leitora, que com os elementos fantásticos da obra, a compreensão e a influência por ela abstraída, se equivalem a um momento de prazer. Jacqueline Held destaca a importância da linguagem narrativa metafórica e nos afirma que esta é sem dúvida a mais adequada para expressar a dupla intencionalidade da literatura: além de divertir, também ensinar e que assim, “a magia da palavra nasce do uso imprevisto. Palavra [...] saída do contexto e da significação. Linguagem a caminho que se cria e que cria. Pois, no fantástico [...] a palavra dá vida, faz a coisa existir [...]” (HELD, 1980, p.203).

A *Bolsa Amarela* é um dos mais premiados e populares livros infantis brasileiros, que conta a divertida história de Raquel, a filha mais nova da família, uma menina atenta a tudo o que se passa ao seu redor. Seus irmãos, com a diferença de idade de dez anos, não lhe davam atenção e importância às coisas que Raquel queria compartilhar, porque achavam que criança não sabe coisa alguma.

Na obra de Lygia Bojunga, segundo Ligia Cademartori (2006), o universo narrativo se manifesta a partir da infância, abrangendo temas como a exclusão, as relações de poder e repressão à liberdade de expressão no contexto social. A autora, por meio do realismo-maravilhoso dá argumentos à criança para se identificar com as situações do cotidiano que diz respeito a Raquel, criando assim uma identificação com o pequeno leitor. A obra permite a conexão ao mundo de ficção pela condução do enredo e pelo desfecho, permitindo a cartase do leitor, propiciando uma identificação, uma descarga emocional. (CADERMATORI, 2006)

A protagonista, por se sentir muito só e excluída, começa a escrever para seus amigos imaginários e compartilhava três grandes desejos: ser um garoto, vontade de crescer e de ser uma escritora. Um dia, ganhou uma bolsa amarela, que passou a ser o esconderijo ideal para suas vontades e fantasias. A bolsa amarela acaba sendo a casa de dois galos, um guarda-chuva-mulher, um alfinete de segurança, o refúgio de seus pensamentos e também as histórias criadas pela narradora. Raquel, através de suas histórias, conta-nos fatos do seu cotidiano, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação, repleto de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo que acontecem fatos reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa, e a protagonista vai ao encontro de sua afirmação como pessoa.

A autora traz em seu enredo um brinquedo, ou seja, um objeto infantil, uma bolsa amarela, a qual passou a ser o esconderijo ideal para as invenções e vontades da protagonista, representando o desinteresse às regras determinadas pelos adultos, no qual manipula seus desejos reprimidos de acordo com o que vive no seu dia-a-dia. Gilles Brougère (1994) destaca a grande originalidade e especificidade do brinquedo, que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação, sendo assim, um fornecedor de representações manipuláveis.

Após a leitura, a criança se aperfeiçoa com uma visão nova sobre os aspectos da narrativa, ao desregrar as suas concepções. Com isto, a narrativa oferece para o pequeno leitor, uma “saída” para a resolução de seus conflitos pessoais. Encontramos o aspecto “inclusivo” em *A Bolsa Amarela*, na exploração dos sentimentos vividos pelos personagens, que proporcionam à criança leitora uma identificação e experimentação dos mesmos.

Evidenciamos primeiramente a relação adulto/criança presente em vários momentos da narrativa. Raquel num desabafo com seu amigo imaginário, ao escrever, “Não adianta, [...] gente grande não entende a gente” (BOJUNGA, 1995, p.17), relata ser incompreendida pelos adultos pelo fato de ser ainda uma criança.

Um outro sentimento explorado na obra é o da exclusão, pois Raquel sentia-se completamente excluída de sua família, sentia-se rejeitada, por não ter sido um filho programado, desencadeando-lhe o sentimento de rejeição. Raquel, ao escrever para um dos seus amigos imaginários, “Tô sobrando [...] Já nasci sobrando [...] Mas se ela [a mãe] não queria mais ter filho, por que é que eu nasci? [...] a gente só deveria nascer quando a mãe quer a gente nascendo [...]” (BOJUNGA, 1995, p.13), deixa-nos claro e evidente este sentimento de carência e exclusão no seu próprio ambiente familiar.

A falta de atenção e carinho que muitas crianças sofrem também é identificada através da personagem Raquel que compartilha novamente com um dos seus amigos imaginários, porém, desta vez, o sentimento de solidão. A solidão impulsiona Raquel a inventar estes amigos, para assim, compartilhar dentre outros conflitos interiores, a sua carência: “Prezado André, ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não tem tempo. Mas, ficam vendo televisão [...]” (Bojunga, 1995, p.12).

Através da vivência de Raquel é sublinhado outro tema proporcionando reflexão: o preconceito contra a mulher ditado pelos adultos. Raquel contesta

claramente quando deseja ser um menino, pois para a protagonista é muito melhor ser homem do que mulher e durante a narrativa em um diálogo com seu irmão reivindica os direitos femininos ao dizer: “Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola quando a gente tem que escolher um chefe [para] as brincadeiras, ele é sempre um garoto. Que nem chefe de família: é sempre homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é tipo de jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa de homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa” (BOJUNGA, 1995, p.16). Percebemos claramente aqui, que Raquel experimenta o sentimento de inferioridade de quem não pode ter direito algum por apenas ser mulher.

Além do desejo de ser um menino, Raquel desejava também crescer logo, porque “gente grande [es]tá sempre achando que criança[es]tá por fora”. Ao reclamar da sua irmã para um dos seus amigos imaginário, aponta claramente esta ideia ao dizer que, sua irmã vive dando ordens e que sempre a proíbe de trazer alguma colega em casa para brincar, alegando que criança só faz bagunça e para piorar, também nunca pode ir brincar na casa de ninguém. (BOJUNGA, 1995, p.14)

O conflito familiar também destacado e vivenciado por Raquel é hoje muito comum na realidade da vida de muitas crianças. Raquel vive momentos de angústia por presenciar as brigas dos pais. Num momento de saudade e nostalgia, ao escrever uma de suas cartas, queixa-se para sua amiga imaginária Lorelai, dizendo que “era tão bom quando [...] morava[m] lá na roça [Seus pais] viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa legal da gente ver. Agora [es]tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa e discutem por qualquer coisa. E depois toca todo[s] a ficar emburrado[s]” (BOJUNGA, 1995, p.18).

Raquel é um exemplo de personagem que, mesmo sendo criança, encontra uma forma para enfrentar o momento difícil de sua vida, ignorando o fato de os adultos a considerarem “infantil” e assim, incapaz de lidar com as realidades do cotidiano.

Sobre esta questão, Walter Benjamin nos afirma que os adultos muitas vezes menosprezam a verdadeira experiência e capacidade das crianças e dos jovens, consideradas como “experiências de vida e assim, desvalorizam os anos que os jovens e crianças estão vivendo” (BENJAMIM, 2002, p. 21) e o tratamento dado à Raquel na obra de Lygia Bojunga, vai ao encontro de a esta desvalorização.

Ao falarmos de experiência, é importante aqui ressaltarmos que o caminho do ser humano, na possibilidade de idealizar sua existência e através da construção e compreensão dos fatos do seu cotidiano, partindo de reflexão para uma compreensão da realidade. E é exactamente isto, o que a obra de Lygia Bojunga nos oferece, propiciando a crianças leitoras uma forma de construir um caminho a partir do que a vida lhes oferece.

A autora, portanto, propõe as crianças leitoras, através de sua narrativa do realismo-maravilhoso vários temas, entre eles, o preconceito, a indiferença e as diferenças, falando da vida e de como é possível viver e transformar em experiência as várias situações que se absorvem ao cotidiano de quem está no mundo.

Lygia Bojunga Nunes se utiliza do olhar da criança e do jovem em suas narrativas e, a partir do ponto de vista dos mesmos, é que a vida se desenvolve através da experiência que se pode (re) tirar dela própria.

Considerações finais

O *Maravilhoso* foi e sempre será um dos recursos mais ricos e importantes na literatura destinada ao público infantil. As histórias, ao doarem verdadeiras emoções e prazer, disponibilizam ao pequeno leitor o simbolismo, que subjacente na narrativa e nas vivências de suas personagens, age no seu inconsciente e atua lentamente, contribuindo para a resolução dos conflitos interiores.

Os problemas vivenciados não somente pela personagem Raquel, mas também por tantas outras crianças, desencadeiam introspecção que necessita de reflexão em torno dos fatos e sendo assim, também indispensável para uma proposta inclusiva.

Muitas crianças poderão se reconhecerem ao se defrontarem com uma personagem que contém os mesmos conflitos e problemas do seu cotidiano. Tais experiências vivenciadas e identificadas pelo leitor apresentam a oportunidade de a Literatura Infantil contribuir com a inclusão. A narrativa por meio do lúdico desconstrói conceitos difundidos no meio social, transgredindo normas e valores, inclusive sobre qualquer preconceito. O argumento do texto literário, que também é comunicativo e criativo, convence a todos os leitores, de maneira que ter seus desejos é algo normal e aceitável, deixando de ser motivo para vergonha ou discriminação e exclusão do outro.

Assim, os pequenos leitores podem usufruir de um aprendizado de que, há sempre outra maneira de encarar uma situação. Portanto, ocorrem mudanças na auto-estima da criança que se sente apontada como a única diferente, com seus medos, vergonhas e angústias. A criança demonstra um enorme domínio emocional com a narrativa literária, sendo aquele momento de leitura conveniente para relembrar de seus desejos, angústias, desafios e sofrida discriminação e ao vivenciar emoções relacionadas às suas experiências do cotidiano.

Entendemos que a leitura representa um envolvimento intelectual sensorial e emotivo que ocasionam sentimentos como o medo, desejos, confiança e reflexão. E é esta a experiência inclusiva, no ponto de vista de que é através da linguagem criativa e bem-humorada, que se transporta para a reflexão individual. E assim, a criança leitora, ao refazer conceitos, liberta-se de angústias, medo, constrangimentos e preconceitos. Este progresso de ordem cognitiva contribui para a inclusão, por propiciar a aceitação e uma reconstrução da auto-estima daqueles que estão marginalizados do processo de ensino.

Na obra de Lygia Bojunga, observamos a representação da criança vinculada à necessidade da experiência e às oportunidades de identificação e sendo assim, com a tomada de consciência de si mesma e a reconquista da memória, pelo que as experiências vivenciadas no texto encaminham à criança leitora para uma situação de inclusão escolar. A autora nos apresenta um texto com qualidades promissoras para desenvolvermos um trabalho eficaz com a Literatura Infantil contemporânea, possibilitando aos seus leitores a comparação com seu mundo, com uma proposta de interação.

Resumo: Dentro de um aspecto psicanalítico, os elementos presentes nos contos de fadas promovem “imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida” (BETTLHEIM, 2004, p.16). Partindo deste ponto, constatamos que as narrativas infantis Contos de fadas abrem caminhos, para o auto-conhecimento, pois ao criar personagens distantes e animalescas, remetem-nos para uma imagem de nós mesmos, a cada momento de reconhecimento da leitura, ajudando-nos adequadamente a aprender o que se passa dentro de nós (JOUVE, 2002). Portanto, os Contos de Fadas ao tratar a complexidade dos problemas da vida, torna-se condutor extraordinário para tratar de conexões entre Literatura Infantil e Educação Especial, pois traz a discussão dos conflitos humanos de maneira única, convincente e significativa, (COELHO, 1991, p.9). Este artigo tem por objetivo discutir sobre o aproveitamento da Literatura Infantil enquanto recurso promotor da inclusão psicossocial das crianças e fazer uma conscientização, de como a Literatura Maravilhosa desponta a possibilidade de educar para incluir.

Palavras-chave: Inclusão; Imaginário; Literatura.

Abstract: Inside a psychoanalytic aspect, the present elements in the fairy tales promote “images to the child which they can structure and give it better direction to their life” (BETTLHEIM, 2004, p.16). Starting from this point, we note that childish narratives Fairy tales open ways for their self-knowledge, because while creating distant and bestial characters, they send us for an image of ourselves during the reading recognition, helping us appropriately to learn what goes on inside us (JOUVE, 2002). So, the Fairy tales while treating the complexity of the problems of life, it becomes an extraordinary driver to treat connections between Childish Literature and Special Education, because it brings the discussion of human conflicts in a unique, convincing and significant way, (COELHO, 1991, p.9) The objective of this communication is to discuss about utilization of Infantil Literature has promoter recourse of social inclusion of children with special necessities, and also to conscientiounalized how Marvel Literature help in the possibility of education to inclusion.

Keywords: Inclusion; Imaginary; Literature.

Referências

- AMARAL, Lígia Assunção. Pensar nas diferenças/deficiências. Brasília: Coordenadoria da Pessoa Portadora de deficiência, 1997.
- BENJAMIM, Walter. “Rua de mão única”. In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BETTLHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de fadas. Lisboa: Bertrand, 2006.
- BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
- CADERMATORI, Lígia. O que é literatura infantil? São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CALDIN, Clarice Forkamp. A função social da leitura na literatura. *Revista Eletrônica Biblioteconomia – Encontro de bibliotecários*. Florianópolis – SC, N.15, jan/jun, p.5. Disponível em: «<http://www.encontros-bibli.ufsc.br/Edicao15/caldinfuncaosocial.pdf>» Acesso em: 10 Out.2006.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Literatura Infantil. São Paulo: Editora Edart.
- COELHO, Nelly Novaes. A Literatura Infantil: História, Teoria, Análise. São Paulo: Global, 1982.
- ERNEST- PEREIRA, Aracy. (RE) inventando contos de fadas: um estudo sobre o fenômeno da exclusão – *Anpoll –GT – Análise do discurso*. Disponível em: « http://www.geocities.com/gt_ad/analisedodiscensino.html». Acesso em 27 set. 2006.
- FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura Infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006.
- HELD, Jacqueline. O Imaginário no Poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.
- JABUR, M.R.M. Síndonio Muralha: um poeta português na literatura infantil brasileira. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Araraquara, 2003.
- LAJOLO, Marisa. O que é Literatura. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MARTINS, J.S. A sociedade a beira do abismo. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela. 11ed. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. A biblioterapia e leitura crítica para a formação da cidadania com os alunos do Instituto dos cegos da Paraíba "Adalgisa Cunha". In: *Proceedings XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação 1*. Rio Grande do Sul, Editora da PUC, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcineli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PALO, Maria José; D. OLIVEIRA, Maria Rosa. Literatura Infantil: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

SHROEDES, Caroline. *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*. 344f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Educação) – Berkeley: Universidad of California, 1949.

ZARDO, Sinara Polom; FREITAS, Soraia Napoleão. A literatura infantil como auxílio pedagógico para uma educação inclusiva. *Revista Partes – Revista virtual do leitor*, São Paulo – SP, Ano IV, N.46, jun. 2004. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed46/educacao2.asp>. Acesso em 12 set.2006

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola.10ed. São Paulo: Global, 1985.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

Demanda Contínua

Una propuesta de actividades físicas para el adulto mayor

A proposal for physical activities for senior citizens

Rogelio Demetrio Gómez Espinosa

Profesor MsC. Universidad Carlos Rafael Rodríguez. Cuba. rgomez@ucf.edu.cu

Xiomara Cabrera Fernández

Profesora MsC. Universidad Carlos Rafael Rodríguez. Cuba. xcabrera@ucf.edu.cu

Maikel Gómez Cabrera

Entrenador deportivo. INDER Municipal. Cienfuegos. Cuba magoca32@yahoo.es

Teniendo en cuenta que el mundo de hoy en la medida que avanza la ciencia, tecnología y mejora el medio ambiente, así también los estadios de vida del hombre aumentarán, por tanto es necesario elaborar propuestas que contribuyan a elevar el bienestar de toda la población, especial en el adulto mayor.

El número de personas que en el mundo rebasa la edad de 60 años, aumentó a 700 millones en la década del año 90 del siglo XX, para el año 2025 se estima que existirán alrededor de 1200 millones de ancianos. El conocimiento del porcentaje que representan aquellos adultos mayores que hoy viven en el país y son considerados frágiles es crucial en la planificación y desarrollo de estrategias de intervención en salud en la población de adultos mayores por parte del Sistema Nacional de Salud, el Gobierno y las propias comunidades. (Fernández, 1996).

El Plan de Acción sobre el Envejecimiento, adoptado en Madrid por la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (2002), subraya que las actividades para la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades a lo largo de toda la vida, y el acceso equitativo de las personas mayores a la atención de salud son piedras angulares de un envejecimiento en buena salud. Se recomienda adoptar medidas para promover el acceso universal e igualitario a la atención primaria de salud y establecer programas de salud comunitaria

para las personas mayores. El Plan de Acción de Madrid también hace un llamado a poner fin a la discriminación en función de la edad y otros factores como barrera al acceso a los sistemas de salud. Tómese este criterio por cuanto unas de las formas ideales para alcanzar estos objetivos trazados por la OMS, se considera a la actividad física como elemento importante en este sentido. El marco de las políticas para un envejecimiento activo, de la OMS, que se lanzó en ocasión de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento celebrada en 2002, se centra en el estilo de vida y en los factores que determinan la salud durante el envejecimiento.

La realización de actividades físicas para la población de adultos mayores se ha convertido en práctica común y necesaria, siendo necesario destacar la posibilidad de tener en cuenta algunos criterios y ejercicios metodológicos claves, para dar inicio a este tipo de propuesta; y contribuyan a mejorar las posibilidades de vida de estas personas, llevándolos al disfrute de la actividad y convirtiéndola en parte de sus actividades cotidianas. Muchos autores afirman que es necesario hacer por lo menos 30 minutos de ejercicio físico al día para permanecer en forma o mejorar su salud.

Existen programas para el adulto mayor, orientados desde la actividad física, que les ayudan a mejorar su nivel de vida y sus condiciones orgánicas y físicas desde estas actividades.

Hasta hace pocas décadas, cuando las personas envejecían, o bien reducían su ritmo de trabajo o bien buscaban otras ocupaciones más fáciles, en cualquier caso, el retiro de la actividad profesional tendía a valorarse como una de las conquistas más importantes del Estado de Bienestar: después de una larga etapa de trabajo, la posibilidad de retirarse de una actividad productiva o de reducir el ritmo en otras de diversa índole -cuidado de los hijos, tareas del hogar, etc.-, se considera normalmente como una liberación. De alguna manera se genera un sentido de reposo y de descanso durante las horas que antes se dedicaban a otro tipo de actividad.

Sin embargo, después de un determinado periodo de disfrute del tiempo liberado del trabajo, todas estas horas libres que quedan a iniciativa personal del jubilado pueden convertirse en interminables, sobre todo, cuando predomina el aburrimiento por encima del sentimiento gratificante del no tener que hacer nada (Subirats, 1992). Por ello, surge la necesidad de estar ocupados, es decir,

las personas mayores precisan llevar a cabo algunas actividades útiles bien sea para ellos, para la familia o para la sociedad. En este sentido, se está asistiendo a la aparición de una *nueva edad*, la que le sigue al final de las constricciones productivas y que antecede a la decadencia física, psíquica y social (Gaullier, 1988).

Es una realidad que en la actualidad todavía existen todavía problemas en el logro por parte de la población cuyo status es la de adulto mayor; en concientizarlos en la necesidad de realizar actividades físicas. La propuesta versa en:

Objetivo General: Aplicar desde una perspectiva científico metodológico una propuesta de actividades físicas para el bienestar del adulto mayor.

Indicadores del bienestar declarados en el estudio. Utilización del tiempo libre.

Ejercicio físico continuo y organizado. Participación en actividades físicas para un envejecimiento saludable acorde al bienestar del participante.

Impacto Social. El envejecimiento o proceso normal relacionado con el paso del tiempo se inicia con el nacimiento y continuará a lo largo de la vida. Es el resultado de la interrelación muy compleja de factores biológicos, psicológicos y sociales. Con los avances médicos corrientes y los estilos de vida saludables la gente está viviendo más.

Desarrollo

Situación a nivel mundial en la población del adulto mayor

Durante la primera etapa de la humanidad, hace miles de años, cada persona luchaba por subsistir y el Adulto Mayor, salvo honrosas excepciones, casi nunca contaba con la protección de su grupo. Se le atribuían poderes sobrenaturales y eran los que dirigían los ritos y ceremonias en la comunidad. El “anciano” era valorado y respetado por los conocimientos y experiencias acumuladas, y como oradores portadores de las costumbres y tradiciones de su comunidad.

En la *Cultura Oriental*. El Continente asiático reúne más de la mitad (58%) de la población mundial. Es reconocido como cuna de grandes civilizaciones y por el respeto y consideración que tiene con los ancianos. En países como China, India, Japón, Korea, Libano, Irán, Irak, Israel, y muchos otros de los 42

países que integran este Continente, En la *Cultura Occidental*. En los países de Occidente coexiste el estilo de vida tradicional característico de las zonas rurales, y el estilo de vida moderna, característico de las ciudades o metrópolis.

En los Estados Unidos se reporta que uno de cuatro adultos reporta ser físicamente inactivo (24 %), en la América, Perú 92.3 % Chile 95,6% Colombia 57% Brasil 76 %. Cuba se encuentra entre los países que trabajan por incorporar de manera consciente la actividad física al estilo de vida de sus pobladores,. (Valdés, 2008).

Los adultos mayores discapacitados, necesitan ayuda incluso para poder realizar actividades de la vida diaria, y esa ayuda suelen proporcionarla familiares. En Prieto (Ramos O, 1997, pp.28-32)

La Región de América Latina y el Caribe están envejeciendo a un ritmo que no se ha observado en le mundo desarrollado, y la evaluación de los problemas de salud y discapacidad indica que los adultos mayores están envejeciendo con más limitaciones funcionales y peor salud que sus semejantes en países desarrollados. *Además, las redes familiares están cambiando rápidamente y tienen menos capacidad de suplir la falta de protección social institucional.* Citado en (Roca, 1999.p 132).

En el siglo XXI, existe una situación peculiar, las personas sobrepasan las barreras cronológicas que el hombre ha situado como etapa de vejez, lo que convierte al envejecimiento poblacional en, quizás, uno de los retos más importantes para las sociedades modernas. *En el Programa del Adulto Mayor de Cuba incluye los nuevos conceptos gerontológicos los cuales exigen gran participación de la familia, la comunidad, las organizaciones políticas y no gubernamentales en un trabajo colectivo donde el protagonista principal es el adulto mayor.* La vejez puede ser una etapa activa y vital, no hay que pensar en ella como pasiva y dependiente. (García, 1997, p.572-576)

Algunas consideraciones sobre el adulto mayor

Uno de los estudiosos del adulto mayor; Marcos Alonso (1995) define la vejez como proceso, como constructor social y como estado no homogéneo, se refiere a estos términos y expresiones como:El paso a la tercera edad no se realiza a una edad concreta ni de una sola vez, sino que existe un proceso

que desemboca en un estado que normalmente se define por características asociadas a incapacidad, pasividad, independencia. Entre los factores que aceleran el envejecimiento están: *Alimentación excesiva. Stress. Hipertensión. Tabaquismo y alcoholismo. Obesidad. Soledad, poca participación socio laboral. Sedentarismo. Poca actividad física.* (Moreno, 2005).

No hay duda que se producen cambios estructurales o modificaciones biológicas, que influyen en la personalidad y rendimiento de los individuos de la "tercera edad". Estos son: *"Cambio de apariencia. Modificaciones del sistema piloso: calvicie y canosidad. Las glándulas sudoríparas se atrofian, obstaculizando el normal proceso de sudorización y por lo tanto se tolera menos el calor. Se presentan alteraciones en la motricidad ya que hay disminución de fuerza y aumento de grasas, los movimientos se vuelven lentos, los músculos se fatigan más fácilmente y se recuperan en forma más lenta. Osteoporosis. Aumento de la cifosis fisiológica. Disminución de las capacidades respiratorias. Al disminuir la actividad, el cuerpo necesita menos nutrientes, pero como los hábitos alimenticios no cambian, suelen aumentar de peso. Cambios de los porcentajes corporales, aumento del porcentaje graso, disminución de la masa muscular, disminución de la cantidad de agua."* (Moreno, 2005).

Existen diferentes factores que retardan el envejecimiento como son: *Sueño tranquilo. Ejercicio corporal continuo. Buena nutrición. Participación socio laboral.* (Moreno, 2005).

A lo largo de la historia, según ha ido evolucionando la sociedad, también ha ido evolucionando la forma de entender esta etapa de la vida. Por ello Marcos Alonso se refiere a la vejez como construcción social. Actualmente son las instituciones y la sociedad las que establecen a partir de qué edad una persona es considerada mayor (jubilación) y como desde antaño, se les asigna unos roles sociales que especifican claramente los comportamientos y actitudes propios de los "viejos".

Para la propuesta de actividad física, se debe contar que la persona puede poseer alteraciones y cambios celulares, alteraciones digestivas, alteraciones a nivel endocrino, modificaciones en el aparato locomotor, alteraciones en el funcionamiento cardiovascular, modificaciones en el sistema respiratorio. Además el adulto mayor puede desencadenar un número indeterminado de patologías crónicas, como la diabetes mellitus, enfermedad coronaria, hipertensión arterial, osteoporosis.

Una aproximación a la actividad física en el adulto mayor

Este epígrafe, tiene el propósito de esclarecer varios conceptos y definiciones que guardan relación de una forma u otra con el tema de investigación abordado en este trabajo, especialmente los que relacionan los componentes de la actividad física con la salud y el bienestar en sentido general. La actividad física y el ejercicio físico están considerados hoy en día como la mejor inversión o el mejor negocio para el logro de la salud pública a escala mundial. Según estudios realizados por ex alumnos de la Universidad de Harvard, *el estilo de vida es el causante de que el 54% del riesgo de muerte sea causado por el infarto al miocardio, el 50% por los accidentes vasculares cerebral y el 37 % producido por el cáncer.* (Valdés, 2008).

El ejercicio físico tiene una incidencia específica sobre los sistemas que acusan la involución retrasando la misma de forma considerable, previniendo enfermedades y contribuyendo a mantener la independencia motora y sus beneficios sociales, afectivos y económicos.

1. Tipos de actividades. Básicas (movimientos gimnásticos, juegos, formas jugadas, expresión corporal, relajación, masajes, actividades de la condición física). Complementarias (actividades al aire libre, rítmicas y bailables, acuáticas, actividades manuales).

2. Espacios y elementos a utilizar. Salones, canchas polideportivas, piscinas, aire libre, casas, coliseos, centros de acondicionamiento físico, pistas atléticas, etc. Elementos: Balones, cuerdas, aros, elementos acuáticos, elementos manuales, elementos de gimnasio, elementos deportivos adicionales, entre otros.

3. Cómo integrar aspectos. Planificar e individualizar. Evaluación constante.

La relación entre la práctica de actividades físicas regulares y los aspectos psicológicos como la autoestima en personas de edad (ya que los trabajos más numerosos se encuentran en edades más jóvenes y en atletas), se puede inferir que si se controlan o se retardan las condiciones físicas, que son aparentemente la causa de la baja auto estima. (Escobar, 2003).

La práctica de esta propuesta de actividades físicas de forma adecuada mejora tanto el área física como la psíquica. El propósito de la actividad física en los adultos mayores se puede resumir siguiendo a estos autores en los siguientes puntos:

Bienestar físico. Autoconfianza. Sensación de autoevaluación. Mayor seguridad y confianza en las tareas cotidianas, por un mejor dominio del cuerpo. Aumento de la movilidad. Mejor respuesta a las propuestas de actividades (prontitud). Aumento de la movilidad articular. Aumento del tono muscular. Mejoría en la amplitud y economía de la respiración. Mejoría en la circulación, especialmente a nivel de las extremidades. Aumento de la resistencia orgánica. Mejoría de las habilidades y de la capacidad de reacción y de coordinación. Mejora las respuestas frente a la depresión, el miedo, las decepciones, los temores y las angustias. Fortalece psicológicamente frente al aburrimiento, el tedio, el cansancio y la soledad.

Propuesta de actividades físicas para el adulto mayor

En la concepción de esta propuesta se asumen los criterios del colectivo de autores del INDER sobre Orientaciones Metodológicas de la Educación Física para el Adulto y promoción de salud 2006_2008, de la misma se hace referencia a lo siguiente: Para organizar y desarrollar las clases o entrenamientos en el sector de la Educación Física para Adultos, existen diferentes métodos, internacionales con los que se han obtenido buenos resultados los mas utilizados en nuestro país son los propuestos por el Profesor Matiev de origen soviético el que estudió a profundidad esta temática, estos métodos son “El método del Ejercicio Físico Estrictamente Reglamentado” (EER) que surgen de una orientación gimnástica, el método de Juego y el método de la Competencia.

Actividades fundamentales que no deben faltar en la propuesta de actividades físicas con el adulto mayor son las siguientes:

Gimnasia de Mantenimiento. Aquí se realizaran todas actividades para el mantenimiento de las capacidades coordinativas y condicionales.

a) Resistencia Aeróbica. Actividades: Marcha, caminata, Aeróbicos de bajo impacto, etc.

Por la importancia que tiene en estas edades esta capacidad deben aparecer en todas las clases.

b) Equilibrios: Estático y Dinámico.

c) Coordinación: Simple y Compleja.

d) Movilidad Articular o Flexibilidad.

Por los cambios que sufren las articulaciones en estas edades es importante que en las clases se planifiquen ejercicios de este tipo con una mayor frecuencia.

e) Ejercicios de Velocidad: Reacción y Traslación

Actividades fundamentales que no deben faltar en la propuesta de actividades físicas con el adulto mayor son las siguientes:

2. Gimnasia de Mantenimiento. Aquí se realizarán todas las actividades para el mantenimiento de las capacidades coordinativas y condicionales.

a) Resistencia Aeróbica.

Actividades: Marcha, caminata, Aeróbicos de bajo impacto, etc.

Por la importancia que tiene en estas edades esta capacidad deben aparecer en todas las clases.

b) Equilibrios: Estático y Dinámico.

c) Coordinación: Simple y Compleja.

d) Movilidad Articular o Flexibilidad.

Por los cambios que sufren las articulaciones en estas edades es importante que en las clases se planifiquen ejercicios de este tipo con una mayor frecuencia.

e) Ejercicios de Velocidad: Reacción y Traslación

f) Tonificación Muscular o fuerza: Trabajo con su propio peso corporal.

Trabajo con pequeños pesos. (Hasta 3 Kg.) Debe aparecer en las clases con una frecuencia semanal como mínimo.

3. Juegos y Formas Jugadas. Se debe incentivar a los abuelos a que ellos creen los juegos que les gustaría realizar en las clases, como aspecto motivacional, puede estar presente en cada frecuencia clase, siempre que el mismo tenga correspondencia con el objetivo propuesto.

Con las formas jugadas se pueden utilizar los deportes adaptados que sean de interés de los participantes siempre teniendo en cuenta no realizarlo de forma competitiva por el alto nivel de excitación emocional

que pueden alcanzar, no deben utilizarse deportes de combate, ni donde existan cambios bruscos de la posición del cuerpo.

4. Gimnasia Suave. Se utilizan ejercicios de expresión corporal así como las técnicas orientales. Ejemplo Lían Kun, Tai Chi, Yoga entre otros. Esta actividad se utiliza con el objetivo de variar las Rutinas de Clases y así motivar e incentivar a los practicantes.

5. Actividades Rítmicas. Como su nombre lo indica son aquellos ejercicios que se ejecutan con acompañamiento musical, esta se utilizará siempre que se cuente con los medios necesarios, además puede incluir clases de baile, se debe tener presente el bit de la música para cada parte de la clase. De no tener grabadoras o equipos de música, se puede trabajar con claves, palmadas, percusión, etc.

6. Relajación. Incluye ejercicios de estiramientos y respiratorios, es importante que el profesor no abuse de la recuperación pasiva ni de los juegos calmante, los ejercicios respiratorios juegan un papel primordial por los incalculables beneficios que estos traen al organismo, deben enseñarse a realizarlos correctamente.

Métodos y procedimientos. En el trabajo con el adulto mayor es de suma importancia la buena selección de los métodos de trabajo, pues estos coadyuvan al desarrollo de la clase los más usados son:

Método del Ejercicio Estrictamente Reglamentado. (EER) (Repeticiones Standard y Variables) Método de Juego.

Los procedimientos a utilizar son los conocidos sin caer en el esquema que habitualmente se emplea (frontal todos a la vez). Es importante para la variabilidad de la clase utilizar otros como el recorrido, estaciones, circuitos.

Formas Organizativas: Se debe utilizar con frecuencia aquella donde se manifiesten la sociabilidad como es el trabajo en grupos, (parejas, tríos, cuartetos). Una vez visto estos aspectos se proyecta o planifica una actividad.

Sugerencia de clase tipo para el adulto mayor

Antes de comenzar la actividad física se toma el pulso.

Introducción: Ejercicios de calentamiento, aeróbicos en base a músicaailable, caminar, desplazarse, ejercicios de orientación espacial y un juego social.

Desarrollo: Fase aeróbica en base a temas musicales en su primera parte y a conciencia del ritmo de marcha en su segunda parte.

Ejercicios de movilidad articular y flexibilidad, con apoyo de implementos tales bastones, toallas, cuerdas. Trabajo de silla para fortalecer la tonicidad muscular, la postura, la flexibilidad y el ritmo de trabajo. Trabajo de fuerza con pequeños implementos y o en parejas, buscando una mayor tonicidad muscular con efecto utilitario. Actividades recreativas grupales con experiencias vividas por los propios participantes. Juegos y otros.

Finalización: Práctica y discusión de algunas formas de evaluación propias del adulto mayor. Ejercicios de relajación y vuelta a la calma.

Última toma del pulso.

Materiales: Globos. Tocacassetes. Cuerdas, Sillas sin pasamanos, Toallas.

El tiempo de ejecución estará en dependencia de la experiencia del grupo, para los participantes entre 25 y 30 minutos, para los más aventajados y adelantados hasta los 60 minutos, siempre teniendo en cuenta las pausas de descanso, evitando que los participantes lleguen a la fatiga.

Conclusiones

1. Conocer al adulto mayor significa ser receptivo ante sus necesidades y posibilidades, dar confianza y seguridad, para así brindarle una mejor convivencia social y familiar, un mejor espacio de realización personal.
2. A la persona que envejece se le debe ayudar a conservar su autonomía física, psíquica y social durante el mayor tiempo posible, donde sus vínculos activos con el ambiente puedan en buena medida estar condicionados a través de las oportunidades que le brinda el movimiento.

3. Los grupos de adultos mayores contienen toda la heterogeneidad que responda a la historia individual recorrida por cada uno de ellos. Tomar en consideración ante todo el estado de salud, permite planificar actividades físicas de una calidad tal que contrarreste los efectos del envejecimiento, manteniendo una psiquis y un cuerpo activo donde no solo se agreguen años a la vida sino se den vida a los años.
4. Las actividades físicas en la tercera edad contribuyen al mejoramiento y activación del organismo de los practicantes, permite la socialización de estos con los demás miembros del grupo aumentando el círculo de relaciones sociales, y estimula a potenciar su papel activo en la familia y la sociedad.

Resumo: Uma proposta de atividades físicas para o adulto maior propõe reflexão sobre os aspectos relativos ao contexto onde elementos da atividade física estão expostos, os antecedentes deles, a história, referenciando as principais características e a necessidade de ficar em movimento de um modo organizado. O trabalho é centrado no estilo de vida e nos fatores que determinam a saúde durante o envelhecimento, bem como a melhoria de sua aplicação associando alguns indicadores de comportamento à qualidade desta população. Considerou-se como indicadores de bem-estar: uso do tempo livre; exercício físico contínuo e organizado, participação em atividades físicas. A contribuição deste estudo reside em parte na determinação de necessidades de ordem física e emocional para elevar o bem-estar dos adultos. Metodologicamente foram utilizados como instrumentos a entrevista estruturada, a observação, os Testes de Medição das Capacidades Físicas: Velocidade da marcha, Prova do Assento De Lázaro e Teste de flexibilidade. Os resultados obtidos demonstram a necessidade de se ter em consideração o estado de saúde geral, o que permite planejar atividades físicas de tal qualidade, que corrija os efeitos do envelhecimento.

Palavras chaves: Adulto maior. Atividade física. Proposta de atividades físicas.

Abstract: A proposal of physical activities for the biggest adult. Is reflected relating aspects to the context where the biggest adult is unwrapped, elements of the physical activity are exposed, their antecedents, history, a reference about the main characteristics of them and the necessity of staying in movement in an organized way. The work is centered in the lifestyle and in the factors that determine the health during the aging for that that its application improvement the behavior of some indicators associated to the quality of this population. One kept in mind indicators of the declared well-being: Use of the free time. Continuous and organized physical exercise. Participation in physical activities for an aging healthy chord to the participant's well-being. The contribution resides in that leaves of the determination of necessities of physical and emotional order that he/she responds to elevate the well-being of them. For the obtaining of information diverse instruments and methods were used, among them: he/she interviews structured, observation, as well as the Tests of Mensuration the Physical Capacities: Speed of the march. It proves of the Seat. Timed or of Lazaro and Test of flexibility. The results that they were obtained they demonstrate the necessity to have in consideration the state of general health, what allows to plan physical activities of a such quality that counteracts the effects of the aging, where not alone years.

Keywords: Larger adult. Physical activity. Proposal of physical activities

Referências

- ALFONSO Fraga JC. Rev. **Sexología y sociedad**. 1999; 5 (13); 13-16.
- CEBALLOS. J. **Tercera Edad**. Libro electrónico. ISCF Manuel Fajardo. Laboratorio de computación. Carpeta Universidad. 2001
- CECIL, Claude Bennete, Fred Alum; **Tratado de Medicina Interna; Diabetes Mellitus**. 20 ed. México Magraw Hill Interamerican; 1996. 1463-1473.
- CHANEY LA: **Propuesta de un análisis ético e interdisciplinaria para diseñar y evaluar las políticas públicas**. Rev. Panam Salud Publica 2000. 7(5) 350-357.
- CHIROSA, Luis Javier Ríos; CHIROSA Ríos, Ignacio Jesús; Radial, Puche, Paulino. **La actividad física en la Tercera Edad**. En http://www.efdeportes.com/revista_digital. Buenos Aires. Año 5 - N° 18 - Febrero 2000.
- DANTAS, E.H.M. **Dominio afectivo en los programas de actividad física para el adulto mayor**. Revista Ciencias de la Actividad Física 5 (10), 69-81. 1997.
- ESCOBAR B., Jorge M. **Intervención pedagógica y didáctica en adultos y adultos mayores para la actividad física**. Revista digital EFDeportes. N° 63. 2003. FERNÁNDEZ López JA. Hernández Mejía R. Cueto Espinar A. **La calidad de vida un tema de investigación necesario concepto y método (I)** Medicina Integral.1996; 27(2): 75-78
- GARCÍA V. C. Martínez Cabales E. **Factores psicosociales y salud, reflexiones necesarias para su investigación** Rev. Cubana Medicina General 1997. 13 (6) 572-576.
- GARCÍA-Ferrando, M; Puig, N; Lagartera, F. **Sociología del deporte**. Alianza Editorial. Madrid, 2002.
- MORENO González, A. **Incidencia de la Actividad Física en el adulto mayor**. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5 (19) pp.222-237 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artvejez16.htm>, 2005.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Programa de Rehabilitación al discapacitado**. 1997.
- POLLOCK, ML. y otros. **Exercise Training and Prescriptions for the Elderly**. In South Medical Journal. 1994, p.88-95,
- QUINTERO Danaug G. **Aspectos socios psicológicos del envejecimiento: Calidad de vida y envejecimiento**. En Prieto Ramos O, Vega García E. Temas de gerontología. Ciudad de la Habana. Editorial Científico Técnico 1997. p.28-32.
- ROCA Bruno Mederos J.C. Dulcey-Ruiz E, Quintero Danany G. **Calidad de vida. Tratado de Gerontología y Geriatría Clínica** Editorial Científica Técnica 1999. Editorial Academia 1999: 132.
- SIEGREST J, Broer m, Junger A. PECVEC: **Perfil de calidad de vida en enfermos crónicos**: Universidad de Oviedo; 1997; 19-54.
- www.cuartopoder.cl/2007/08/08/recomendaciones-para-la-actividad-fisica/
www.Fonte: Jornal A Voz da Serra, de Nova Friburgo-RJ, 2007.
- VALDÈZ García, Barbaro; NAVARRO Eng Dalia M; et/al. **Orientaciones Metodologicas de la educación física para adulto y promoción de salud, 2008**

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente

*Dialogues between fundamental education schooling and the university:
the circularity of knowledge in teacher training*

Luís Paulo Cruz Borges

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e Bolsista CAPES. borgesluispaulo@yahoo.com.br

Helena Amaral da Fontoura

Prof^ª Dr^ª do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona. helenafontoura@gmail.com

Aprofundar a compreensão acerca dos saberes-fazeres presentes no cotidiano escolar é questão complexa, que também envolve a formação docente. Por isso, neste texto objetivamos pensar a circularidade de saberes na formação de professores e professoras, através de um diálogo entre a escola de educação básica e a universidade. Partimos da ideia de tessitura de saberes-fazeres e para tal, relataremos o processo de construção teórico-metodológica de uma pesquisa, denominada *Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade* (Borges & Fontoura, 2010).

A cultura e o cotidiano escolar trazem uma gama de possibilidades investigativas, como salienta Alves (2003), indicando que os estudos nos/dos/ com os cotidianos são necessários para compreendermos as multiplicidades de ideias e de complexidade que exigem as relações diárias *intra-* e *extra-* muros da escola. Sendo assim, para a autora

(...) o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valores, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (p.65).

Nesse sentido, a escola e a sala de aula são espaços-tempos em que a ação educativa, de docentes e discentes, ocorre através da experiência de ambos os sujeitos. É na relação em que a própria prática é forjada que encontramos uma excelente perspectiva de investigação, possibilitando uma compreensão do aprender a ensinar, aprendizado este que ocorre aprendendo e ensinando concomitantemente (FORTUNA, 2007).

São essas relações que nos instigam a trabalhar com a ideia de *circularidade de saberes* exercida no cotidiano existente entre a escola e a universidade. Sendo assim, “a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber (escola e universidade), cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (LÜDKE, 2005, p.14. grifo nosso). Cada uma se retroalimentando.

Em confronto com os pressupostos de uma ciência que ocorre de forma linear, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do erro ao acerto, encontramos a concepção de circularidade, que por sua definição semântica pressupõe um movimento, oscilação, dinamismo (LEITÃO, 2002).

A circularidade está pautada no confronto entre saberes situado em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, a teoria da complexidade exposta por Edgar Morin (1996) nos orienta nessa empreitada. As relações entre os diversos paradigmas que hoje permeiam nossas teorias-práticas e práticas-teorias são um indicativo desses saberes que dialogam, se contrapõem, entrecrocamos, se reafirmam ou formam outros saberes. A circularidade é posta em destaque no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que vem ocorrendo através de um diálogo. É no diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, pela via da formação docente, que construímos os saberes dos quais falamos aqui.

Para tal, escolhemos uma abordagem teórico-metodológica que utiliza como pressuposto as questões relacionadas com a circularidade de saberes. Portanto, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A etnografia pressupõe

a escrita do *outro*, mas também a entendemos, aqui, como escrita de *si*. Dessa forma, depreendemos que a ação de pesquisar, em especial na educação, nos leva a compreendê-la como uma prática social, cunhada de saberes e fazeres (TEIXEIRA, 2003).

Utilizaremos alguns instrumentos que nos possibilitam compreender holisticamente a complexidade de um fenômeno estudado, através do que Sarmiento (2003) nos indica como uma *unidade ou um sistema integrado*, ou seja, investigar na globalidade. Neste contexto, o autor nos assinala com a possibilidade de se pesquisar através de um paradigma interpretativista crítico, “desocultando as estruturas de poder” (p.145) em que as relações pesquisadas estão imersas. Para tal, procuramos dar sentido ao que se pesquisa e como nos assinala o próprio Sarmiento (*idem*, p.144) “dar sentido implica em um ordenamento do mundo”. Utiliza-se desta forma perspectivas de professoras para melhor “ordenar e desordenar os mundos pesquisados” (TEIXEIRA, 2003, p. 100).

Quando escolhemos uma abordagem teórico-metodológica, está implícita nesta uma visão de mundo, uma perspectiva em que se acredita e enxerga as diversas realidades que se quer investigar. Fazemos, também, uma escolha política. A pesquisa não é neutra, ela está situada em um lugar social, que dialoga com as questões próprias do indivíduo. Além, é claro, das limitações institucionais, as relações estabelecidas pelos espaços-tempos e por fim, das condições materiais que perpassam o cotidiano da pesquisa. Nesse sentido a descrição dos itinerários da investigação nos é reveladora (ZAGO *et al*, 2003).

A presente pesquisa caracterizou-se pela realização de onze entrevistas semi-estruturadas¹ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no período de setembro de 2009 a março de 2010. As entrevistadas são professoras que se formaram no Curso Normal, fizeram ou fazem Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (nos campi Maracanã/RJ e Faculdade de Formação de Professores/SC) e possuem experiência de magistério na educação básica. Nosso principal questionamento foi: *qual seria o papel da formação em pedagogia na construção de práticas educativas de professoras com experiência de magistério*.

¹ Por entrevista semi-estruturada entendemos uma forma organizada com objetivos específicos de compreensão dos dados que desejamos obter do entrevistado. Por isso mesmo, pensamos previamente em um roteiro que foi seguido, mas com possibilidade de intervenção, tanto do pesquisador na hora da entrevista como do pesquisado ao relatar algo novo e instigante ao estudo pretendido.

As nossas análises vêm ocorrendo de forma indutiva, ou seja, partimos do particular ao geral e retornamos ao particular como forma de compreender as relações estabelecidas entre as falas dos sujeitos e as realidades investigadas, por assim dizer, em circularidade.

Partimos das vozes das professoras para que dessa forma pudéssemos con-substanciar nossa investigação, nos pautando assim no processo do *bottom-up* (MATTOS, 1992) que pressupõe um procedimento através de uma prática dialética de interação entre os participantes e o pesquisador em uma ordem hierárquica inversa, ou seja, dos sujeitos da investigação às políticas públicas ou à literatura, por exemplo. Utilizamos, também, a tematização dos dados, que como nos indica Fontoura (2008, p.138), “estuda os conteúdos por núcleos de sentido e tematiza os depoimentos”. Além disso, o olhar do pesquisador ainda é o maior instrumento em pesquisas qualitativas, como nos falam Lüdke & André (1986) indicando os trilhares dos caminhos percorridos pelos sujeitos na investigação científica.

Pensando a relação escola-universidade

A relação entre escola e universidade como vista por Lüdke e Cruz (2005), por exemplo, já vem sendo incorporada aos nossos estudos (BORGES & FONTOURA, 2010) nos fazendo pensar nas tensões, contradições, limites e possibilidades desses espaços-tempos.

Começamos então, a tecer um diálogo com a professora Luana, que tem 20 anos de idade, fez Normal em uma instituição na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e atua na educação infantil. A fala da professora demonstra, em sua perspectiva, como deve ocorrer a relação entre escola-universidade.

Entrevistador: Luana, como a escola e a universidade podem, interferir, juntas, na formação de professores?

Luana: elas têm um papel muito importante, porque elas estão preparando o profissional, então acho que elas o formam por inteiro, então é importante que seja uma boa formação. Boa capacitação de todos os dois lados, faculdade como na escola. Eu acho que eles (...) auxiliam a escola pela prática, com a vivência que o professor vai ter e a faculdade com a teoria.

A partir da fala da professora Luana, podemos destacar a universidade como espaço de produção científica, que se dá eminentemente pela pesquisa,

alimentada pelo ensino e pela extensão formando assim um tripé acadêmico fundamental, que vem contribuindo para pensarmos as práticas no dia-a-dia da escola. Entretanto, o lugar que destaca a universidade às vezes se torna perigoso devido ao seu *status* e à condição de poder como produtora de saber que essa instituição exerce frente à escola. A escola também produz saberes de fundamental importância na constituição da formação, tanto inicial como continuada dos docentes. Como nos indica Zeichner (1998, p.217), algumas vezes o conhecimento produzido na universidade não tem sentido na escola e o conhecimento produzido na escola não é valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola *raramente se cruzam*.

Pimenta (2002) nos fala sobre os saberes teóricos que se articulam com os saberes da prática através de uma re-significação mútua, construindo, assim o que podemos dizer de uma *práxis* epistemológica. A necessidade de uma relação dialógica entre as escolas de educação básica e as faculdades de educação nos possibilita enxergar caminhos a serem percorridos por ambos os espaços.

A pesquisa de Rodrigues (2009) nos revela uma possível aproximação entre as escolas da educação básica e a universidade, através do estágio supervisionado na formação de professores, vistos por sua anatomia – o que são – e fisiologia – como funcionam. A prática, aqui referida, deve ser encarada como uma possibilidade de relação entre saber e fazer, ou melhor, como um entrecruzamento na relação universidade-escola. As discussões suscitadas na escola são levadas à sala de aula da universidade, momento em que são debatidas, argumentadas, questionadas, refletidas. Nesse sentido, o estagiário volta à escola com toda essa “gama de reflexão” e de alguma forma interfere em seu cotidiano, em sua dinâmica, em circularidade.

A relação entre teoria-prática e prática-teoria

Pensamos dessa forma na relação teoria-prática e prática-teoria relacionada à escola e universidade como um instigante desafio. Para tal, tecemos considerações que trazem à tona o fosso existente entre ambos os conceitos, mas também desejamos indicar uma possibilidade de diálogo existente entre uma teoria que se forja na prática e uma prática que é consubstanciada pela teoria, incidindo, dessa forma, sobre a *práxis* (MIRANDA, 2008).

A articulação entre teoria e prática na formação docente é trabalhada por Lüdke (2008), quando nos fala das licenciaturas no Brasil, indicando que existe entre a

universidade e a escola um abismo que dificulta a troca de saberes por ambas as instituições formadoras de professores. Tal perspectiva é corroborada pelas falas das professoras em suas entrevistas, que aqui trazemos como outros diálogos tecidos:

Luana: eu acho que na universidade você não vê muito a relação teoria e prática. Eles colocam mais a teoria. Eu acho que quem sabe tendo estágios mais nos primeiros períodos, porque logo no início só ficamos naquela: teoria, teoria, teoria. Só vai ver a prática mais pro final. Eu acho que deveria ter juntado. Pra gente poder aplicar o que aprende né? Mas, no final do curso eu achei bom até, por que nós estávamos tendo, nas aulas de estágio, a teoria com a professora e aplicávamos no estágio e ela se interessava em saber como era feito e tal. Eu achei a relação que funcionava e muito boa!

Beatriz: Eu acho que em maior parte eles valorizam muito a teoria, eles fogem um pouco de como é a realidade na escola eu acho que é muito diferente. Eles focam demais a teoria e esquecem um pouco da prática (...). O que eu vejo muito aqui, muitos alunos que não fizeram o curso normal, a maioria não fez curso normal e saí da universidade desesperado como vai trabalhar na escola, sem base nenhuma, tem um grande conhecimento. Mas não tem base nenhuma de como vai trabalhar, de como vai chegar ao primeiro dia falar pros alunos 'oi eu sou a professora tal'. Tem uma grande dificuldade eu vejo uma grande dificuldade em relação a esses alunos, em relação à universidade.

Liliane: Eu acho que às vezes a teoria que passa na universidade é um pouco além da realidade né? Eu acho que é muito bonitinho, eles imaginam algumas vezes um pouco distante da realidade que a gente presencia. Contribuí obviamente pra certas práticas que tem, mas eu acho que é muito assim, às vezes é muito distante da realidade prática, quando você vai mesmo pro, pra atuar em certos espaços é... Na própria educação de jovens e adultos mesmo né?

Os trechos das falas acima refletem um abismo entre o saber e o fazer, o ser e o ter, o ensinar e aprender, o todo e a parte, enfim, uma gama de complexidade que envolve o mundo. Assim sendo, estes aspectos são reveladores de uma dicotomia existente posta a partir da ciência moderna dominante, onde precisamos avançar por fronteiras, às vezes, invisíveis (ALVES & GARCIA, 2008).

Como então relacionar teoria à prática e prática à teoria? Como transformar *teoriaprática* e *prácticateoria* em uma única dimensão? Essas parecem questões nodais na formação docente. Articular essas dimensões nos processos formativos de diversos professores, ainda em andamento ou mesmo no exercício do magistério, é um desafio posto às instituições que formam os docentes e aos formadores de professores.

Os saberes-fazeres: dimensões à prática pedagógica

Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber (SANTOS, 2000, p.78).

Boaventura nos instiga a pensar na complexidade, tão bem posta na epígrafe acima, sobre a relação entre saber e ignorância. Etimologicamente saber vem do latim e significa *sapere, ter sabor, conhecer*. E está intimamente ligada às questões de *possuir conhecimento, não ignorar, estar habilitado para, ter conhecimento, ter experiência, estar certo, ter sabor ou gosto, ser sabido, conhecimentos adquiridos, ciência, ilustração*.

Segundo o pesquisador canadense Maurice Tardif (2008) a temática do saber dos professores ganha destaque a partir da década de 80 através de pesquisas no contexto dos países anglo-saxões e depois futuramente em toda Europa.

A teoria de Tardif (2008) se assentará na articulação entre os aspectos sociais e individuais dos professores onde está presente a “ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática” (*idem*, p.11). Tal diálogo nos possibilita compreender que o saber docente é social, pois (i) interage com grupos de diferentes sujeitos sociais, (ii) está imerso em um sistema de ensino, (iii) suas práticas são eminentemente sociais, (iv) os saberes formam um constructo de das relações organizadas em sociedade, e por fim, (v) existe uma socialização profissional dos professores e professoras.

Entretanto, o saber docente é ao mesmo tempo social, mas dialoga com as ações dos atores individuais, “que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (*idem*, p.15). Estruturamos nossas ideias, então, compreendendo que os saberes docentes estão postos em uma combinação entre o ser e o fazer. “O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2008, p.16).

A ideia de tornar-se professor/a está intimamente aliada ao saber da experiência que pode ser indicado pelas relações estabelecidas no cotidiano

escolar, pelo vivido no dia-a-dia. A fala da professora Ana, com 20 anos de idade, atuando na Rede Pública de Ensino de São Gonçalo e estudante de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), exemplifica o saber da experiência exposta pela ótica da própria docente.

Ana: Eu digo que eu queria melhorar, mas assim que eu to tentando, encontro muita dificuldade, to tentando misturar um pouquinho de cada coisa, uso metodologias tradicionais, mas também aprendi muito. Assim, quando eu comecei realmente agora na 2ª série como eu não tinha muita experiência, eu fui vendo os professores que tinham então, vi que tem muitos textos que assim, a lagartixa é isso. Aqueles textinhos assim muito básicos, aí parei pra pensar: não, vamos dar uma coisa diferente. Aí, agora o que eu to trabalhando? Produção de texto, trabalho assim, hoje o meu texto é carta, trabalho a carta, trabalho durante a semana toda e da carta que eu (...) tento trabalhar ciências, aí programo uma carta que tenha alguma coisa a ver, com alguma coisa de ciências (...). Aí vou dar corpo humano, ai pra chamar um pouco mais de atenção eu não pego um texto sobre o corpo humano, ai que eu faço? Levo um esqueleto pra sala de aula. Às vezes eu levo uma história em quadrinhos, mas às vezes eu digo pra você (...). Às vezes eu pego um texto vamos supor, que nem seja um texto muito programado uma carta mesmo ou uma reportagem e ponho lá e peço pra eles interpretarem entendeu? Uma coisa mais tradicional (...). Então eu misturo um pouquinho, vou fazendo assim, o possível, mas eu acho que ainda tem que melhorar muito, ainda falta muita coisa, é o que acontece.

A partir da fala de Ana, podemos dialogar com Tardif (2008) que situa os saberes docentes entre o social e o individual, entre a ação do ator e o sistema, baseando-se em *fiões condutores* para suas questões analíticas. Ele elege, então, seis fios condutores indicando as possibilidades e desafios que norteiam suas idéias. São eles: o saber e o trabalho, a diversidade e temporalidade do saber, experiência do trabalho, os saberes humanos a respeito de seres humanos e por fim, o saber e a formação de professores.

Também Lüdke (2001) nos propõe refletir sobre os saberes docentes e as atividades de pesquisa na educação básica. A autora nos revela uma gama de questões que envolvem o debate dos saberes docentes ligados à pesquisa educacional. Os diálogos e ações exercidos no cotidiano escolar são indicativos das mobilizações existentes na construção de tantos outros saberes que são próprios aos docentes.

Tecendo teoria com metodologia

Após indicar as relações entre escola-universidade, teoria-prática, saberes-fazer, tecemos considerações sobre o ato de pesquisar em educação. Pensar em circularidade e não de forma dicotômica nos instiga a ajuizar sobre os sujeitos da pesquisa, o lócus de investigação, as formas e ações tomadas no campo investigativo e como todas essas ações são referendadas em teorias, que em arrolamento (teoria e metodologia) possibilitam uma construção teórico-metodológica.

Tais sujeitos são encarados como construtores de saberes-fazer e das suas próprias histórias de vida. De acordo com Villela (2004) em um estudo histórico, o Curso Normal representa o primeiro modelo institucional de formação de professores. A autora nos sinaliza que o curso era ancorado em um tripé pautado nas relações do saber se portar, do saber o que ensinar e do saber como ensinar. Para tal, elencam-se três características respectivamente: o *ethos* profissional, o conteúdo de ensino e o método. Sendo assim, a investigação de Villela (2004) nos instiga a um diálogo com o passado-presente na formação docente contextualizado pela relação teoria-prática e prática-teoria.

O lócus de investigação são os dois espaços formativos de docentes: a escola e a universidade. Fizemos as entrevistas na universidade, onde dialogamos com os professores, sobre suas concepções e práticas, suas histórias de vida, seu cotidiano escolar. Após esse momento da pesquisa, em colaboração e permissão, estamos observando uma sala de aula da rede municipal de ensino de São Gonçalo de uma professora, que ao conceder uma entrevista nos permitiu criar um diálogo mais intenso entre seu pensar-agir “abrindo” sua sala de aula para a investigação. A observação participante implica, de certa maneira, uma relação entre universidade-escola e escola-universidade, através de uma descrição densa do campo investigado (GEERTZ, 1989). Já a descrição densa possibilita implicações no processo de construção dos conhecimentos estabelecidos; desta forma o autor nos fala que os seres humanos são animais amarrados a uma teia de “significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (*idem*, p. 15). Por isso mesmo, justifica-se a utilização do caderno de campo como forma de registro do itinerário da pesquisa realizada.

Todas essas asserções têm como objetivo geral, dentro do contexto da pesquisa, compreender, através da ótica do próprio docente, qual seria o papel da escola e da universidade na formação de professores da educação básica a partir da idéia de circularidade de saberes. Por isso, o diálogo em forma de entrevistas com as professoras, ida à escola de educação básica semanalmente e revisão de literatura. Dessa forma, desejamos construir uma etnografia do cotidiano escolar na relação saber-fazer.

Bourdieu, afirmou “que é preciso escutar essas pessoas, ajudá-las a exprimir sua visão, dando-lhes instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação” (in LÜDKE, 1991, p. 7). Sendo assim, levamos em conta a perspectiva do sujeito investigado, professoras, possibilitando um diálogo com as literaturas no campo pesquisado, construindo uma relação entre teoria-epistemologia-metodologia. Para Lüdke e Cruz (2005) “a pesquisa de tipo qualitativo é muito ampla, englobando varias tendências e procedimentos, o que requer um domínio teórico e metodológico sobre seus princípios epistemológicos e suas possíveis aplicações, sob o risco de cair em desvios e abusar de suas possibilidades” (p.103).

À guisa de conclusão: construindo pontes

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.

(Fernando Sabino)

Dialogar é uma instigante ação, pois traz pra nós a concepção de conversa. Quando pensamos em percorrer o itinerário dessa pesquisa, o diálogo pareceu ser a decisão mais assertiva para o início de um projeto que pretende tecer saberes, juntamente com professoras. Com considerações, ainda em andamento, se faz necessária essa reflexão poética sobre nossa condição de seres inconclusos. E por isso mesmo, que se auto-determinam em uma vocação ontológica em ser mais, como nos diria Paulo Freire (2005).

A formação de professores e professoras ainda requer uma luta política e epistemológica no campo das ciências humanas e sociais. O docente está imerso em uma sociedade que vive a complexidade dos novos/antigos dilemas

que ela mesma forjou. Como não nos embrenhamos aqui em pensar de forma dicotomizada, essas categorias dialogam constantemente no exercício de pensar-fazer a formação docente em constante circularidade.

As entrevistas aqui trazidas nos instigam a pensar em um diálogo possível com essa circularidade que versa sobre teoria-prática, saber-fazer, escola-universidade, teoria-metodologia. Esse instrumento de pesquisas em educação é revelador de uma prática investigativa e traz em sua ação um reflexividade como nos indicam as autoras Szymanski (2008) e Szymanski, Almeida, Prandini (2008). A entrevistada é vista como sujeito de conhecimento, não é uma fala ou mesmo um dado, mas antes de tudo são sujeitos-participantes de produção de saberes-fazeres que abriam o seu baú de memórias, como nos fala Garcia (2008), pra *um outro*. Dessa forma, a interatividade da entrevista é sempre posta de forma dinâmica, inusitada e ao mesmo tempo reveladora de identidades e emoções. Sim, as circularidades estavam presentes nas entrevistas.

Por isso mesmo, podemos ponderar que o professor nas sociedades contemporâneas é entendido como um trabalhador imerso em contradições, que são reveladas ou não. Por isso mesmo, podemos dizer o trabalho docente está posto em complexidade (CHARLOT, 2008). Os docentes em nossa sociedade vivem uma encruzilhada de contradições postas sobre as questões das desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Sendo assim, Charlot (2008, p. 19) nos afirma que *vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores*, discursos esses que são impregnados de ideologias, teorias, concepções de prática, enfim, um sem-número de ideias.

As contradições postas pela complexidade do mundo atual de se pesquisar, formar, estudar e compreender afetam o cotidiano escolar. Charlot (2008) nos fala em pontos específicos dessas ações, a saber, professor como herói e como vítima, o professor como culpado do fracasso, o professor tradicional ou construtivista, um docente universalista ou pluralista, um professor autoritário ou licenciado. Antes de tudo, segundo o autor, o professor parece ser um profissional da contradição:

como policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética (CHARLOT, 2008, p.31).

Por fim, essa reflexão pretende contribuir com tantas outras inquietações *na e para* a formação docente, caminha através da circularidade de saberes e pretende avançar por novas outras questões que se põem entre a escola de educação básica e a universidade. É preciso entrecruzar as pontes existentes e criar laços entre elas para que um número maior de sujeitos se aproprie desses espaços-tempos e de saberes-fazer. Com as palavras de Charlot, acrescidas às de Fernando Sabino, vamos ficando por aqui tendo a *(in)certeza* de que ainda temos que *fazer da interrupção um caminho novo, da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte e da procura um encontro.*

Resumo: Neste texto objetivamos analisar a circularidade de saberes na formação de professores, através de um diálogo entre a escola de educação básica e a universidade. A investigação pauta-se na abordagem qualitativa de cunho etnográfico, utilizando observação participante e entrevistas semi-estruturadas. As análises dos dados ocorrem pelo processo indutivo que privilegia o total e o peculiar pelo procedimento denominado *bottom-up*, além da microetnografia e da triangulação de dados. Os pressupostos teóricos que conduzem essa investigação estão pautados principalmente nas concepções de Tardif, Charlot, Fontoura, André e Lüdke. O questionamento é a respeito do papel da formação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na construção de práticas educativas de docentes com experiência em magistério. Como parte dos resultados da pesquisa, trazemos dados das entrevistas com professoras que problematizaram acerca do entrecruzamento de saberes que ocorre entre a escola e a universidade, sobre as inter-relações dos seus próprios processos formativos e os saberes que perpassam suas teorias-práticas e práticas-teorias.

Palavras-chave: relação escola-universidade; formação docente; circularidade de saberes.

Abstract: In this paper we aimed to assess the circularity of knowledge in teacher education, through a dialogue between primary education system and university. The research is guided in an ethnographic approach using participant observation and semi-structured interviews. The analysis of data occurs by inductive process that focuses on the total and the peculiar, a procedure called *bottom-up*, besides microethnography and triangulation of data. The theoretical assumptions that drive this research are grounded mainly on the conceptions of Tardif, Charlot, Fontoura, Andre and Lüdke. The question is about the role of training in pedagogy at the University of Rio de Janeiro in the construction of educational practices of teachers with experience in teaching. As part of the search results, we present data from interviews with teachers that posed problems about the intersection of knowledge that occurs between school and university, on the interrelationships of their own training processes and knowledge that underlie their theories-practices and practices-theories.

Keywords: relations school-university; teacher training; circularity of knowledge.

Referências

- ALVES, N. G. Cultura e Cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 62-74, 2003.
- ALVES, N. & GARCIA, R. L. Prefácio. In: FERRAÇO, C. E. PEREZ, C. L. V. OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, DP et Alii, p. 9-14, 2008.
- BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. Trilhando Caminhos na Formação Docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade. Anais XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte, v. 15. p.1-8, 2010.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul/dez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FONTOURA, H. A. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. **Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol.17, n.29, p.137-146, 2008.
- FORTUNA, M. L. A. (org.). A prática do ensino e os estágios supervisionados no cotidiano da escola: uma aposta na formação do professor-pesquisador. In: FONTOURA, H. A. **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007.
- GARCIA, R. L. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (orgs). **O sentido da escola**. 5ed. Petrópolis, DP et Alii, p.37-52, 2008.
- LEITÃO, C. F. A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Rio de Janeiro, PROPEd/UERJ, 2002.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- LÜDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria & Educação**, n. 3, pp. 3-8, 1991.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.
- LÜDKE, Menga & CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, n.125, p.81-109, maio/ago, 2005.
- LÜDKE, M. (coord.) **Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado**. Projeto de Pesquisa - Departamento de Educação: PUC-Rio, 2005.
- LÜDKE, M. Articulando teoria e prática na formação de professores. Palestra Realizada no II FÓRUM DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Paraná, em 07 de maio de 2008.
- MATTOS, C. L. G. de. Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of education difficulties among rural and urban youth in Brazil. **Tese (Doutorado em Educação)**. University of Pennsylvania: UMI Bill& Howell, 1992.
- MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo, 9ed. Papirus, p.129-413, 2008.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITAN, Dora Fried. (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.); GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, p. 17-52, 2002.

RODRIGUES, P. Anatomia e fisiologia de um estágio. Rio de Janeiro, 139p. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Departamento de Educação: PUC-Rio, 2009

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R. (Orgs) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 137-179, 2003.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, Liber Livro Editora, 2ed, p. 9-58, 2008.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para análise de entrevista. In: SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, Liber Livro Editora, 2ed, p. 9-58, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R.(orgs) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.81-105, 2003

VILLELA, H. Do “saber-fazer” à profissionalização docente na escola normal da Província do Rio de Janeiro. **Revista Rio de Janeiro – Educação, Formas e Estratégias Educativas**, n.13-14, p.49-65, 2004.

ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R. (orgs). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, Elizabete. (Org.) **Cartografias do trabalho docente - professor(a)-pesquisador(a)**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, p. 207-236, 1998.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate

The state, public policies and international organizations: the debate on education in focus

Eduard Angelo Bendrath

Mestre em Educação (UNESP) - FTC -Faculdade de Tecnologia e Ciências, Campus de Vitória da Conquista – BA. Coordenador do Curso de Educação Física e Coordenador de Pesquisa NAAC
bendrath@ig.com.br

Alberto Albuquerque Gomes

Doutor em Educação (UNESP)
Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente
Departamento de Educação, docente da Graduação e Pós Graduação (Mestrado e Doutorado)
alberto@fct.unesp.br

Estado e influência internacional

Refletir sobre o processo educacional que vivemos na atualidade, as diversas formas e modelos implantados na escola pública brasileira e os objetivos a serem atingidos com uma proposta de educação para todos, exige antes de tudo, uma análise tomando como princípio a articulação entre os interesses do Estado e a sociedade. As definições das políticas públicas seguem quais modelos e influências? Qual o papel da educação frente às propostas provenientes de modelos internacionais de gestão? A quem se destinam as políticas compensatórias no setor? Essas são algumas questões que abordaremos nesse trabalho e tentaremos de forma articulada apresentar subsídios para uma reflexão mais aprofundada do que realmente venha a ser o conceito de educação dentro das políticas compensatórias do Estado.

Compreender os movimentos que influenciam as tomadas de decisões em nível macro da política educacional requer, antes de qualquer coisa, uma definição do que venha a ser o papel do Estado perante a sociedade. Mabbott

(1965) descreve a base da concepção de Estado a partir do pensamento de grandes filósofos ao longo dos tempos. Segundo o autor, a Filosofia de Aristóteles exerceu grande influência nas análises políticas que percorreram os tempos tendo como base a sua definição da doutrina do fim do Estado. Hobbes foi mais além, e discorreu a questão do que venha a ser o Estado sobre a base de uma teoria política na forma do contrato entre os homens, a questão do direito em favor do soberano. Já para Locke a questão do Estado está associada ao direito à vida, à liberdade e a propriedade, em que a sociedade deve preservar e respeitar. Podemos considerar as posições individualistas de Locke como o alicerce futuro do liberalismo clássico. Rousseau traz consigo a posição do Estado enquanto agente da ordem pública, enfatizando o conceito de lei como expressão da vontade geral da sociedade para o bem comum. Hegel, através do movimento dialético, apresenta o Estado como uma instituição natural, liberalizadora e moralizadora, um conceito de autodesenvolvimento do conceito de liberdade.

As relações entre sociedade e interesses do Estado estão amplamente interligadas, e estabelecem parâmetros e objetivos em comum como já apontavam os estudos de Marx e Gramsci.

[...] Marx subordina claramente o Estado à sociedade civil, e é ela que o define e estabelece a organização e os objetivos do Estado, de acordo com as relações materiais de produção num estágio específico do desenvolvimento capitalista [...] Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista. (CARNOY, 1994, p.92)

Mas qual a abordagem e conceito que pretendemos usar para definir o papel do Estado atual na execução de políticas públicas educacionais? A definição de Estado é uma questão quem tem suas origens na Filosofia, passando pelos “naturalistas” Locke e Rousseau, adentrando os conceitos de movimentos de classe e sociedade de Marx, Gramsci e Lênin, porém nossa intenção aqui é realizar um posicionamento atual frente às demandas existentes no processo educacional, que tem por base as políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro. As abordagens teórico/filosóficas são fundamentais para a construção do que venha a ser o Estado durante a evolução dos sistemas sociais até a chegada ao movimento do Estado Moderno, mais especificamente o Estado Capitalista. Definimos como Estado Capitalista aquele na qual a política macroeconômica dita as diretrizes das políticas públicas em seus mais diversos

setores, tendo como parâmetro o acesso ao mercado, os índices de produção, taxas cambiais, metas inflacionais, e o desenvolvimento social como aporte ao desenvolvimento econômico.

Para uma definição mais conceitual do termo, é possível considerar o Estado Capitalista a partir de duas vertentes antagônicas que percorreram os últimos 50 anos, são elas: O movimento Keynesiano (Estado do Bem Estar Social) e o movimento Neoliberal (Estado Mínimo).

Dessa forma, a partir das duas vertentes propostas, podemos identificar as relações estabelecidas entre as ações do Estado e a sociedade como complementares, assim, a partir do momento em que os indivíduos se unem em esforços para realizar objetivos em comum, as organizações por eles formadas, tal qual o Estado, passam a ter o seu sistema próprio de objetivos e meios de ação (HAYEK, 1977, p.57). Podemos acreditar então, que o princípio geral que norteia as políticas públicas do Estado deva emanar dos anseios da sociedade, da vontade de uma nação.

Abordando uma visão e uma definição conceitual mais local, e adotando o discurso teórico de Bresser-Pereira (2008) podemos compreender de uma forma geral que uma nação só existe realmente quando o povo possui um Estado ou está lutando por ele.

[...] o Estado é sempre a expressão da sociedade; é a instituição que a sociedade cria para que regule o comportamento de cada um, e assim assegure a consecução dos seus objetivos políticos. [...] Quanto menores forem diferenças de poder derivado do dinheiro e do conhecimento, e quanto coesas forem tanto a nação quanto a sociedade civil, mais democrático e mais forte será o Estado – mais capaz, portanto, de desempenhar seu papel de instrumento de ação coletiva da sociedade. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.175)

Em uma definição mais sucinta, Hofling (2001) define que o Estado é caracterizado como o conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente, e que possibilitam a ação do governo.

Assim, a definição de Estado Capitalista enquanto poder e representação da sociedade ganham força a partir do final da Segunda Guerra Mundial, juntamente com o surgimento da nova ordem mundial e dos Organismos Internacionais de monitoramento global. O fato é que as décadas posteriores

ao encerramento da guerra assistem ao crescente intervencionismo estatal no campo econômico e social, em países muito, pouco, ou nada industrializados (VIEIRA, 1992). É o movimento pautado no desenvolvimentismo, o Estado de Bem Estar Social, conclamado pela teoria Keynesiana, que mantendo as bases de uma economia capitalista, lançava ao Estado a responsabilidade de provedor do desenvolvimento econômico e social, se contraponto ao movimento liberal.

Com o re-ordenamento político após o final da segunda guerra mundial, destaco de grande importância quatro acontecimentos que influenciariam as relações internacionais nos mais diversos campos de aplicação: a conferência de Bretton Woods em 1944, evento que culminou com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial; a assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945, que culminou no surgimento da própria Organização das Nações Unidas (ONU); e o início das atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1947. Assim, o estabelecimento de uma posição de consenso internacional sobre determinados temas, tendo como legitimador de tais posições, os organismos internacionais, conferiu ao Estado, em especial os mais pobres, a função de executor de programas e medidas de origem transnacional para salvaguardar a macro-economia e assegurar o desenvolvimento dentro do modelo capitalista. A educação nesse sentido foi, e ainda é caracterizada como fator de redução de desigualdades e como elemento de desenvolvimento social dentro do conceito democrático de Estado.

Porém, o modelo Keynesiano de um Estado do Bem Estar Social, pautado no conservadorismo econômico, não foi capaz de garantir em longo prazo os direitos sociais e a garantia de pleno emprego, gerando um crescimento do custo estatal além do esperado. As críticas oriundas dos neoliberais, enfatizavam a necessidade de abertura comercial, a desregulamentação do custeio estatal (Estado mínimo) e o equilíbrio econômico pautado nas leis de mercado.

Com a derrocada do movimento desenvolvimentista do Estado de Bem Estar Social, e com a efervescência do projeto neoliberal, impulsionado principalmente pela política internacional adotada pelo Banco Mundial e FMI a partir da década de 1970, a concepção de Estado enquanto provedor e impulsionador do desenvolvimento econômico e social deu lugar às regras das leis de mercado. O desaparecimento do Estado centralizador dentro do capitalismo e a conseqüente sociedade capitalista sem Estado derivam da complexidade na definição de

“mínimo estatal”, dificultando assim o estabelecimento das fronteiras de atuação do governo (VIEIRA, 1992, p.94). Dessa forma abriu-se o leque de possibilidades de interferência internacional na elaboração de políticas públicas locais que garantissem a disponibilidade ao mercado de áreas até então de responsabilidade do Estado, tais como, saúde, infra-estrutura e educação. Hayek (1977), prêmio Nobel de economia em 1974, e um grande entusiasta neoliberal, já sugeriria que o planejamento econômico deveria ser realizado em nível internacional, por alguma autoridade “supranacional”.

Uma autoridade internacional que limite efetivamente o poder do Estado sobre o indivíduo será uma das melhores salvaguardas da paz. O regime internacional da Lei deve tornar-se uma salvaguarda tanto contra a tirania do Estado sobre o indivíduo, como contra a tirania do novo superestado sobre as comunidades locais. Nossa meta não deve ser nem um superestado onipotente nem uma “frouxa” associação de nações, mas uma comunidade de nações compostas de homens livres. (HAYEK, 1977, p.221)

A adoção de propostas e pacotes de políticas públicas “prontas”, idealizados pelo Banco Mundial e FMI a partir da década de 1970, trouxeram aos países onde foram inseridos, graves problemas estruturais e sociais com o passar dos anos.

Atualmente, no Brasil, e aqui nos referimos especificamente à educação, a escola pública a partir das políticas neoliberais implementadas ao longo das últimas décadas, assentada sobre estruturas capitalistas, distancia-se cada vez mais de sua função e significado enquanto instituição social (SILVA, 2002, p.167).

O papel da UNESCO enquanto instância internacional na área de educação manteve sua atenção e suas ações nos países mais pobres com programas de alfabetização, muitos desses programas financiados pelo próprio Banco Mundial, tendo agora, atenção especial a programas mais abrangentes, em especial os relacionados à educação não-formal. Para Gohn (2008), a atuação da ONU e da UNESCO na ampliação do acesso ao modelo de educação não-formal, tendo como pano de fundo as alterações econômicas, contribuiu para a formulação da “Declaração mundial sobre educação para todos”¹, ampliando as esferas de atuação da agência nos países membros.

Dentre as ações e propostas² específicas da UNESCO para a educação, muitas amparadas por recursos financeiros do Banco Mundial ou recursos dos

¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos – EPT – 1990 – Jomtien, Tailândia

² UNESCO. O que é? O que faz? Disponível em: <www.unesco.org/bpi> Acesso em 20 julho 2009

Estados onde contratos de consultoria são firmados, é interessante destacar duas de suas principais medidas de intervenção direta:

- Assistir aos países na formulação de políticas públicas
- Intermediar parcerias entre atores públicos, privados e não-governamentais para garantir uma melhor coordenação de esforços e para sustentar o momento político favorável;

Amparada pela anuência do Estado e com respaldo financeiro, programas de intervenção na área da educação são implantados pela UNESCO observando-se o seu sentido público compensatório. Desta forma com a consolidação do Estado Capitalista e a influência de organismos internacionais na gestão e implantação de políticas públicas, tendo como modelo agora as bases neoliberais, criaram-se inúmeros índices e sistemas de metas para avaliação de rendimento e retorno de investimento. Grande parte dos sistemas avaliativos é acordada em conferências internacionais entre Estados e colocados em prática nos países através da implantação de políticas públicas específicas, voltadas exclusivamente para se atingir os índices e metas pré-estabelecidos pelos Organismos Internacionais.

A política internacional de validação, metas e índices, adentra todos os setores da sociedade, incluindo sistemas econômicos e sociais, e tenta estabelecer comparações relativas entre Estados. Podemos considerar tais políticas como pré-requisitos para concessão de empréstimos internacionais, onde os sistemas de metas funcionam como reguladores das políticas vigentes, contribuindo para a adequação entre os interesses do Estado e dos Organismos Internacionais, colocando a educação como fator de análise creditícia. Segundo essa política, os créditos concedidos à educação são frações de créditos econômicos e parte deles deve ser destinada aos projetos educacionais aprovados segundo critérios, por exemplo, do próprio Banco Mundial (SILVA, 2002, p.12).

Nesse sentido a UNESCO trabalha alinhada aos movimentos internacionais ao realizar parcerias com o próprio Banco para execução e financiamento de seus projetos, colocando em dúvida as práticas contratuais e os encargos sociais, advindos de tal parceria.

Além das ações de âmbito interagencial, a UNESCO com frequência se apóia em parcerias com outros organismos internacionais, como a USAID ou Bancos Internacionais de Desenvolvimento, como forma de financiar ou apoiar atividades de grande importância e que exigem o intercâmbio de experiências. (UNESCO, 2009)

Políticas públicas e organismos internacionais

A delegação de encargos técnicos particulares a organismos autônomos, embora seja fato freqüente, não é, contudo, senão o primeiro passo no processo pelo qual uma democracia abre mão progressivamente de seus poderes. (HAYEK, 1977, p.63)

A citação acima, apesar de proferida por um dos grandes intelectuais do movimento neoliberal, traz a tona uma das questões mais importantes no processo de globalização ocorrido nas últimas décadas, a isenção do Estado sob assuntos de seu interesse em favor de agentes privados ou organizações de origem transnacional. Faleiros (1991) argumentando sobre essa questão, afirma que o Estado se posiciona politicamente de acordo com as forças dominantes, com certa autonomia de dividir e articular os ônus e as vantagens imediatas e de médio prazo entre as forças interessadas na questão. Assim compreendemos que as políticas públicas do Estado podem sofrer influências de natureza hegemônica, sendo para tanto formuladas a partir de um consenso supranacional.

Para Cassassus (2001, p.08), o movimento de globalização não está apenas no campo da economia; para o autor, é importante considerá-lo também a partir do campo da desterritorialidade, no qual o Estado nacional perde suas fronteiras e emergem outros espaços para a configuração da identidade e da cultura. Mas a qual cultura e qual identidade podemos nos referir? A uma cultura liberal? A uma identidade burguesa? É notório que os movimentos internacionais fluem no sentido de dar à educação apenas o valor da formação do capital humano.

Movimentos nesse sentido vêm amplamente sendo divulgados pela UNESCO e outros órgãos internacionais, em destaque, o Relatório de Monitoração Global: Meta de 2015 do programa Educação Para Todos (EPT), que traçou seis marcos a serem atingidos pelos países até o ano de 2015 na área da educação. A meta três do relatório coloca de forma clara, a educação como fator de diferença entre os sujeitos, apontando a ela a responsabilidade pelo treinamento para a “vida”, uma alusão direta ao mercado de trabalho e ao sistema concorrencial gerado pelo sistema capitalista.

Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida. (UNESCO, Relatório de Monitoramento Global EPT, 2008, p.15)

Ao elencar tal medida, reforça-se a idéia de uma proposta voltada para as adequações ao mercado internacional e para uma fragmentação do conceito

de educação, tendo em vista que o próprio documento afirma ser difícil monitorar tais ações tendo em vista os conceitos difusos sobre quais atividades educacionais devam ser incluídas.

O Relatório de Monitoramento Global de EPT de 2008 reconhece que há dificuldades para definir e monitorar esse terceiro objetivo definido em Dacar, entre elas a ausência de uma meta quantitativa que deveria ser atingida e a falta de compreensão comum de que atividades de aprendizagem devem ser incluídas. A principal estratégia para responder às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos é a expansão da educação secundária e superior. (UNESCO, Relatório de Monitoramento Global EPT, 2008, p.15)

Com uma grande dificuldade de monitoramento quantitativo dos índices da meta pré-estabelecida, a atenção em programas de cunho imediatista e de rápida absorção de seus egressos pelo mercado de trabalho, ampliou em grande escala as políticas compensatórias na área da educação. Assim, podemos definir o conceito de política compensatória como ações de acesso social amplo e de cunho temporário, garantindo direitos em prazos limitados, em setores onde a ineficácia do Estado é acentuada. Tomando como base o Estado Capitalista e a posição de Vieira (1992), podemos compreender que a política econômica e a política social nesse sentido estão intimamente relacionadas.

Através de tais proposições, os modelos de políticas públicas adotados pelos Organismos Internacionais tendem a favorecer movimentos educacionais que fogem da rigidez e burocracia estatal, ampliando o acesso da sociedade a projetos, por exemplo, de educação não-formal. Gohn (2009, p.124) destaca bem esse movimento ao colocar que a educação não-formal lida com outra lógica de espaço e tempo, e possui como abordagem a linha da educação social, abordando propostas educacionais que se caracterizam por serem desenvolvidas com populações em situações de vulnerabilidade ou exclusão social, ou seja, setores sociais onde o Estado possui imensa dificuldade em sanar seus problemas através de políticas públicas permanentes, e que através das políticas compensatórias conseguem amenizá-los favorecendo o (re) ingresso dessas populações no mercado.

O programa escola da família/unesco a partir da política estatal

A parceria entre Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a UNESCO em 2003 resultou na criação do Programa Escola da Família, programa esse que abre as escolas estaduais paulistas aos finais de semana para a comunidade

em geral. Tal política foi desenvolvida com base nos pilares da educação estabelecidos pelo relatório Delors da UNESCO (1996), que fixa as competências necessárias da educação em: *ser, fazer, conhecer e conviver*.

Nesse sentido, não há como não enxergar no Programa Escola da Família, co-implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela UNESCO, uma forma bem sucedida de aliar os grandes pilares norteadores da UNESCO em relação à educação de qualidade. (SÃO PAULO, 2004, p.9)

Tomando como referência os princípios dos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, as atividades desenvolvidas nas escolas aos fins de semana baseiam-se no modelo de educação não-formal, subdivididos nos eixos: cultura, esporte, saúde e qualificação profissional.

A política adotada pelo governo estadual para o Programa Escola da Família (PEF) agrega dentro de um mesmo projeto, ações sociais distintas, que vão desde a concessão de bolsas de estudos a universitários que trabalham no programa, até acesso à educação e qualificação através das oficinas desenvolvidas nas escolas. A referência para o desenvolvimento de um projeto desta natureza caracteriza-se pela compensação do Estado em garantir:

- Acesso gratuito ao ensino superior
- Acesso a modelos de qualificação e recolocação profissional
- Minimização dos conflitos locais através da parceria escola/comunidade
- Acesso a bens de cultura e lazer em áreas desprezadas pelo poder público

A implantação de um projeto que inicialmente compreendeu a totalidade das escolas estaduais, de elevado custo operacional, oferecendo acesso gratuito ao ensino superior, qualificação profissional básica, além de atuar na redução da violência através de ações de natureza sócio-preventivas, tornou-se ação de propaganda estatal, com objetivo de validar uma política pública educacional, tendo como parâmetro a opinião pública. Heller (1968) reforça essa idéia ao apontar que a doutrina da opinião pública como força governante constitui uma forma singular de relativização do Estado ao povo e da identificação do poder do Estado com a vontade do povo; assim a concessão de direitos sociais temporários, através das diversas ações do Programa Escola da Família (PEF), configura-se em uma forma de alavancar positivamente a opinião pública compensando a sociedade daquilo que o Estado não lhe pode suprir definitivamente. O grande

déficit de vagas nas universidades públicas estaduais, o acesso ao mercado de trabalho cada vez mais seletivo quanto à qualificação profissional, e ausência de políticas de lazer e esporte para a juventude, revelaram a real intenção do governo paulista ao adotar o programa como referência da Secretaria de Educação de São Paulo dos anos de 2003 a 2006.

Com o acesso de várias camadas sociais o Programa Escola da Família (PEF) garantiu ao governo paulista números expressivos de participações³ nas comunidades e números expressivos na concessão de bolsas de estudos⁴ a universitários atuantes do programa. Nesse sentido Delors (1996, p.71) aponta a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade, fator amplamente adotado pela política do PEF de atribuição de bolsas e capacitação profissional básica da comunidade. Dentro desta perspectiva podemos compreender a posição de Offe (1989), sobre a atuação do Estado frente à política de mercado de trabalho, como requisitos na elaboração das políticas educacionais pautadas em acordos internacionais.

A Cultura da Paz, bandeira da UNESCO para o propósito do fim dos conflitos sociais, foi incorporada na proposta do PEF, tendo em vista que para a organização, tal medida tem sentido, pois as escolas muitas vezes se vêem transformadas em locais perigosos, onde ocorrem roubos, homicídios, abusos sexuais, ameaças e danos a bens materiais, bem como outras formas mais brutais de violência. Situações como essas ocorrem dentro das escolas, bem como em seu entorno imediato (UNESCO, 2003, p.2). Assim a abertura das escolas aos finais de semana fortaleceria o elo entre a comunidade local e Estado (representado pela escola), desencadeando ações preventivas e de natureza sócio-educativa.

O Programa se insere no marco mais amplo de atuação da UNESCO pela construção mundial de uma cultura de paz, promoção de educação para todos ao longo da vida, erradicação e combate à pobreza e pela construção de uma nova escola para o século XXI. (NOLETO, 2006, p.120)

A concepção de violência escolar e a visão da Unesco para uma Cultura de Paz remetem ao programa a responsabilidade de minimização dos conflitos locais, atuando de forma a alinhar em uma única proposta, uma educação para a autonomia, denominada protagonismo juvenil, como base das relações

³ 7 milhões de jovens beneficiados diretamente. Fonte: Secretaria de Educação de São Paulo. Idéias 32. 2004

⁴ 14.951 bolsas de estudos em vigência no momento. Referência do mês de Julho de 2009. Fonte: www.escoladafamilia.sp.gov.br. Acesso em: 13 de Agosto 2009

entre os jovens e a escola, além de ações preventivas através de projetos e/ou oficinas específicas. O foco nos jovens reforça a idéia da tentativa do Estado de mudar a concepção de uma *educação verticalizada*⁵ para uma educação pautada nos movimentos e interesses oriundos dos próprios jovens. Dessa forma o Estado acredita que, por meio de iniciativas dessa natureza e, em particular, pela definição do Programa como política pública é possível influenciar outras políticas e contribuir para mudanças positivas tanto nas várias juventudes como na escola. (SÃO PAULO, 2004, p.48)

Desenvolvido sob os olhares e diretrizes da UNESCO, o PEF incorporou para seu rol de ações vários movimentos e propostas educacionais que dificultaram a verificação direta dos resultados produzidos. Dentre tais movimentos destaca-se a parceria com o Instituto Ayrton Senna e a tentativa de implantação via PEF do projeto SuperAção Jovem, projeto cuja meta é desenvolver ações de natureza social tendo como protagonistas jovens de 14 a 18 anos. Sob as bases dos quatro pilares da educação, o SuperAção Jovem trazia consigo três eixos distintos; *Educação para Valores, Cultura e Trabalhabilidade*, porém, com uma metodologia pedagógica complexa, o desenvolvimento do projeto sempre esteve aquém das expectativas. Um dos grandes entraves para o SuperAção Jovem dentro do PEF foi a falta de adesão por parte das escolas e o respectivo desinteresse pelos educadores universitários (bolsistas) em desenvolver o projeto de acordo com a metodologia pedagógica definida para ele.

Com um discurso teórico pautado no desenvolvimento de uma Cultura da Paz nas escolas, fato esse de grande relevância tendo em vista a caracterização da sociedade atual, o Programa Escola da Família destaca-se mais pela grandiosidade de ações diversas aplicadas e remetidas a sua esfera de atuação, do que propriamente dos resultados obtidos.

Outro fator de grande destaque para o PEF é a quantidade de participações por Unidade Escolar (UE); somente no mês de julho de 2009, computou-se um total de 6.395.042 de participações em projetos e oficinas desenvolvidos pelos bolsistas do programa. Porém, a avaliação e a qualidade das atividades são relativas, tendo em vista a não participação das Universidades e Faculdades privadas no acompanhamento da implantação e desenvolvimento dos projetos

⁵ Consideramos como *educação verticalizada* aquela em que os movimentos educativos iniciam-se na ação do Estado enquanto instância de poder, não considerando as posições da sociedade perante tal ação.

por parte dos seus bolsistas, descaracterizando a importância entre o curso de graduação e a atividade desenvolvida na escola.

A participação da UNESCO no programa compreendeu os períodos de implantação em 2003 até a sua saída definitiva em 2008. Sua atuação sempre foi focada no suporte técnico, mesmo que, incipiente no dia-a-dia ocorrido aos finais de semana nas escolas do programa. Basicamente suas ações concentravam-se em contratar os educadores responsáveis pela coordenação do programa nas Diretorias de Ensino e nas Unidades Escolares. Para isso recebia recursos repassados da Secretaria de Educação de São Paulo, via contrato de consultoria técnica⁶, e realizava as contratações de acordo com a legislação internacional⁷ dos signatários do tratado de constituição da ONU.

Partindo deste princípio a dualidade da participação da UNESCO no programa pôde ser resumida através da intenção do Estado em se isentar da contratação legal de seus profissionais, e do respaldo técnico/teórico de suas propostas educacionais, o que de certa forma mobilizaria a opinião pública favoravelmente a uma política pública compensatória. Heller (1968) destaca bem o posicionamento do Estado em relação a essa questão ao apontar que a enorme importância política da opinião pública consiste no fato que, em virtude da sua aprovação ou desaprovação, devem-se garantir as regras convencionais que são a base da conexão social e da unidade estatal, conexões essas que mobilizam diretamente o desenvolvimento social e econômico, interesse direto do Estado.

Considerações finais

O Estado enquanto instância de poder de uma determinada sociedade detém na sua totalidade, a autonomia para direcionar as ações de suas políticas públicas, e aqui em especial, as educacionais. A influência partindo de organismos internacionais, não mais que remete a indicações de natureza técnica/operacional sobre determinado foco; sendo assim com base em sua soberania, é responsabilidade do Estado aceitar ou recusar a assinatura de acordos/tratados. Para Sato (2003, p.167), embora as organizações internacionais geralmente

⁶ Despacho do Governador , Ofício GS-921-2003SE. Disponível em: Diário Oficial do Estado de São Paulo – Poder Executivo, Seção 1. Quarta feira, 3 de Setembro de 2003

⁷ Nesse sentido tanto a UNESCO quanto outros órgãos ligados à ONU, não se submetem às leis trabalhistas locais, sendo para tanto autônomas no sentido de garantia de direitos aos seus consultores (trabalhadores). Assim os profissionais contratados nunca fizeram jus a direitos trabalhistas assegurados pela constituição brasileira, garantindo ao próprio Estado (São Paulo) uma economia de recursos financeiros.

sejam voltadas para uma determinada área das relações internacionais, elas exercem influência significativa sobre todas as demais. Assim o estabelecimento de acordos na área de educação ressalta o interesse internacional em outros setores de responsabilidade do Estado, favorecendo a articulação entre diversos setores econômicos e sociais de um governo.

A partir de uma política compensatória, o Programa Escola da Família, trouxe ao governo do Estado de São Paulo, soluções paliativas frente a grandes demandas sociais decorrentes da falta um planejamento público de longo prazo. O respaldo do convênio com a UNESCO garantiu a legitimidade do programa enquanto agente de ações pedagógicas perante a opinião pública, e as ações administrativas do Estado na concessão de bolsas de estudo reduziu a problemática e deficiência da falta de vagas nas universidades públicas estaduais. A partir de uma visão do Estado Capitalista, percebe-se que a formação do capital humano e o movimento de Cultura da Paz, tendo como eixo as diversas ações do Programa Escola da Família, resultaram em números expressivos tanto para o Estado, quanto para a própria UNESCO. O que se questiona é até que ponto a sociedade incorporará para si tal modelo de política pública, e até que ponto tal política pode ser eficaz, tendo em vista a dificuldade de avaliações criteriosas baseado em modelos qualitativos.

As relações internacionais nesse sentido reduziram-se a uma mera adequação de interesses particulares em um movimento único, o Programa Escola da Família. Durante a parceria com a UNESCO, expandiu-se o conceito educacional proposto pela organização, desta vez Brasil afora, sendo incorporado por outros governos, enquanto ao Estado supriram-se as deficiências imediatas de formação do capital humano, além de ações preventivas, reduzindo a ineficiência estatal em setores críticos de atuação do governo.

Sem dúvida a abertura das escolas estaduais aos finais de semana resultou em uma ação inovadora e coerente dentro de um propósito maior, a educação, porém as diversas responsabilidades lançadas a um único programa acarretaram uma confusão conceitual sobre qual o seu real propósito, angariando de um lado críticas quanto à qualidade das atividades educacionais desenvolvidas nas escolas, e de outro uma grande propaganda estatal com apresentação de números e dados técnicos, procurando demonstrar a eficácia de uma política pública compensatória, redutora de desigualdades sociais.

Resumo: O presente artigo faz uma análise e discussão da crescente ampliação do acesso a modalidades educacionais que possuem como base a formação do capital humano, e que tem como fundamentação a aplicação por parte do Estado de políticas públicas de caráter compensatório. Nesse sentido a influência de organismos internacionais na elaboração e implantação de tais modelos educacionais segue uma diretriz de orientação voltada a correções, tomando como referência a ineficácia do Estado em políticas públicas permanentes bem sucedidas. É analisado o desenvolvimento do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo em parceria com a UNESCO a partir de sua proposta política, tendo como base a posição do Estado frente à influência internacional de um lado e a demanda imediata por soluções sociais de outro.

Palavras-Chave: *Estado, Política Pública, UNESCO*

Abstract: This article makes an analysis and discussion of the increasing expansion of access to educational methods that are based on human capital formation, and whose reasons the application by the state public policies of compensatory character. In this sense the influence of international organizations in the development and deployment of such models follows a policy of educational orientation to corrections, with reference to the inefficiency of the state in permanent public policies successful. It analyzes the development of Family School Program of São Paulo in partnership with UNESCO from its policy proposal, based on the position of the State and the international influence on one side and the demand for immediate solutions to social others.

Keywords: *State, Public Policy, UNESCO*

Referências

- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Nacionalismo no Centro e na Periferia do Capitalismo. **Estudos Avançados** 22 (62). 2008, 171-192p.
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994
- CASSASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**. Nº114. Novembro 2001, p.7-28
- DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo. Cortez Editora, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. _____ . Educação Não-Formal e o Educador Social. **Revista de Ciências da Educação**. Unisal. Ano X, Nº 19. 2º Semestre 2008, p.121-140
- HAYEK, Friedrich A. **O Caminho da Servidão**. 2ª Ed. São Paulo: Globo, 1977
- HELLER, Hermann. **Teoria do Estado**. São Paulo. Editora Mestre Jou. 1968
- HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**. Ano XXI, nº55. novembro 2001, 30-41p.
- MABBOTT, J. D. **O Estado e o Cidadão. Uma Introdução à Filosofia Política**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968

NOLETO, Marlova J. Por Uma Escola Feliz. In: ATHIAS, Gabriela. **Dias de Paz. A abertura das escolas paulistas para a comunidade.** Brasília. UNESCO, 2006

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade. Problemas Estruturais e Perspectivas para o Futuro da Sociedade do Trabalho.** Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1989.

SÃO PAULO (Estado). **Idéias 32 – Escola da Família.** Diretoria de Projetos Especiais. FDE. São Paulo, 2004, 208p.

UNESCO. **Lidando com a Violência nas Escolas: O Papel da UNESCO/BRASIL.** [s.e.], 2003, 28p.

_____. Sistema Nações Unidas e Outros Organismos Internacionais. Homepage Oficial. 2009. Disponível em: < <http://www.brasilia.unesco.org/comunidades/nacoesunidas>> Acesso em: 28 de julho de 2009

_____. **UNESCO: O que é? O que faz?** Paris, França. 2007. Disponível em: www.unesco.org/bpi . Acesso em: 20 julho 2009.

_____. **Relatório de Monitoramento Global.** Educacion para Todos em 2015. Alcanzaremos La meta? Paris, France. 2007

SATO, Eiiti. Conflito e cooperação nas relações internacionais. As organizações internacionais no século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional.** Nº46 (2). 2003, 161-176p.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social.** São Paulo: Cortez. 1992.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

Educação para a diversidade cultural: uma perspectiva para o respeito das diferenças

Education for cultural diversity: a perspective for the respect of differences

Lidia Kadlubitski

Discente do Programa de Mestrado em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Atua no Núcleo de Intercâmbio e Cooperação Internacional da PUCPR e é pesquisadora no Grupo de Pesquisa GPER. lidia.k@puopr.br / likamelo@yahoo.it

Sérgio Junqueira

Doutor em Ciências da Educação, Professor e Pesquisador no Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e Líder do Grupo de Pesquisa GPER. srjunq@gmail.com

A presente pesquisa é resultado da dissertação de Mestrado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que teve como objetivo analisar como a diversidade cultural está presente em cursos de formação do Pedagogo na cidade de Curitiba. Uma vez que os cursos de Pedagogia, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNCP), da Resolução nº 01/CNE/CP/2006, e considerando o Parecer nº 5/CNE/CP2005, têm por base a formação de professores para atuarem com a questão da diversidade cultural, visando instrumentalizar pedagogos para serem agentes de educação, visando à superação do preconceito e de outras formas de discriminação que estão presentes na sociedade brasileira e no mundo todo.

Nesta pesquisa, o conceito de diversidade cultural fundamentou-se no conceito de cultura de Geertz (1989, p. 15), “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Ou seja, a cultura de cada povo é um emaranhado complexo de elementos que se entrecruzam, carregados de significados que se manifestam em forma de sinais, signos, símbolos, rituais,

códigos que comunicam significados peculiares; esses devem ser interpretados e decifrados dentro da própria cultura, sem comparações e sem hierarquização de valores. Por isso, todas as culturas são diferentes e nenhuma é melhor que a outra, podendo haver culturas semelhantes, mas jamais culturas idênticas.

Portanto, fundamentando no conceito de Geertz (1989) e na sua ideia de cultura, entendeu-se por diversidade cultural o emaranhado complexo de significados e sentidos que se entrecruzam na sociedade brasileira por meio de costumes, usos e das mais diversas práticas criadas pelos homens que vivem em nosso país, cujas origens são variadas, englobando raças tais como: os povos originários (indígenas), povos imigrantes, que vieram dos diversos continentes, e, principalmente, os povos europeus e os povos africanos, esses trazidos para o Brasil para serem escravos. Esses grupos étnicos trouxeram muitas contribuições culturais, como linguísticas, tradições alimentares, valores, arte, ritos religiosos, música, danças, vestimentas, etc., cooperando, assim, com a formação da cultura brasileira. Do mesmo modo, fazem parte do conceito de diversidade cultural, as minorias que, por muitos séculos, foram silenciadas e excluídas do sistema escolar homogeneizante “e dos quais a escola hoje mais do que ontem, não pode se descurar” (CORRÊA, 2008, p. 99). Entre elas, estão as diferentes classes sociais, pessoas com necessidades educacionais especiais, orientação sexual, gênero, opção religiosa, faixa geracional (crianças, jovens, adultos e idosos), educação ambiental e a educação do campo (os dois últimos aspectos serão considerados por exigência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

Por isso, parte-se da possibilidade em construir uma cultura escolar que considere nos currículos, as diferentes manifestações humanas que formam a sociedade brasileira, vislumbrando assim encadear o diálogo entre diferentes saberes, para que seja possível a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, justiça, solidariedade e capacidade de construir juntos sejam e estejam articuladas. As práticas advindas da convivência respeitosa visa educar cidadãos para a diversidade em todos os aspectos e práticas de vida, promovendo uma cultura de paz e de respeito pelo diferente, onde todos os grupos devem ter espaço e direito de se manifestar.

Nesse sentido, segundo ensina Marín (2003, p. 2) “a educação possibilita a preservação da diversidade cultural, cria um espaço democrático, dando lugar ao encontro e convivência entre as diferentes culturas”. Mas, para que tal educação se efetive, explica Santomé (1995, p. 159), “é imprescindível prestar

uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação”. Dessa forma, está justificada a importância da incorporação, na formação do Pedagogo, do estudo da diversidade cultural brasileira, uma vez que esse profissional deverá atuar com a educação neste contexto e lutar para implementar o reconhecimento dessas diferenças na educação.

Dentro dessa perspectiva, delimitou-se, como objeto desta investigação, a diversidade cultural na formação do Pedagogo e, para tanto, utilizou-se a pesquisa qualitativa, fundamentada na fenomenologia-hermenêutica. Na coleta de dados, utilizaram-se as técnicas de análise documental e entrevista semiestruturada.

Entre as fontes documentais, foram analisados os documentos oficiais: Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394, de 1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 (DCNCP), e o Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica de 2008 (CONEB). Os documentos curriculares compõem-se de ementas e da grade curricular dos Cursos de Pedagogia das quatro Universidades e de três Faculdades da cidade de Curitiba. Entre as fontes não-documentais, estão as entrevistas com coordenadores e professores que atuam em disciplinas relacionadas à diversidade cultural no Curso de Pedagogia de tais Instituições de Ensino Superior (IES).

A análise do conteúdo foi realizada com a utilização da ferramenta tecnológica Atlas. ti.¹, para identificar a presença da diversidade cultural nas grades curriculares, nas ementas e nas entrevistas realizadas com os coordenadores e professores dos Cursos de Pedagogia das sete IES da cidade de Curitiba, a fim de compará-la com o conjunto de documentos oficiais, os quais apontam os seguintes aspectos da diversidade cultural a serem incorporados na educação: Diversidade Étnica, Religiosa, Inclusão / Necessidades especiais, Sexual, Faixa geracional, Gênero, Educação Rural / do Campo, Educação ambiental e Classes Sociais.

¹ Para maior interação com a ferramenta, é possível ver detalhadamente seu funcionamento no manual for ATLAS. Ti 5.0, 2ª Edition – Berlin, June 2004 by Thomas Muhr, Scientific Software Development – Copyright 2003-2004.

A análise de conteúdo visou também a indicar incorporações, aproximações, distanciamentos, apropriações, regularidades e singularidades sobre a diversidade cultural em cursos de formação do Pedagogo.

É a partir dessas observações preliminares que se situa a presente pesquisa, que pretende oferecer, algumas contribuições para a formação do Pedagogo, no exercício de sua profissão, tendo em vista a nova configuração do Curso de Pedagogia, que exige do docente uma postura democrática diante do diverso. Enquanto a diversidade cultural está “atrás de nós, ao nosso redor e à nossa frente,” como afirma Claude Lévi-Strauss, devemos aprender como fazê-la conduzir “[...] a coexistência frutífera e harmoniosa das culturas” (PÉREZ, 1997, p. 16), e a educação tem esse importante papel na sociedade.

Presença da Diversidade Cultural em Cursos de Pedagogia

O currículo do Curso de Pedagogia compõe o arcabouço das experiências de conhecimento proporcionadas aos futuros Pedagogos, preparando-os para atuarem num determinado contexto. Pretende-se que esse profissional possa realizar ações visando a ressignificar a diversidade cultural, por isso, a seleção dos conteúdos nos currículos do Curso de Pedagogia deve ser realizada de forma coerente com tal meta. De acordo com Santomé (1995, p. 166), “os saberes e conhecimentos que ocorrem nas salas de aula constituem uma forma de construir significados, reforçar e confrontar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político”. Dessa forma, as disciplinas dos diferentes Cursos de Pedagogia e seus correspondentes conteúdos identificam o tipo de cultura que a Instituição valoriza e contribui para reforçá-la.

Tabela 1 - Identificação do número de disciplinas de diversidade cultural presentes na grade curricular dos Cursos de Pedagogia das sete (07) IES de Curitiba

<i>Disciplinas de Diversidade Cultural</i>	<i>Nº de Instituições</i>
Educação e Diversidade Cultural	03
Educação Especial	07
Educação de Jovens e Adultos	06
Libras	04
Cultura Religiosa	01
Educação Sócio-ambiental	01
Educação e Movimentos Sociais	01

Depreende-se, a partir dos dados levantados nas grades curriculares apresentados na Tabela 1, que há priorização de alguns aspectos da diversidade cultural em detrimento a outros, nos Cursos de Pedagogia das IES investigadas.

As disciplinas específicas de diversidade cultural estão sendo inseridas há pouco tempo no currículo dos Cursos de Pedagogia, e estão presentes nas IES que reformularam os seus currículos recentemente, visando a atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, de 2006.

As IES têm autonomia para inserirem disciplinas em seus Cursos para atenderem à diversidade do contexto local, e, assim, dar conta das dimensões territoriais brasileiras. No entanto, verifica-se que os conteúdos exigidos por Lei estão mais presentes no currículo, como é o exemplo das disciplinas Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, do que aspectos que não são obrigatórios, mas que são necessários para atender à diversidade que está presente no cotidiano escolar, nas ruas e na sociedade como um todo, como é o caso da diversidade de classes sociais, de gênero, sexual e étnica. Verifica-se que essa ausência da incorporação de algumas disciplinas específicas em alguns Cursos de Pedagogia das IES investigadas acontece devido à correlação de forças que se estabelece no interior das IES e nos Cursos, como esclarece o Professor da IES 02:

Dentro da Pedagogia, existem áreas que têm mais poder, porque mais pesquisadores se dedicam a elas, então são áreas que são muito mais trabalhadas na Universidade e os pesquisadores não abrem mão delas, porque abrir mão é abrir mão de um espaço de poder, significa ter menos gente para grupos de pesquisa, ter menos gente para diálogo, para trabalhar junto. Por isso, é difícil que novas questões entrem na Universidade (Professor 02).

Os diferentes fenômenos que ocorrem no interior dos Cursos das IES, principalmente os de cunho político, fazem da Instituição educacional um espaço de saber que se dá pela tensão, ou seja, ocorre que as áreas com mais força impedem a inserção do tema “Diversidade Cultural” no currículo do curso de Pedagogia, por falta de espaço, ainda que haja sensibilização da necessidade dessa inserção por parte de alguns professores do Curso. Essa correlação de forças influencia no atendimento, por parte das IES, aos alunos existentes em seu espaço, criando, assim, um aluno ideal, que não corresponde à expectativa do aluno real. Desta forma, a diferença existente entre as visões dos educadores causa compreensões equivocadas da realidade, correspondendo ao que Burbules (2003, p. 160) afirma:

“as diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenças de poder, que nos dividem e porque as diferenças podem revelar incommensuravelmente que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender a realidade”.

O Quadro 1 apresenta a presença da diversidade cultural nas ementas das IES da Cidade de Curitiba, identificada pela análise de conteúdo.

Quadro 1 - Presença da DC nas ementas das IES da cidade de Curitiba, identificada pela análise de conteúdo.

IES	PRESEÇA DA DC NAS EMENTAS DAS IES DA CIDADE DE CURITIBA
IES 01	Educação de Jovens e Adultos; Necessidades Educativas Especiais; Libras; Antropologia da Educação; Arte, Corporeidade, Lazer e Educação; Currículo: Fundamentos Cultura e História; Estudos independentes V- Linguística Aplicada à Pedagogia; Teoria e Prática do Ensino da Matemática I e II.
IES 02	Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Libras; Estudos da infância; e nas disciplinas optativas: Educação Ambiental (3); Educação e Relações Raciais; Educação de Jovens e Adultos (6); infância e Educação Infantil Educação Gênero e sexualidade; Organização e Gestão em Educação Especial; Trabalho Pedagógico em Espaços não Escolares; Educação Popular; Educação e Movimentos Sociais; Educação do Campo; Planejamento, Mediação Significativa e Trabalho Pedagógico; Preconceito e as Práticas Escolares.
IES 03	Educação Sócio-Ambiental; a Educação de Jovens e Adultos I e II; Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I e II; Libras; Educação do Campo; Fundamentos Antropológicos da Educação; Ensino dos Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da História I; Fundamentos Históricos da Educação Brasileira II; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências I.
IES 04	Educação e Estudos Culturais; Educação e Inclusão; Educação e Movimentos Sociais; Fundamentos Culturais e História.
IES 05	Educação para a Diversidade; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais; a Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação e Organizações Sociais; Educação e Antropologia Cultural; Psicologia do Desenvolvimento; Currículo e Cultura Escolar I.
IES 06	Fundamentos da Educação Especial; Sociologia I e II; Antropologia da Educação.
IES 07	Educação e Diversidade Cultural I e II; Educação de Jovens e Adultos; Inclusão de Necessidades Educacionais Especiais I e II; Libras I e II; Cultura religiosa; Sociologia e Antropologia da Educação I e II, Metodologia de História I e II.

A partir do Quadro 1, é possível verificar que três (03) IES oferecem a disciplina específica de diversidade cultural, na qual é aprofundado o conteúdo sobre o conceito de diversidade, bem como os diversos aspectos da diversidade presentes na sociedade brasileira.

A educação ambiental está presente na ementa de três (03) IES, as quais buscam preparar o Pedagogo para o ensino da educação ambiental na educação básica, visando a reeducar a sociedade para a utilização responsável dos recursos naturais, com vistas a conservação do meio ambiente, essencial para a qualidade de vida, da preservação do planeta, e, conseqüentemente, da diversidade cultural. De acordo com Marín (2003), a diversidade cultural tem como base os ecossistemas naturais, e, para a sobrevivência da diversidade cultural, torna-se indispensável à preservação desses ecossistemas:

El planeta donde vivimos está caracterizado por su biodiversidad, constituida por una imensa variedad de formas de vida, desarrolladas desde hace millones de años. La defensa de esta biodiversidad, nos parece indispensable a la sobrevivencia de los ecosistemas naturales, que forman la base de los "ecosistemas culturales", compuestos de un mosaico complejo de culturas que, también necesitan de la diversidad para preservar el patrimonio biológico y cultural de las generaciones futuras (MARÍN, 2003, p, 22).

Já, no quesito diversidade étnica, apenas a IES 02 oferece a disciplina optativa Educação e Relações Raciais, voltada para aspectos das relações étnico-raciais no Brasil. Assim, possibilita ao Pedagogo perscrutar as causas das desigualdades existentes entre as diferentes etnias presentes em nossa sociedade, além de aprofundar conceitos a respeito do mito da democracia racial e a política pública do branqueamento, praticada contra os grupos negros no momento em que se configurava o Estado Brasileiro, que permanecem ainda hoje no imaginário social, trazendo conseqüências como o preconceito, principalmente contra os negros. Essa disciplina quer possibilitar ao pedagogo desconstruir a visão do racismo cordial presente na nossa sociedade e de entender e estar atento às diferenças raciais, econômicas e sociais e educar a população para um conhecimento crítico sobre as reais contribuições de todas as etnias presentes na sociedade brasileira. Na visão de Santomé (1995, p. 167):

O verdadeiro significado das diferentes culturas ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem [...] é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre a educação anti-racista e programas plurilinguísticos se deixa notar de forma visível.

Identificou-se a presença, no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, em cinco (05) Cursos de Pedagogia das IES investigadas, visando a formar o futuro Pedagogo para atuar com esse público peculiar, que requer conhecimento histórico, concepções da prática pedagógica e metodologia específica, visando uma práxis educacional transformada na sociedade brasileira e à inclusão de jovens e adultos na sociedade do conhecimento, o que exige colaboradores qualificados.

A diversidade de gênero e sexual está presente apenas na ementa da IES 02, por meio de disciplina optativa, Educação, Gênero e Sexualidade. Compreende no conteúdo, a educação, as políticas e os Parâmetros Curriculares Nacionais tanto para a diversidade sexual, como para a diversidade de gênero. Daí é possível aferir a pouca importância dada pelas Instituições a esse tema tão próximo dos alunos, o que se torna um desafio para o professor que se depara, no dia a dia das escolas, com problemas de discriminação e preconceito com relação à orientação sexual e de gênero. O professor, não recebendo preparo, terá maior dificuldade em mediar conflitos entre os alunos e orientá-los para a convivência com a diversidade. De acordo com as DCNCP, os Cursos de Pedagogia devem ser organizados visando formar professores para que propiciem a ação educativa dos cidadãos, norteadas pela:

[...] ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando ênfase à educação das relações de gênero, [...] e à educação sexual, [...] (BRASIL, 2005, p. 10).

Quanto a diversidade de inclusão é significativa a presença dessa temática nas ementas de sete (07) IES investigadas. Aborda-se o estudo da educação especial no contexto da sociedade brasileira, aspectos filosóficos, metodológicos, políticos, históricos e sociais, bem como a relação existente entre a escola, a educação especial, o papel do professor/pedagogo, o aluno e o diagnóstico, intervenção e serviços de Educação Especial nas diferentes especificidades. Está demonstrado, dessa forma, que os cursos de formação de Pedagogos, atualmente, buscam estimular e valorizar a aprendizagem do educando com necessidades especiais como um ser que se expressa, que imagina e cria, vindo de encontro com as normatizações para a inclusão de necessidades educacionais especiais, que estabelecem não só acesso à escola regular, mas, também, acesso, permanência e sucesso a uma educação de qualidade e adequada às suas possibilidades.

A diversidade para a inclusão linguística, compreendida através da presença da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é contemplada apenas por quatro (04) IES. É voltada para a análise dos aspectos históricos, metodológicos e da comunicação com o sujeito surdo e noções básicas e organizacionais da língua de sinais brasileira, para o uso no cotidiano. É uma disciplina de fundamental importância, para o educador ter ferramentas para se comunicar com os educandos e, efetivamente, realizar o processo ensino-aprendizagem de alunos surdos na rede escolar regular.

Já, a diversidade de classes sociais está presente na ementa dos Cursos de Pedagogia de três (03) Instituições que versam sobre história, organização, cultura e sobre as concepções que permeiam os movimentos sociais no Brasil e os processos educativos a eles relacionados. Essa formação ao Pedagogo é essencial para atuar em meio a diferentes segmentos sociais, que possuem formas específicas de organizarem-se, viverem e, por sua vez, de estruturarem o ensino em suas escolas.

A diversidade religiosa está presente somente na IES 07, com a disciplina Cultura Religiosa, a qual estuda a cultura religiosa produzida pela humanidade e os fundamentos antropológicos do fenômeno religioso, na busca humana pelo sentido último da existência no presente, na história, nas culturas diversas e no

agir pessoal e social de cada um. A Instituição também aborda a diversidade religiosa nas disciplinas de Metodologia da História I e II.

A importância do tema, apesar de ser tratado em somente uma Instituição, é inegável e se prende ao fato de haver na sociedade brasileira, inúmeras religiões, que urgem serem respeitadas dentro das suas especificidades. Nem no Brasil, como em qualquer outro lugar do mundo, a diferença religiosa não pode, nem deve, ser justificativa possível para apoiar qualquer ação de violência uma vez que está pautada na idéia ilimitada de liberdade, recebida tanto pelos que descreem, quanto por aqueles que creem num Ser Superior. Pelo art. 5º, VI, da Constituição de 1988, a todos foi dada a opção do livre pensar e, conseqüentemente, de livremente optar pela prática religiosa que melhor lhe convenha. Dessa forma, o ensino religioso no Brasil deve assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa no país, vedadas quaisquer formas de proselitismo, exigindo-se do professor de Ensino Religioso que seja um profissional sensível à pluralidade, consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa e que garanta a liberdade religiosa do educando.

A educação rural/campo se faz presente nas ementas de duas (02) IES, as quais oferecem aos seus alunos uma formação voltada à população rural. Uma vez que o pedagogo poderá atuar nesse contexto peculiar, e, para isso, necessitará conhecer a cultura no campo.

Foi identificada a presença da diversidade cultural também nas ementas dos Cursos de Pedagogia de cinco (05) IES de Curitiba, em disciplinas de Antropologia e Sociologia da Educação, bem como, no conteúdo e bibliografia de outras disciplinas diferentes. Assim, verifica-se que, aos poucos, na academia, está havendo uma sensibilização para a importância da inclusão da diversidade cultural nos Cursos de formação do pedagogo, ainda que esse tema esteja vagarosamente sendo incorporado por meio de conteúdos de disciplinas, como é o exemplo da Antropologia e Sociologia da Educação. No entanto, essas disciplinas possuem outros conteúdos a serem estudados, podendo sobrar pouco tempo para abordar o tema da diversidade.

Na visão dos Coordenadores e Professores dos Cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba, a diversidade cultural é entendida como “respeito” e “olhar” para as diferentes manifestações culturais existentes na sociedade, reconhecendo que não existe cultura melhor ou pior, mas, sim, culturas diferentes, que comunicam significados peculiares.

Quadro 2 – Aspectos da DC apontados pelos Coordenadores e Professores entrevistados.

ASPECTOS DA DIVERSIDADE CULTURAL APONTADOS PELOS SUJEITOS								
Étnica	Inclusão	Classe Social	Rural / Campo	Ambiental	Faixa Geracional	Gênero	Sexual	Religiosa
11	10	06	02	01	05	06	02	04

O Quadro 2 revela que assim como nos documentos curriculares, também na fala dos Coordenadores e Professores a diversidade de inclusão está bastante presente e estão pouco citados os aspectos da diversidade ambiental, do campo e sexual. Já, as informações referentes à diversidade de faixa geracional coletadas nas entrevistas convergem com os dados presentes nos documentos curriculares.

No entanto, há divergência no que se refere aos aspectos de diversidade de gênero, religiosa e de classes sociais, que são quase inexistentes nos documentos curriculares, mas, os Coordenadores e Professores percebem que é importante formar o Pedagogo para essas questões. Santomé (1995) esclarece que as instituições escolares são lugares de luta. E, dentro dessa linha, Silva (1995, p. 197) afirma que:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder.

Interesses motivados por poder não ajudarão a se escrever uma história de respeito pela diversidade. Por isso, um estudo curricular crítico, no Curso de Pedagogia, pode oportunizar aos alunos o exame dessas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do outro, podendo também se constituir em ferramenta útil para a valorização da diversidade cultural. Segundo Santomé (1995, p. 175), “é necessário que todo o professorado participe da criação de modelos de educação alternativos”, para isso necessitando de formação sobre as culturas diferentes da cultura dominante.

A falta de conteúdo de alguns aspectos da diversidade cultural nos Cursos de Formação do Pedagogo, apesar de estarem presentes, cada vez mais, nos debates educacionais, em congressos, seminários, revistas de educação, livros didáticos e nos documentos oficiais, na visão do Professor da IES 01, deve-se ao fato de que as pessoas ainda não entenderam o seu verdadeiro significado:

A diversidade hoje está presente e ela é muito variável, mas não significa que as pessoas tenham entendido direito o significado dela. Os velhos problemas: o preconceito, o medo perante a diferença, são ainda presentes. Apesar da globalização, a diversidade é uma característica que gera problemas na sociedade e na educação (Professor 01).

O modelo escolar, mantém, desta forma, caráter de ser excludente, não em seu sistema de acesso, mas no próprio processo de ensino e aprendizagem que se dá em seu interior, não dando conta de abarcar e ensinar as diferenças culturais existentes no espaço escolar. Nesse sentido, o professor da IES 02 explica que o estudo dos diferentes aspectos da diversidade, na formação do Pedagogo, deve ser realizado justamente para entender como acontecem as desigualdades entre certos segmentos, tanto no plano simbólico, como no plano material:

Formulando esses eixos teoricamente, verifica-se que funcionam de forma assíncrona, isto é, o fato de ser mulher, por exemplo, leva desvantagens em vários espaços sociais. Se pensar no mercado de trabalho, sistematicamente as mulheres com a mesma formação que os homens têm menores salários que os homens. Mas, em determinado contexto, por exemplo, no contexto escolar, hoje, ser mulher é uma vantagem e não uma desvantagem. Nem todo tempo você tem uma somatória de desigualdade (Professor 02).

Os entrevistados apontam a dificuldade que existe da diversidade cultural ser incorporada na prática. E, para superar a resistência, por parte dos docentes, em inserir novos conteúdos nos currículos, respondendo aos problemas da realidade escolar e social e atender a alunos reais, presentes nesse espaço, a maior parte dos Coordenadores e Professores considera fundamental a formação do Pedagogo para a diversidade cultural.

É fundamental, porque o tempo todo os professores lidam com isso nas suas práticas escolares. O professor vai encontrar conflitos de fundo racial, um aluno chamando o outro de negro. E a tendência que a gente tem, não sendo preparado, é de fechar os olhos para isso. A escola silencia a esse respeito. Um professor minimamente preparado vai discutir o assunto com os alunos, vai usar de uma situação como essa para fazer um ensino sobre a diversidade. Ele vai encontrar alunos homossexuais, ele vai encontrar alunos de hierarquização de gênero, os alunos todo tempo falando, tal coisa é de menino e tal coisa é de menina, ou tentando ridicularizar a questão homossexual (Professor 02).

O professor da IES 02 ressalta, ainda, que a formação no Curso de Pedagogia deve primeiramente sensibilizar o Pedagogo, de forma que ele saiba respeitar a diversidade cultural, e, posteriormente, na sua prática profissional, dê exemplos aos alunos de respeito a essa questão:

Nós não aprendemos a lidar com a diversidade, a ter respeito pela diversidade. Às vezes, isso vem até dos próprios professores. Se um professor não se dispõe a trabalhar com a diversidade, ele tinha que no mínimo estar informado para não ter um discurso racista, sexista, machista. Para não ficar mal para os alunos (Professor 02).

A Professora da IES 04 aponta, como fundamental, a formação do Pedagogo para a diversidade, de forma a preparar esse profissional para a disseminação do respeito à diversidade, mas principalmente para combater o medo de estar ao lado das minorias, e, no espaço escolar, realizar a inclusão, possibilitando uma cidadania plena a todos os alunos:

É necessário qualificação aos professores [...]. Como o professor vai lidar com essas questões, é muito importante, porque pode marcar muitas pessoas, pode excluir alunos da escola. Às vezes, você perde grandes pessoas ou perde de formar um cidadão, por não estar preparado (Professora IES 04).

A educação escolar é uma prática social que pode contribuir para a inclusão dos cidadãos, mas pode também se configurar como um processo contrário. Para que realmente seja um espaço inclusivo de todos os cidadãos, a formação intercultural, nos cursos de Pedagogia, tem e terá, nesta perspectiva, um papel central para criar condições e “promover diálogo e a troca entre diferentes grupos” (CANDAUI; KOFF, 2006, p. 474), como complementação benéfica para todos, superando a hierarquização e a valorização unilateral.

Dentro dessa perspectiva, o Professor da Instituição 01 explica que a disciplina de Aspectos Sócio-Antropológicos da Educação colabora para romper com o preconceito referente às diferenças culturais:

Eu procuro mostrar que o ser humano não aceita muito bem as diferenças de comportamento. É um encanto que precisa ser quebrado, no sentido de não se ver que os outros têm preconceito, mas que nós temos. E de descobrir como nós percebemos as diferenças. Porque, se a gente nunca pensa no assunto, pode estar rodeado de estereótipos e de preconceitos e nunca se dar conta. E na medida em que a gente começa a ler, a pensar sobre o tema, começa a ter uma visão mais crítica e a pensar sobre os nossos valores (Professor 01).

Somente após a aceitação do preconceito, é possível dar um passo adiante, no sentido de criar estratégias pedagógico-educativas anti-preconceituosas. Estas estratégias poderão ser elaboradas por meio de conhecimentos produzidos em sala de aula, deixando aflorar os preconceitos escondidos dentro dos sujeitos, e conseqüentemente dentro das estruturas, famílias, escolas e sociedade, entre outros.

O professor da IES 02 explica que o problema da assunção da identidade por parte de minorias (plano simbólico), como é o caso do GLBT, se dá muitas vezes pela dificuldade de essas diferenças serem aceitas por parte da sociedade e da cultura dominante, que se pauta no conceito de heteronormalidade instaurada como modelo único e verdadeiro a ser seguido na sociedade, fazendo com que muitas pessoas não revelem a sua identidade real, evitando sofrer preconceito, exclusão e perdas materiais (plano material). Por isso, narrar experiências, dialogar, discutir em sala de aula entre alunos e professores, incrementar pesquisas sobre pedagogias multiculturalmente comprometidas, é, sem dúvida, um material significativo na produção do conhecimento sobre a diversidade, sendo necessário, segundo Silva (1996), para se contestar e desafiar os significados, as visões e as representações dominantes que buscam unicamente os seus interesses. E este é um caminho promissor para a concretização do ideal multicultural no currículo em ação.

A mudança de atitude diante das diferenças é urgente no Brasil, e por isso, explica a Coordenadora da IES 07, é necessário sensibilizar o Pedagogo, que irá atuar com a Educação, como questão-chave, para que tenha um olhar voltado ao diferente:

É o coração que necessita ser transformado, para ver com outros olhos o diferente. Porque formar o intelecto, vai garantir que essa pessoa faça bem um trabalho, mas não garante que ela vai ter uma atitude ética, uma atitude de respeito diante da diversidade cultural, diante do homossexual, do afro-descendente, diante do gordo, etc. Eu acredito que é nessa mola mestra que reside o desafio do trabalho da diversidade cultural na Universidade. De sensibilizar esse futuro educador (Coordenadora 07).

Dentro dessa perspectiva, é essencial, na formação de professores inter/multiculturais, segundo Lima (2009), o domínio dos conteúdos, das metodologias e da sensibilidade, como dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire, que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias.

Considerações

Os resultados desta investigação revelam que a diversidade cultural na formação do pedagogo tem avançado, mostrando-se bastante presente nos Cursos de Pedagogia na Cidade de Curitiba e nos documentos oficiais do Brasil, mas apontam para uma presença difusa e confusa da diversidade nos currículos de Pedagogia, não existindo uma orquestração de propostas, projetos e práticas.

No entanto, as fontes documentais trazem declarações de tipo normativo. Para alcançarem a dimensão objetiva, necessitam efetivamente incorporar a formação de profissionais da Educação e nos hábitos e costumes das práticas sociais. Contudo, assim como na Educação, o Curso de Pedagogia, durante o período de sua história, atuou com um padrão homogêneo de cultura. Por isso, essa incorporação não é tarefa simples, pois há aqueles que defendem os seus interesses, e outros que resistem às mudanças, fazendo destas instituições um espaço de saber que se dá pela tensão, interferindo na incorporação de alguns aspectos da diversidade, de importante colaboração na formação da cultura brasileira. Além do que, esse tema se dá num campo de luta política, visando interesses das agências financiadoras, muitas vezes direcionados à inibição de conflitos explícitos ou latentes, tendo em vista à economia de mercado.

Para romper com a idéia de que a diferença é um problema, e que a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico, se deve apropriar do espaço que cada sistema de ensino possui para trabalhar a parcela diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da sociedade, da cultura. Bem como, sensibilizar os profissionais da Educação de que a escola é um espaço propício onde se discutirem as diferentes culturas, e que a aprendizagem dos alunos está relacionada à sua cultura em particular, em tudo multiforme e diversa umas das outras.

Ao se incluir com um olhar respeitoso aos diferentes e diferenças, presentes em todos os grupos culturais, no ambiente escolar especialmente, será possível vislumbrar a construção, com base no respeito a diversidade inegável, de uma sociedade mais justa e mais solidária.

Resumo: A educação para a diversidade cultural se constitui resposta ao universalismo etnocêntrico homogeneizante, visando o respeito das diferenças. Um exemplo é a formação do Pedagogo, no Brasil, que a partir das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, tem por base a diversidade cultural do país, com objetivo de formar Pedagogos para serem agentes de educação na superação de quaisquer formas de exclusão. Dentro desse contexto, o presente artigo busca responder como a diversidade cultural está presente na formação do Pedagogo na cidade de Curitiba? Para tanto, foram analisados documentos oficiais do Brasil e documentos curriculares de sete Cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba e entrevistados Coordenadores e Professores desses Cursos. O estudo evidenciou que a diversidade cultural na formação do Pedagogo está bastante presente nos documentos analisados. No entanto, apesar das fontes documentais contemplarem a formação dos pedagogos, com relação a diversidade, para que seja alcançada a dimensão objetiva, é necessário que se efetive a formação de profissionais da educação com vistas as práticas sociais. Somente assim será possível vislumbrar uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-chave: Diversidade Cultural - Formação do Pedagogo - Educação

Abstract: The education for the cultural diversity consists as answer to the homogenizing ethnocentric universalism, aiming at the respect of the differences. An example is the instruction of educators in Brazil, that based on the Curricular guidelines of the Pedagogy Program, is grounded in the cultural diversity of the country, aims at preparing the Educators to be education agents, aiming at to the overcoming of any forms of exclusion. With this challenge, this research project was carried out with the purpose of analyzing how cultural diversity is introduced in the education of the Educator in the city of Curitiba? To meet the research general goal, were analyzed the official government documents in Brazil and curriculum of seven Pedagogy undergraduate programs of the city of Curitiba and coordinators and professors from those programs were interviewed. The analysis concludes that cultural diversity in the education of the Educator is significantly present in the documents analyzed. However, the documents sources to reach the objective dimension effectively need to incorporate the practices in the education of the Educator and in the habits and customs of the social practices. Only with such actions a more equitable and caring society will be possible.

Keywords: Cultural Diversity - Education/training of Educators - Education

Referências

- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1988.
- BRASIL, PARECER CNE/CP Nº: 5. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, DF, 2005.
- BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, DF, 2006.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 159-188.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria. Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade.** Curitiba: Ibpex, 2008.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- KADLUBITSKI, Lidia. Diversidade cultural na formação do pedagogo; orientador Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. **Dissertação** (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.
- LIMA, Emília Freitas de. **A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/Multicultural.** Educação Santa Maria, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 165-178. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.
- MARÍN, José. Globalización, diversidad cultural y practica educativa. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba: Champagnat. v. 4, n.8, jan./abr. 2003, p. 11-32.
- PÉREZ, Javier Cuéllar De. **Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento.** Campinas: Papius, 1997.
- SANTOMÉ; Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no Currículo. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Recebido em agosto de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

Permanências e rupturas – o impacto da industrialização ao sistema educacional de municípios agrários

The impact of industrialization to the educational system of agrarian cities

Meire Terezinha Müller

Mestre e Doutora em História da Educação pela FE – UNICAMP. Professora da FAM – Faculdade de Americana – Americana, SP
meiremuller@hotmail.com

O presente artigo busca fazer uma análise das permanências e rupturas verificadas no sistema educacional de municípios agrários, quando estes passam por rápido processo de industrialização. Como base para nossa investigação, utilizamos o município de Paulínia, de perfil agrário até a década de 70 quando foi escolhido pela Petrobrás para a instalação da maior refinaria de Petróleo da América Latina.

Como outros municípios da região, as terras onde hoje Paulínia se localiza foram parte de sesmarias concedidas pelo reino de Portugal a pessoas ligadas à história de Campinas, que tinham condições econômicas para desenvolvê-las através da plantação de cana-de-açúcar e, posteriormente, de café. A localização exata destas sesmarias, porém, é, segundo Pupo (1983) “um problema de difícil solução”. O que se sabe é que a maior parte do local onde hoje está Paulínia teria feito parte de uma sesmaria concedida a João de Barros Pedroso, em 1798, “registrada no Livro de Bens Rústicos Nº. 29, fls. 249, 1798” (PUPO, 1983). Nas palavras de Brito (1972), até o final do século XVIII Paulínia “era um sertão inculto, com flora e fauna exuberantes” (p.24). Essas terras, em 1885 foram compradas pelo republicano Francisco de Paula Camargo, que as batizou com o nome de Fazenda São Bento, para produzir café. Da fazenda, o nome expandiu-se para uma pequena capela, construída em terras doadas pela família do próprio comendador.

Na primeira metade do século XIX, Campinas tornara-se um importante centro abastecedor de toda a região, destacando-se das demais cidades pelo crescimento econômico, político e cultural, em que a cafeicultura representava a

principal atividade econômica. Na década de 60 do século XIX, foi considerada a “capital agrícola da Província” segundo Zaluar (1975). As fazendas e seus proprietários podem ser entendidas como um microcosmo social, pois uniam a força econômica, o poder político e o poder patriarcal, num modelo de autoridade e dominação que permeou todo o século XX e ainda hoje se verifica nas relações sócio-econômicas.

A partir de 1880, houve um intenso movimento entre os “barões do café” campineiros, visando a construção de uma estrada de ferro que viesse facilitar o escoamento da produção agrícola das fazendas, enormemente prejudicado pela presença dos rios Atibaia e Jaguari, que dificultavam sobremaneira a comercialização dos produtos. Esse objetivo foi alcançado logo após a proclamação da República, quando em 1892 José Paulino Nogueira (filiado ao Partido Republicano Paulista - PRP), então Presidente da Câmara Municipal de Campinas¹, numa tentativa de atender ao pedido de latifundiários, autorizou a municipalidade a contrair um empréstimo de quatrocentos contos de réis para a construção da Estrada de Ferro Carril Agrícola Funilense, unindo Campinas à Fazenda do Funil (que ele mesmo compraria alguns anos mais tarde). Instalada a ferrovia a poucos metros da capela São Bento, completaram-se as condições para o desenvolvimento do agrupamento humano já existente, ratificando o pensamento de Mombeig (1964, p.47) que afirma serem as estradas de ferro “as verdadeiras plantadoras de cidades”. O trecho carroçável da ferrovia foi oficialmente inaugurado em 1899.

A classe trabalhadora da Vila de São Bento, na última década do século XIX, era composta basicamente por camponeses, lavradores, operários da estrada de ferro e pequenos comerciantes, representados por imigrantes (principalmente italianos), caboclos, ex-escravos, brancos pobres agregados e pequenos proprietários – homens livres que haviam conseguido comprar parte das fazendas onde trabalhavam.

A primeira notícia sobre uma iniciativa educacional na vila de São Bento aparece em 1899, com documentos que atestam a presença de duas escolas domésticas: uma, de Maria das Dores Leal de Queiroz e outra de Aurélia Seixas, ambas pagas. Esse tipo de escola era muito comum nas décadas finais do século

¹ À época, o cargo de “Presidente da Câmara” correspondia ao de prefeito, criado somente em 1907, pela Lei 1038 (MARTINS, 1998).

XIX, como atestam Faria Filho e Vidal (2000) quando afirmam que “tem-se indícios de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior à rede pública estatal.” (p.21)

De acordo com o diário de José Seixas de Queiroz, escrito entre os anos de 1871 e 1900 e guardado por seus descendentes, a *Escola dos Seixas* foi criada quando a família se mudou para a vila em 1899, fugindo do grande surto de febre amarela que assolava Campinas e para que ele pudesse trabalhar na estação. A mãe, Maria das Dores, não querendo interromper os estudos dos filhos, passou a dar-lhes aulas, mesmo não sendo professora formada. Percebendo a falta de qualquer iniciativa pública, sentiu a necessidade de também alfabetizar as inúmeras crianças dos moradores das fazendas, filhos dos colonos, lavradores, comerciantes e ferroviários (que haviam chegado com a estrada de ferro). Apesar de não existir nenhum documento onde conste a etnia dos alunos, é possível perceber, nas três fotos da escola existentes no Museu de Paulínia, a presença de 15 crianças negras num grupo de 31, o que indica a apropriação da escola por esse grupo étnico. Pelas fotos, ainda, é possível perceber que as classes eram mistas, estando os meninos e as meninas em fileiras separadas.

A *Escola dos Seixas*, como era conhecida, não era seriada e tinha um programa voltado aos conhecimentos empíricos, necessários à continuidade das relações de trabalho, tanto no lar, quanto nas fazendas. Além dos “rudimentos de gramática, história-pátria e aritmética”, aos meninos eram ensinadas noções de medição de terras, desvio de cursos d’água para monjolos e moinhos, cubicagem de madeira e de areia; as meninas aprendiam corte e costura, bordados, culinária, puericultura e higiene ” (MAZIERO e SOARES, 1999: p. 130).

Acerca das escolas domésticas, o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, para 1912 informava que, em Campinas, havia mais alunos nessas escolas particulares que nas públicas. Segundo essa fonte, havia 1849 alunos matriculados em escolas da rede pública e 3838 na particular. Nem todas as escolas domésticas eram pequenas, mantidas pelo próprio professor, como a dos Seixas; havia grandes internatos, com curso primário, secundário e profissional (como as escolas alemãs e italianas). Documentos do Museu Municipal de Paulínia comprovam que, ainda em 1912, foram incorporadas à Escola dos Seixas, pelo aumento no número de alunos, as professoras Ambrosina Ferreira Garcia de Andrade e Maria Luísa Salles – ambas filhas de fazendeiros locais –

além da professora Maria Luíza Guerra Sidanez, carioca, negra, casada com um espanhol e proveniente de família operária, o que constitui uma exceção na realidade da época.. Em 1916, documentos atestam que a referida professora foi nomeada, pelo Governo do Estado, adida em uma Escola Isolada, na seção São Bento, o que seria a primeira ação estatal no âmbito educacional no futuro município de Paulínia, confirmando - como afirma Nascimento (1999) que “se, durante o século XIX, predominara no quadro educacional da cidade a oferta de escolas de iniciativa particular, o século XX viu florescer a participação significativa do poder público em relação à educação popular, especialmente com a criação de escolas isoladas e grupos escolares” (p. 106)

Esse “florescimento” do interesse das elites com relação à educação pública deve-se à mentalidade liberal, amplamente divulgada durante o movimento que culminou com a República. No início da Primeira República, a expansão do ensino público fundamental era um princípio liberal que deveria ser levado a cabo de forma universal, sem distinção de classe, etnia, nacionalidade ou crença. A educação é vista, no liberalismo, como pré-requisito ao desenvolvimento econômico, já que se constitui, segundo esse pensamento, em fator preponderante para o desenvolvimento das habilidades dos cidadãos, preparando-os para o mercado de trabalho, gerando forças de produção e, portanto, riqueza. É também considerada elemento indispensável à estabilidade democrática; porém, este amplo sentido democrático, nunca se concretizou, atrelando-se o termo “educação popular” a um tipo de educação destinada às massas trabalhadoras, que não viam sentido na educação escolar. Sob este ponto de vista mais prático, o estado republicano fez uma clara distinção entre ensino secundário e superior (destinado às elites) e o ensino primário e profissional (destinados à população em geral, mas mais especificamente às classes trabalhadoras).

Em 1918, segundo o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, Campinas possuía 84 escolas isoladas (sendo 56 distritais), com 2626 alunos matriculados. A Escola dos Seixas deixou de funcionar nesse ano, quando o *Anuário* informa que havia em Campinas 28 escolas particulares, sendo 09 na área rural. Em 1921, com a expansão dos Grupos escolares foram criadas as *Escolas Reunidas de José Paulino*, curiosamente instaladas na mesma casa onde havia funcionado a Escola dos Seixas. Protótipo dos Grupos Escolares, as Escolas Reunidas - em número de 23 em 1923 em Campinas - representavam menores custos ao Estado.

A partir da década de 1930 as *Escolas Reunidas de José Paulino* passaram então a se chamar Grupo Escolar de José Paulino; a tentativa de democratização do acesso escolar e a erradicação do analfabetismo haviam criado a necessidade de abertura de grande número de escolas e Grupos Escolares, o que propiciou uma desarticulação da organização física dos prédios, fazendo com que o Governo estadual abandonasse o projeto inicial de construção de verdadeiros “palacetes” para abrigar as escolas e considerasse a possibilidade de instalação de unidades escolares em prédios alugados. No então Bairro de José Paulino, não foi diferente. O casarão onde havia funcionado a Escola dos Seixas e também as Escolas Reunidas, abrigava, em 1936, o Grupo Escolar de José Paulino. Mudava-se a nomenclatura, mantinha-se o prédio alugado por Cr\$ 513,80² (conforme a Portaria 154/50 publicada no Diário Oficial do Estado em 03/07/50).

Com relação às questões pedagógicas e administrativas, é interessante verificar o “Livro de registro de títulos, nomeações e licenças” do Grupo Escolar de José Paulino, aberto em 22 de setembro de 1936 pelo diretor José Jorge Filho, contendo anotações de todos os pedidos encaminhados para publicação no Diário Oficial, cuja data era anotada no rodapé da folha, sem, contudo, manter um recorte da referida publicação. Através de sua leitura, percebe-se uma grande semelhança entre os procedimentos metodológicos utilizados nas *Escolas Reunidas de José Paulino* e os das escolas atuais, inclusive com envio de livros pelo Estado para uso das crianças e para a Biblioteca escolar. Nas *Escolas Reunidas*, através de depoimentos de ex-alunos das décadas de 20, 30 e 40, além de anotações da prof^ª Maria Luiza Guerra Sidanez, soubemos serem os livros adotados: “Nosso Brasil” de Hildebrando G. Lima; “Através do Brasil” de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, e as obras de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas que, conhecido em todo o território nacional, não deixou de sê-lo na vila de José Paulino. Há dois exemplares dos livros do Barão de Macaúbas e um volume de “Através do Brasil” em bom estado de conservação no acervo do Museu Municipal de Paulínia. No prólogo de um deles³, o autor defende a adoção de livros didáticos como instrumento imprescindível à alfabetização e admira-se de que na Bahia, as crianças aprendiam a ler a partir de bilhetes, cartas (às vezes com péssima caligrafia), recortes de jornais ou processos, muitos indecifráveis aos próprios professores.

² O equivalente a 1,42 salários mínimos (que era de Cr\$ 360,00 na década de 50, conforme Tabela Macdata Jurídica).

³ Terceiro Livro de Leituras para uso das escolas brasileiras – Nova edição reformulada e melhorada, 65ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890 de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas

Uma instrução (sem número) publicada no Diário Oficial do Estado, no dia 05/02/46 apresenta uma relação de livros didáticos que poderiam ser escolhidos para uso em todas as escolas primárias naquele ano, salientando que apenas os livros elencados estavam autorizados. A referida instrução foi complementada por outra em 16/02/46, em que aparecem novos títulos. Salienta essa última que os livros têm o preço “relativamente justo, ao alcance da bolsa escolar”. Estabelece ainda, em seu item 3 que, no caso de a escolha recair sobre algum livro não autorizado, o diretor “determinará nova escolha e promoverá os meios para que o responsável indenize os escolares que tenham feito despesas inúteis”

Nessa mesma instrução aparece uma observação, nomeando outros livros autorizados para a Biblioteca e para uso exclusivo do professor, mas não aos alunos. São eles: *A árvore* – Júlia Lopes de Almeida e Afonso Lopes de Almeida; *Composições escolares*; de A. Pedro Walf; *Heróis Brasileiros* de Miguel Milano; *Poesia no curso primário* de Adelaide L. de Oliveira, Zilah Frota e Marieta Leite; *Pequenópolis* de Mary Buarque. Os preços elencados na lista vão desde Cr\$ 1,50 (*Cartilha do Povo* – M.B. Lourenço Filho e *Na Roça*, de Renato Sêneca Fleury) até Cr\$ 7,00 (*Brasileirinho*, de Ofélia e Narbal Fontes e *Brasil, Minha Terra* de Mário Sete Cr\$ 8,00).

Uma análise da bibliografia indicada nos mostra claramente o pensamento político que vai além da simples orientação para indicação de livros para uso das crianças: o Brasil, a partir de 30 e culminando no *nacional desenvolvimentismo*, vê ressurgir o ufano-nacionalismo que oscila de tempos em tempos, alternando-se com momentos de pessimismo e descrença na nação. No período citado ocorreu um fenômeno a que Corbisier, citado por Castanho (1993) qualifica como “tomada de consciência”, que ocorre “não arbitrariamente nem resulta do capricho de indivíduos ou grupos isolados, mas é um fenômeno histórico que implica e assinala a ruptura do complexo colonial” (p. 87). A construção da nação dependia da escola, dos livros nela adotados, pois o Brasil “já não era uma ‘coisa’, mas um processo, um projeto a ser realizado com esforço, trabalho e luta” (CASTANHO, 1993, p.77). A escolha dos livros didáticos, portanto, leva à “utilização” da escola como ferramenta divulgadora das ideologias da elite política. Para o ano de 1946, no Grupo Escolar de Paulínia foram escolhidos: para o “primeiro ano” (série inicial), a *Cartilha Sodré*; para o “segundo ano”, *Nosso Brasil*, de Hildebrando de Lima; para as séries subseqüentes, não há anotações no livro de registros.

Do ponto de vista político, desde 1942, Paulínia vinha aumentando a arrecadação de impostos para Campinas devido à implantação de uma unidade da Rhódia para produzir álcool etílico. Devido aos altos impostos que recolhia e atendendo a um movimento popular, a vila de José Paulino foi elevada a Distrito, com o nome de Paulínia, em 1944, através do Decreto-lei 14334.

Nesse mesmo ano, o Diário Oficial do Estado de São Paulo (02/021944) instruía os diretores escolares a tentarem agrupar crianças do mesmo sexo e idade, abrindo-se precedentes apenas quando o número de alunos da mesma faixa etária não fosse suficiente. Para aquele ano, as classes das Escolas Reunidas de José Paulino permaneceram mistas, evidentemente pela pouca demanda.

Outra “homogeneização” das classes foi estabelecida em 05/02/1946 pela Recomendação nº 01 (DOE p.18). A Comissão Técnica do Ensino Primário, através do referido documento, recomendava a formação de classes por agrupamento “homogêneo” a fim de obter “a vantagem dessa medida no que se refere ao rendimento escolar”. As orientações estabelecem que a homogeneização se daria pela aplicação de “testes ABC” desde que houvesse nos grupos escolares “diretores e professores com prática de aplicação de testes em geral e, em especial, dos de Lourenço Filho”. Uma reflexão sobre essa medida sinaliza que, no discurso, esse tipo de classes promoveria um maior desenvolvimento do ensino pela homogeneização das turmas. Porém, sob um outro olhar mais apurado, poderíamos pensar num processo inverso: a seleção por séries pode ser entendida como uma maneira de “agrupar” os alunos levando em conta sua “competência”, de modo a desenvolver com mais facilidade e rapidez as turmas com maiores pré-requisitos. Nesse sentido, agrupar os filhos das elites de um lado e os filhos dos imigrantes (desvinculados à época das fazendas cafeeiras e que começavam a se destacar no comércio e na indústria) e as crianças advindas de comunidades agrárias, poderia levar a desenvolvimentos de currículos diferentes, mais ou menos aprofundados, passando a responsabilidade pelo progresso ou estagnação às próprias crianças.

Em 1948, pela primeira vez, foi eleito um vereador residente no Distrito⁴, sendo sua primeira indicação a construção de um prédio próprio para o Grupo Escolar. Em 1951, reiterou o pedido através de uma indicação à Câmara Municipal, solicitando que seu pedido fosse enviado ao Governo Estadual,

⁴ Amerígio Piva.

justificando que “há no Distrito 240 crianças matriculadas no Grupo Escolar, em local inadequado, em prédio que coloca em risco sua integridade física”. Numa localidade com população total de 6.000 indivíduos, 240 crianças representam menos de 5% dos habitantes inseridos no sistema educacional. Levando-se em conta que a área central do Distrito contava com 402 habitantes (levantamento populacional de 1950), os dados nos levam a concluir que os habitantes da zona rural eram minoria na escola localizada na área urbana do distrito. O referido prédio ainda era o mesmo onde havia funcionado a Escola dos Seixas.

Em 1956 o vereador encaminhou novo pedido, desta vez acompanhado de um relatório descrevendo a situação deplorável em que se encontrava o prédio, que já havia sido interditado duas vezes. Em 1957 ele orquestrou a publicação de uma série de artigos reforçando o pedido para construção de um prédio escolar próprio. No dia 21 de agosto, num artigo intitulado “*Paulínia, a esquecida*” o munícipe Mário Erbolero diz que

A reforma do prédio do Grupo “Francisco de Araújo Mascarenhas” está sendo executada em regime “tartarugófilo” pois apenas um pedreiro, sem qualquer orientação superior, vai removendo tijolos daqui para lá, auxiliado por um funcionário do estabelecimento de ensino, improvisado nas funções de servente. (...) O mal que contagia os responsáveis pelas coisas públicas evita que eles sintam o que representa uma escola fechada (...) Viagens, discursos, banquete e homenagens constituem o passatempo dos que deveriam auscultar o povo para lhe oferecer obras concretas e não promessas vãs... (DIÁRIO DO POVO, 21/07/57)

Em 1960, a insatisfação com a administração do prefeito de Campinas, Miguel Vicente Cury, levou um grupo de cidadãos a assinar a nota “Paulínia – até quando estaremos abandonados?”. Considerado como o embrião do movimento emancipatório que se configuraria nos anos seguintes, as reivindicações mobilizaram a população. Na oportunidade, o autor enaltecia as empresas paulinenses que faziam “a riqueza de Campinas”, além de abordar os principais problemas dos moradores: fornecimento de energia elétrica, água, ruas sem asfalto e falta de um posto policial.

Diante da pressão popular, a Câmara Municipal de Campinas autorizou a compra de um terreno de 5463 m² e comprometeu-se a construir o novo prédio. Porém, o Grupo Escolar seria construído e inaugurado apenas em 01/03/1962 (MAZIERO e SOARES, 1999, p.137), no início do movimento emancipatório, quando a Câmara de Campinas tentava postergar o momento da cisão política que se estabeleceu apoiado pelo movimento popular denominado “Amigos de Paulínia”.

O processo para se requerer a emancipação de um distrito e conseqüente criação de um novo município era realizado a partir de um plebiscito que decidiria, por votos diretos, o desejo da maioria dos habitantes do local. A autorização para a realização do plebiscito, porém, requeria certos critérios demográficos, econômicos e geográficos explicitados na Lei 82/63. Naquele momento, Paulínia não atendia às exigências, inviabilizando a realização de plebiscito. Porém, os conchavos e os arranjos políticos tiveram um papel preponderante nesse episódio. No período em que foi dada a entrada no processo de emancipação, o Presidente da Assembléia Legislativa era Roberto Costa de Abreu Sodré. Este, em viagem ao exterior, estava sendo substituído pela vice-presidente, Conceição da Costa Neves que revogou a Lei 082/63, fazendo valer a anterior (de 1958) que continha números completamente defasados para a época, aos quais Paulínia se adequava, pois eram bem menos rigorosos. Valendo-se dessa brecha, os moradores, cujo desejo de emancipação havia contagiado a todos, decidiram pelo sim à emancipação, com um índice de 94%, no plebiscito realizado em 1963. Em 28 de fevereiro de 1964, pouco antes do golpe que mudou a história política do país, o Diário Oficial do Estado de São Paulo publicava a Lei 8092, criando o município de Paulínia e orientando a população para as primeiras eleições que, realizadas em 1965, elegeram o candidato único a prefeito José Lozano Araújo (do PSP- Partido Social Progressista), fundador dos “Amigos de Paulínia”.

Em 1965, ano de sua posse, os planos de José Lozano para o progresso e expansão de Paulínia incluíam negociações para a instalação de uma refinaria de petróleo da Petrobrás. Seguiu, assim, a tendência nacional de modernização, forjada desde meados dos anos 50 com a criação do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e refletida nas palavras de Hélio Jaguaribe (apud XAVIER, 1994) que afirmava que as camadas populares eram levadas a acreditar, através de propaganda ideológica, que o processo de desenvolvimento econômico, em parceria com as escolas, era fator preponderante na elevação do seu nível de vida.

Uma onda de exaltação ao novo município logo se fez notar. Em 16/07/1967, sob o título “Paulínia, a maior arrecadação municipal do Brasil” o *Jornal Municipalista* atestava que:

Paulínia é o único município brasileiro que isenta os contribuintes do pagamento de taxa de calçamento, guias e sarjetas, o que demonstra a excelente situação financeira do município (...) a cidade já é toda iluminada a gás de mercúrio, mesmo as novas

artérias não edificadas. As estradas municipais estão recebendo as maiores atenções do governo municipal. (...) referência especial merece o serviço de águas e esgotos de Paulínia, que tem sido apontado como um dos mais completos do Brasil. (...) A rede de esgotos se estende por toda a cidade e foi realizada com recursos exclusivamente municipais, sem verba de origem alguma de origem estadual. (1967, p.03)

A escolarização, entretanto, continuava apenas voltada para as quatro séries iniciais do ensino fundamental, sendo que os alunos que desejassem cursar o “ginásio” tinham que se deslocar para Campinas ou Cosmópolis, limitando a continuidade de estudos já que as despesas com transporte eram grandes. Demonstrando a seletividade no sistema escolar brasileiro, salientamos que, entre as quatro primeiras séries do ensino fundamental e as quatro séries subseqüentes, existia a prova conhecida como “admissão”. Algumas prefeituras, dentre elas a de Paulínia, ofereciam cursos preparatórios ao exame, uma vez que seriam admitidos apenas os que conseguissem as melhores notas. Porém, em Paulínia, mesmo os aprovados não poderiam prosseguir, já que, como afirmamos, havia somente as quatro primeiras séries do ensino primário. Segundo Maziero e Soares (1999, p.138), apesar de existir uma lei desde 1963 que autorizava a instalação de um curso ginásio em Paulínia “nada de concreto havia sido feito até 1968, quando começaram a funcionar três classes de ginásio nas dependências da prefeitura recém-inaugurada”. Essa medida paliativa ocorreu a pedido dos vereadores e sob forte pressão popular. O prefeito cedeu algumas salas do prédio da prefeitura municipal e o mobiliário, criando as condições para que o Estado implantasse o curso ginásio, solicitado por abaixo-assinado da população. Realizado às pressas, o exame de admissão, selecionou apenas 47 crianças, das 107 inscritas (MAZIERO e SOARES, 1999, p.167).

No âmbito político, nesse mesmo período, a construção da refinaria de petróleo em Paulínia foi o resultado direto dos planos de progresso e expansão do capitalismo industrial que se configurava no país. As negociações foram feitas diretamente com o General Artur Candal Fonseca, presidente da Petrobrás. O terreno, comprado da Rhódia, tinha 350 alqueires e foi adquirido pelo valor de Ncr\$ 1.366.642,20. Em 1969, com o anúncio de que Paulínia abrigaria a refinaria, o número de habitantes do lugar deu um salto de 4.413 em janeiro para 12.297 em dezembro, o que nos mostra um primeiro impacto: o crescimento populacional. Em 1970, devido ao período mais sombrio da ditadura militar e da suspensão dos direitos civis e políticos da população, Paulínia foi elevada a município de “interesse da Segurança Nacional” em consonância com as políticas de repressão e autoritarismo do então governo militar.

A REPLAN foi inaugurada em 12 de maio de 1972, com a presença do Presidente da República General Emílio Garrastazu Médici acompanhado de uma comitiva oficial do governo militar.

Do ponto de vista da educação, porém, começavam as preocupações com o número de vagas para atender a todas as crianças. No panfleto comemorativo ao sexto aniversário da emancipação do município, em 28 de fevereiro de 1970, há uma mensagem do prefeito Amatte aos munícipes com o sugestivo título: “A Educação é minha prioridade”. Porém, numa análise mais aprofundada, podemos perceber que a prioridade era adequar a educação à nova realidade que se apresentava: uma cidade industrializada, sem mão-de-obra específica preparada para compor os quadros funcionais que surgiam. Criaram-se, então, cursos para pedreiros e operadores de indústrias químicas bem como os cursos supletivos, para tentar sanar a falta de escolarização de grande parte da população adulta.

No final da década de 70, com o aumento da oferta de emprego às mulheres surgidos nas áreas de limpeza, lavanderia e alimentação das empresas, houve a necessidade de instalação de unidades de educação infantil que atendessem à demanda formada por filhos de operárias. Em 06 de março de 1971 o município inaugurou dois “Parques Infantis”, um no Bairro São Bento e outro no Bairro João Aranha, “onde as crianças dos 4 aos 7 anos de idade terão horas agradáveis de entretenimento e educação em convivência sadia.” (Jornal ACP de 06/03/1971).

Finalmente, em 1973 foi inaugurado o Colégio Estadual de Paulínia, com a instalação oficial do curso Colegial. Fechava-se o ciclo de escolarização básica após nove anos da emancipação política do município.

Assim, podemos afirmar que a urbanização causada pela industrialização gerou a transformação da mão-de-obra rural, modificada tanto pela implantação da refinaria em si quanto pelas empresas que se criaram no seu entorno, como distribuidoras de combustíveis, tanques, implementos para caminhões e outras.

Fazendo uma análise sobre o sistema escolar do município no período compreendido entre 1949 e 1975 (quando a refinaria estava completamente instalada), verificamos que entre 1949 e 1960 o número de crianças e escolas era estável, com crescimento absoluto de apenas 87 crianças em 11 anos. Concluimos, portanto, que nesse período o crescimento era vegetativo, com períodos inclusive de diminuição no número de alunos. Entre 1961 e 1970,

quando a Refinaria ainda não se instalara mas quando novos habitantes chegavam para trabalhar nas obras da construção, há o aumento súbito, com crescimento de 804% no ensino fundamental (ensino “primário” + “ginásial”) com o surpreendente total de 3.165 alunos, incluindo aí 415 alunos do curso supletivo, criado para atender à população adulta em busca da escolaridade. Em 1975 o total geral de alunos da rede escolar de Paulínia era 4.120 (educação infantil, primário, ginásio e supletivo) o que significa um aumento percentual de 1242% em relação a 1960.

Quanto ao número de escolas, chegamos a 700% (01 unidade até 1960, para 08 em 1970). Se compararmos o período anterior (1960) com o período imediatamente posterior à instalação da Replan (1975), o índice de crescimento no número de unidades escolares atinge a incrível cifra de 1.900% (de 01, até 1960 – para 23 em 1975).

Entretanto, na busca por fontes primárias nas escolas de Paulínia, pudemos constatar que as alterações determinadas pela nova realidade iam muito além do crescimento numérico, surgindo uma mudança significativa no interesse pela instalação de novos cursos, alterações no programa escolar e da demanda, extinção e inclusão de disciplinas que pudessem favorecer o preparo para o sistema ocupacional, reorganizações curriculares, incremento na divisão do trabalho pedagógico e inclusão de professores da cidade.

A industrialização trouxe novas feições ao município, produzindo uma estrutura social complexa. Porém, se nos anos 60, com o avanço da industrialização, o crescimento urbano era exaltado pela imprensa e pelas autoridades públicas, a partir dos anos 70 a ocupação e o uso do solo, fazendo parte da articulação de interesses públicos e privados, acentuaram a especulação imobiliária.

Concluindo, podemos seguramente afirmar que a industrialização mudou substancialmente a realidade educacional do município: de 1899 a 1969 (mais de um século, portanto), havia apenas uma mesma e única escola, ocupando um velho prédio alugado. Com a industrialização, porém, atendendo a pressupostos políticos que estavam presentes desde a implantação da Petrobrás, uma nova escola se instala, voltada agora à preparação de operários que pudessem trabalhar na grande empreitada da produção de petróleo e seus derivados, firmando o modelo capitalista que se instaurara no país. Uma nova escola a cada dois anos foi então implantada, num *crescendo* próprio e peculiar ao sistema

capitalista. Percebemos que essa questão não se restringe, de modo algum, exclusivamente ao município que nos serviu de campo de pesquisa; ao contrário, é o reflexo de um processo que se expandiu no Brasil, desde o último quartel do século XIX quando ocorreu, paralelamente à consolidação da industrialização, o fortalecimento da burguesia urbano-industrial e a preocupação de formar cidadãos-trabalhadores, aptos a enfrentar a nova realidade capitalista.

Constatamos que, modificando toda a comunidade no entorno, a industrialização forçou a escola a se adaptar para suprir suas necessidades (numéricas, de acessibilidade e de conteúdos curriculares), visando a formação de potenciais operários que são levados a crer que o sistema escolar é o trampolim de acesso a funções ligadas à produção industrial e a um novo status social propiciado pelo capital, atrelando-a ao progresso financeiro e ao sucesso profissional individual.

As adaptações no interior do processo da educação na tentativa de corresponder às expectativas do mercado vão se tornar, assim, uma preocupação e objeto de atenção por parte da elite industrial, que via no sistema escolar a resposta a todas às suas expectativas, desde a expansão da formação dos quadros dirigentes das empresas até a profissionalização de trabalhadores do “chão das fábricas”. Nesse panorama, a educação passa a ser entendida como o espaço privilegiado em que se dá não apenas o treinamento dos aspectos técnicos e do aprendizado concernente às necessidades do mercado de trabalho como também o local de transmissão de comportamentos e atitudes considerados adequados ao padrão da sociedade capitalista, com regras próprias de competitividade e disputa por ascensão a cargos mais bem remunerados, o que ratifica e convalida as propostas do liberalismo. O caráter profissionalizante que se dá às escolas de Paulínia, percebido através da análise dos objetivos declarados nos planejamentos escolares após a implantação da REPLAN, encontra eco nas propostas da Confederação Nacional das Indústrias, que visa a “formação do cidadão-trabalhador a partir de processos pedagógicos e métodos didáticos voltados à cultura do industrialismo e da qualidade”, buscando formar um aluno “produtivo, competitivo e competente, imprescindíveis ao exercício da cidadania”

O acompanhamento da evolução do sistema escolar do município de Paulínia, portanto, enquadra-se perfeitamente nesse pensamento, e – por ter ocorrido de modo extremamente acelerado - possibilitou compreender sua alteração que se concretiza na mudança quantitativa cujos números expusemos anteriormente.

Neste pequeno artigo pudemos expor parte de nossa investigação, que, entre várias outras constatações relevantes, aponta que a economia evolui impulsionada pela industrialização, criando novas relações de poder que influenciam e interferem, por sua vez, no desenvolvimento e adequação do sistema educacional, já que o sistema econômico propicia um aumento quantitativo no número de habitantes gerado pela migração da população operária, o que criará demandas de recursos humanos que devem ser preparados pela escola.

Quanto às questões pedagógicas, os objetivos educacionais passam a levar em conta a formação do operariado “capaz de transitar com desenvoltura numa sociedade voltada à produção industrial e ao capital”.

Resumo: O presente artigo disserta sobre o impacto que o capitalismo industrial e a instalação de empresas acarreta ao sistema escolar de municípios agrários. Utilizando a cidade de Paulínia como campo de observação, a investigação debruçou-se sobre fontes primárias e secundárias, analisando as relações que as empresas, o capitalismo industrial e a escola estabeleceram quando da implantação da Refinaria da Petrobrás, naquele município, no início dos anos 70. O aumento do número de unidades escolares, da demanda e da democratização da escola demonstra não só a importância que ganha o sistema escolar com o advento da industrialização como também fornece importantes dados sobre a migração intensa que se desencadeia no período, para concretizar a instalação da refinaria. Essa migração carrega em seu bojo toda uma mudança no padrão de acumulação, na questão fundiária, no aumento dos preços de bens móveis, imóveis e aluguéis, bem como no interesse desencadeado pelas camadas populares com relação à educação, visando o ingresso no mercado de trabalho.

Palavras-chave: industrialização; educação regional; Petrobrás e educação.

Abstract: This article talks about the impact that the industrial capitalism has caused to the agrarian counties' school system. The municipality of Paulínia is used as a paradigm. The investigation uses primary and secondary sources, through the analysis of the relationships that the industrial capitalism and the school have established at the time of the Petrobrás Oil Refinery settling, in the early seventies. The increase in the number of schools, the requirement for them either and the school democratization demonstrate by themselves, not only the importance of education has reached with the arrival of the industrialization, but also provide important data about the massive migration at the time, due to the Oil Refinery settling. The outcoming of this migration brings a whole change to the accumulation patterns, to the agrarian point and increase of prices related to wealth, such as real estate, house rent, a.s.o. The popular social stratum becomes interested in education as a means to get into the market-work.

Keywords : industrialization and education; education and Petrobrás; regional history of education.

Referências

- Anuário do ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Pública, 1912 a 1940.
- ANDRADE, Flávio Anício A formação do “Cidadão trabalhador”: Educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo” in NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org) Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, SP Editora Autores Associados, 1999.
- BRITO, Jolumá. História da cidade de Paulínia. 3 vol. Editora Resenha Tributária : São Paulo, 1974.
- _____. História da Cidade de Campinas. 32 v. Campinas, Saraiva, 1956-1969.
- CASTANHO, Sérgio Política cultural : reflexões sobre a separação entre educação e a cultura no Brasil. Campinas : Unicamp – dissertação de mestrado, 1980.
- MARTINS, José Pedro Soares. Câmara em foco – os duzentos anos do poder legislativo em Campinas. Campinas, SP: Editora Favaro e Fernandes, 1998.
- MAZIERO, Maria das Dores S. e SOARES, Meire Terezinha Muller – Paulínia: dos trilhos da Carril às Chamas do Progresso. Paulínia, SP: Unigráfica, 1999.
- MOMBEIG, Pierre. Pioneiros e fazendeiros em São Paulo. São Paulo : Hucitec, 1964.
- NASCIMENTO, Terezinha A.Q.Ribeiro [et al] Memórias da Educação: Campinas, 1850-1960 Campinas, SP: editora da UNICAMP, Centro de Memória, 1999.
- PUPPO, Celso Maria de Mello Campinas, município no império: fundação e constituição; usos familiares; a morada; sesmarias, engenhos e fazendas. São Paulo : Imprensa oficial do Estado, 1983.
- XAVIER, Maria Elisabete, RIBEIRO, Maria Luisa e NORONHA, Olinda Maria História da Educação: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.
- ZALUAR, A.E. Peregrinação pela província de São Paulo (1860-1861). São Paulo, SP: EDUSP, 1975

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em novembro de 2010

Ser interessado: núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras

The interested being: the central core of the social representations of the “good student” of the teachers

Andreza Maria de Lima

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é professora da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Endereço para correspondência: Rua Itamaracá, nº 180, 54730-000, Centro, São Lourenço da Mata-PE. andrezaml@hotmail.com

Laêda Bezerra Machado

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica) e do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da UFPE. laeda01@gmail.com

O termo “bom aluno” é comumente utilizado pelos sujeitos sociais nas instituições escolares, nos meios de comunicação, nos canais informais de interação e em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito pedagógico, essa expressão esteve vinculada, até os anos de 1970, sobretudo, a concepções de aprendizagem que reduzem o aluno a um sujeito passivo diante do objeto de conhecimento. Não obstante, o contexto de redemocratização do país, no início da década de 1980, propiciou condições favoráveis às discussões educacionais que questionaram o reducionismo a partir do qual era concebido o aluno, favorecendo a desconstrução de velhas crenças do ser “bom aluno” no processo de aprendizagem. A partir desse período, registrou-se a difusão das pedagogias de Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, das abordagens construtivista e sócio-construtivista da aprendizagem, bem como de políticas educacionais para o Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e as de ciclos que, para além das suas particularidades, defendem que o processo de aprender nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende.

Este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, tem como objetivo identificar o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife/PE. O pressuposto subjacente é que as novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações. Na revisão de literatura sobre o tema, constatamos que foi a partir da democratização da escola pública, na década de 1980 do século passado, que o “bom aluno” passou a ser um ator discutido em pesquisas que buscavam compreender os fatores intra-escolares na produção do fracasso escolar. Nos anos de 1990, essa questão passa a ser enfatizada em estudos com distintas preocupações e referenciais teórico-metodológicos. Não obstante, constatamos que o referido objeto não possui uma literatura vasta. Localizamos apenas vinte e um (21) textos, publicados entre 1980 e 2008. Esses estudos evidenciaram a complexidade do objeto ao apontarem que concorrem para sua construção simbólica um emaranhado de elementos.

A Teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici foi o referencial orientador da pesquisa porque relaciona processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados. Esta teoria desdobra-se em três correntes teóricas complementares. Este estudo adota a abordagem complementar liderada por Jean-Claude Abric, chamada de Teoria do Núcleo Central. Embora reconhecendo que outros trabalhos investigaram este objeto a partir da teoria proposta por Moscovici (RANGEL, 1997; DONADUZZI, 2001; LUCIANO, 2003), não encontramos produções que o tenham estudado a partir da perspectiva complementar que fundamenta este estudo. Assim, consideramos que a pesquisa é relevante, pois além de ter como suporte um referencial teórico-metodológico não explorado nos estudos sobre o “bom aluno” no Brasil, seus resultados suscitam reflexões acerca do que docentes pensam e esperam dos seus alunos e sinalizam, para os elaboradores das práticas formadoras e das políticas educacionais, novas reflexões e sensibilidades.

A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra seminal do psicólogo social romeno naturalizado francês Serge Moscovici, intitulada “La psychanalyse: son image et son public” publicada pela primeira vez na França, em 1961. Nesta obra, Moscovici apresenta um estudo, realizado em Paris no final da década de 1950, em que tenta compreender o que acontece quando uma

teoria científica como a Psicanálise passa do domínio dos grupos especializados para o domínio comum. Com esse trabalho, Moscovici introduz um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social. Mas seu objetivo ultrapassa a criação de um campo de estudos. Moscovici busca, sobretudo, redefinir os problemas da Psicologia Social a partir do fenômeno das representações insistindo na sua função simbólica de construção do real.

A Teoria das Representações Sociais é, pois, um referencial teórico que trabalha o campo das produções simbólicas do cotidiano. Ao inaugurar o referido campo de estudos, Moscovici (1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou distorção da ciência, pois se tratam de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios. Arruda (2002) assinala que Moscovici (1978) reabilita o saber do senso comum, antes considerado confuso e equivocado. Spink (1995) afirma que não se trata apenas de reabilitação do senso comum como forma válida de conhecimento, mas, sobretudo, “de situá-lo enquanto teia de significados (...) capaz de criar efetivamente a realidade social” (p.120). Jodelet (2001) assinala que sua especificidade, justificada por finalidades sociais, constitui-se em um objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas também necessário para compreender os mecanismos de pensamento.

A Teoria das Representações Sociais desdobra-se em três correntes complementares: uma mais fiel a teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma outra que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; e uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada Teoria do Núcleo Central, e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante. Esta última que, como mencionamos, orientou nossa pesquisa, embora não possa deixar de ser uma teoria menor, é uma das maiores contribuições atuais ao refinamento teórico e metodológico do estudo das representações.

A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais

A Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na “Université de Provence”, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central

que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric defende, naquela ocasião, que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric sobre as relações entre representações sociais e comportamento.

Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque em todo “pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p. 39). Conforme o autor, o sistema central desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação) e estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança). Uma série de trabalhos colocou em evidência que existem dois grandes tipos de elementos no núcleo central: os “normativos” e os “funcionais” (SÁ, 2002). Segundo Abric (2003), os “normativos” são originados do sistema de valores se constituindo, pois, na dimensão fundamentalmente social do núcleo; já os “funcionais” estão associados às características descritivas do objeto nas práticas sociais.

Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Segundo Abric (2000), esse sistema é dotado de grande flexibilidade, pois preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas as experiências pessoais) e proteção do núcleo (absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos centrais).

Uma representação social, como definida pela Teoria do Núcleo Central é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas: central e periférico. O central constitui as crenças,

valores e atitudes historicamente associados ao objeto. O periférico está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente. Por isso, conforme Sá (1998), a Teoria do Núcleo Central atribui aos elementos do sistema central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade e aos elementos do sistema periférico um caráter mutável, flexível e individual, o que permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações exibiam características contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo “estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas”(p. 77).

Metodologia

A metodologia adotada para este estudo circunscreve-se na abordagem de natureza qualitativa. Considerando que a análise das representações sociais, segundo a Teoria do Núcleo Central, exige que sejam conhecidos seus três componentes, isto é, conteúdo, estrutura interna e núcleo central, utilizamos uma abordagem plurimetodológica. Neste artigo, apresentamos um recorte da última fase do segundo estudo, que teve como objetivo identificar o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” entre as professoras.

Sobre o campo empírico

O campo empírico, como já indicamos, concerne à Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Escolhemos este campo, porque além de ter contribuído, em momentos anteriores, para incitar o interesse em desenvolver esta pesquisa; tem sido susceptível a implantação de políticas educacionais inovadoras, cujas bases epistemológicas preconizam que aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Dentre elas, merece destaque a política dos ciclos, implantada desde 2001.

Procedimento de coleta de informações: O Teste do Núcleo Central

O Teste do Núcleo Central tem como objetivo identificar, a partir de cognições inicialmente levantadas, àquelas que efetivamente compõem o núcleo central. Utilizamos um procedimento com base em Alves-Mazzotti (2007). Foi apresentada por escrito a seguinte proposição: “para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada”. As frases envolviam os prováveis elementos centrais: “Não se pode pensar em ser “bom aluno” (expressão indutora) sem pensar

em Y (evocação possivelmente central)”¹. Logo abaixo dessas assertivas, estavam as opções “não, não se pode”, “sim, se pode” e “não sei dizer”. Adicionamos a estratégia de solicitar a docente que justificasse oralmente suas opções de resposta.

Participantes

Participaram vinte professoras. A maioria das docentes (12) tinha graduação em Pedagogia, apenas uma estava cursando a graduação. A maioria (12) possuía pós-graduação *latu sensu*. A faixa etária era diversificada, mas a maioria (6) tinha de quarenta e um (41) a quarenta e cinco (45) anos. O tempo de serviço oscilou entre um (1) e quinze (15) anos².

O trabalho de campo

Durante o trabalho de campo houve boa receptividade das professoras e nas situações de interação buscamos estabelecer relações que permitissem um clima de simpatia, confiança, lealdade e harmonia. Assim, não por acaso, algumas docentes, durante o desenrolar das sessões, sentiram abertura para fazer perguntas, inclusive sobre a construção do objeto.

Procedimento de Análise das informações: frequências e Análise de Conteúdo

Para o tratamento das informações foi construído, inicialmente, um quadro para o levantamento da frequência com que as professoras assinalaram as opções “não, não se pode”; “sim, se pode”; e “não sei dizer” a cada uma das frases do teste. O quadro possibilitou a organização das informações à medida que definimos que seriam confirmados centrais os que tiveram como resposta a opção “não, não se pode” por, no mínimo, 90% das docentes. Após esse cálculo, realizamos uma Análise de Conteúdo dos depoimentos das professoras para justificar suas opções de resposta. Buscávamos, com isso, clarificar os sentidos que motivaram o processo de confirmação e o de refutação dos possíveis elementos centrais.

¹ Os elementos possivelmente centrais, encontrados na primeira etapa da pesquisa, foram: “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “interessado”, “participativo”, “questionador” e “responsável”. Assim, foram formuladas sete frases, cada uma com um dos possíveis elementos centrais.

² Neste artigo, as participantes serão identificadas pelo seguinte código: a letra maiúscula “P” indicando a palavra “Professora”, seguida do número de ordem de realização das entrevistas e das iniciais do nível da formação: PG (Pós-Graduação), CPG (Cursando Pós-Graduação), G (Graduação), CG (Cursando Graduação).

Resultados e discussão

Os elementos possivelmente centrais nas representações sociais do “bom aluno” do grupo detectados no primeiro estudo da pesquisa foram: **“atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “interessado”, “participativo”, “questionador” e “responsável”**. Com o Teste do Núcleo Central, desses elementos apenas “interessado” foi confirmado. Isso porque, como sabemos, se o sistema central define a homogeneidade do grupo, decidimos considerar como elementos verdadeiramente centrais apenas aqueles presentes nas frases que tiveram como resposta a opção “não, não se pode” por, no mínimo, 90% das professoras. De forma mais imediata, podemos afirmar que a hipótese de que os elementos estreitamente relacionados com as discussões travadas no âmbito da literatura pedagógica mais recente e das políticas educacionais contemporâneas, isto é, “curioso”, “participativo” e “questionador”, estariam no sistema central das representações do “bom aluno” do grupo não foi confirmada.

O fato de apenas “interessado” ter sido confirmado central nas representações sociais estudadas é relevante, pois corrobora Abric (2003) que afirma: “o núcleo central é constituído de um ou alguns elementos, sempre em quantidade limitada” (p.38). No primeiro estudo havíamos constatado que o elemento “interessado” foi um dos mais importantes candidatos a núcleo central das representações sociais do “bom aluno”. Confirmado, nesta fase, por 100% das docentes enquanto central, podemos dizer que o elemento “interessado” é o mais absoluto e incondicional na identidade do ser “bom aluno” para as participantes. Sendo assim, os elementos “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “participativo”, “questionador” e “responsável” não foram confirmados. Esses elementos integram, portanto, o sistema periférico. Isso não significa algo desprovido de importância, pois, conforme Abric (2003), o sistema periférico é a parte mais viva da representação. Para ele, “se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne” (p. 38).

No que concerne ao elemento central, isto é, “interessado”, é válido resgatar que para o marco explicativo “construtivista” - que se tornou, na última década do século passado, predominante nos discursos educacionais, “ser interessado” implica em, pelo menos, duas condições: em primeiro lugar, o conteúdo deve ser potencialmente significativo e, em segundo lugar, o aluno deve estar

motivado para relacionar os novos conhecimentos com os que já fazem parte do seu repertório de saberes (COLL, 2000). Solé (2002) esclarece que o aluno estar ou não motivado não é uma responsabilidade apenas sua, já que além das situações escolares incluírem “outros significativos” para o aluno (professor e colegas), o que ele traz para cada situação didática envolve instrumentos intelectuais e de caráter emocional.

Também em oposição à ideia de motivação como uma característica da pessoa ou da personalidade, Perrenoud (1995) rejeita o termo “motivação” sugerindo “libertar-nos” das imagens que lhe são associadas. Na busca de uma outra linguagem menos normativa e mais construtivista, o autor propõe falar do sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares. Isso porque, para ele, o sentido não é dado *a priori*, mas constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações em situação, numa interação e numa relação. Face, ainda, à ideia de que a motivação parece escapar ao sujeito e este ser passivo a ela, Perrenoud (1995) defende que qualquer ator com alguma experiência doseia o seu investimento na ação em que se envolve e, principalmente, no trabalho escolar, em função das finalidades que se propõe atingir. Nessa linha, o referido autor complementa:

O discurso pedagógico tradicional sustenta, com facilidade, o mito que um “bom aluno” está sempre disposto a trabalhar. Todos os outros teriam, então, alguma coisa de que se autocensurar. Construir uma cultura comum e um contrato claro é tomar o sentido oposto desta atitude normativa, é tentar explicar mais, em vez de prescrever. É afastar-se do mito e adoptar uma atitude de curiosidade, próxima da adoptada pelas ciências humanas e colocando a si próprias questões como estas: “Como é que isto está a ocorrer? Por que é que este ou aquele aluno hoje não disseram nada? Por que é que aquela actividade funcionou tão bem, quando da última vez foi um insucesso lamentável? Por que é que determinado grupo aceita bem determinada tarefa, enquanto outro o recusa?” Se adoptarmos, a propósito da comunicação, da relação com o saber, do trabalho, das diferenças, dos medos, das preferências, das tácticas destes ou daqueles alunos, a mesma curiosidade que adoptamos relativamente aos fenómenos naturais (...) verificaremos que os alunos de 8 ou 10 anos têm muitas coisas a dizer... (p. 197).

Analisando as justificativas que as professoras utilizaram para confirmar o caráter absoluto do elemento “interessado” nas representações sociais do “bom aluno”, constatamos que todas demonstraram que esse interesse estava relacionado a uma motivação intrínseca, a um “querer” do aluno. Entretanto, enquanto dezesseis delas deixaram entrever que entendiam que essa motivação

estava imbricada exclusivamente a um “querer”, isto é, a algo que o mesmo possui, que faz parte exclusivamente do seu universo pessoal; as demais (4) deram indicativos de que esse interesse poderia estar relacionado também ao contexto escolar imediato e/ou remoto e que, sendo assim, fatores intra e/ou extra-escolares poderiam estar interferindo nesse processo. Com base em Abric (2000), podemos dizer que a homogeneidade do grupo não é definido pelo consenso absoluto entre os membros, mas pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo princípio gerador do significado que elas dão a esse objeto.

Ao analisarmos os depoimentos das professoras (16) que deixaram entrever que o “interesse” diz respeito exclusivamente a um “querer” do aluno, constatamos que elas partiram da ideia de que o processo de aprender pressupõe uma necessidade de saber. Embora não tenham se questionado acerca do que torna possível esse interesse, suas justificativas não nos permitem afirmações categóricas de que elas defendam que o ser “interessado” é uma responsabilidade unicamente do aluno. Cumpre mencionar que algumas docentes (4) vincularam o sentido do ser “interessado” com o ser “curioso”, embora sem especularem a respeito dos fatores que poderiam intervir nesta curiosidade. Observe o trecho: “Aí tem um peso. (...) Ele tem que demonstrar interesse, ele tem que gostar do que tá fazendo, tem que demonstrar prazer (...) O interesse eu to (sic) colocando como uma coisa interior...”(P05PG).

Como mencionamos, quatro professoras afirmaram que esse interesse tem a ver com a motivação intrínseca, mas que não compreendiam essa característica como exclusiva do educando. Essas professoras deram indicativos de que a motivação ou sua ausência poderia estar relacionada ao contexto escolar imediato ou remoto. Desse modo, essas profissionais deram indicativos de que atribuir ao aluno o qualificativo “bom” não pode estar descolado de outros fatores. Esse dado é significativo, pois implica que essas docentes não desconsideraram que outros elementos influenciam o aluno. Duas delas, ainda, fizeram alusão à importância do seu papel, enquanto docente, em estimular esse interesse, revelando, assim, que a motivação pode ser construída durante as interações. Uma delas, porém, enfatizou a possibilidade desta ação não ser suficiente para provocar o interesse do aprendiz. Observe o trecho abaixo:

Aí eu concordo...o aluno ele tem que ter interesse. Se o aluno não tiver interesse, ele não vai aprender de jeito nenhum, que aquilo que você não quer, não tem

quem lhe force. Agora a gente precisa estudar essa falta de interesse, essa falta de interesse precisa ser uma causa de estudo pelo professor, porque se o professor procurar estudar e ver como é, talvez o aluno seja com problema em casa, talvez ele simplesmente seja apático mesmo, talvez o desnível dele seja tão grande que ele não tem interesse. Por exemplo, a minha menina da sala, Paloma, que eu disse que ela tem problemas, que tá sendo acompanhada, ela não tem interesse (P18C).

Cumpra destacar que, em todas as justificativas das professoras, o elemento “interessado” se sobressai como normativo; embora, algumas vezes, apareça, ao mesmo tempo, como normativo e funcional. Noutros termos, todas as docentes afirmaram que o aluno “tem que ter interesse” para ser considerado “bom” e apenas algumas delas trouxeram elementos das suas experiências concretas que lhes permitiram fortalecer o caráter inegociável desse elemento. As professoras que não confirmaram os elementos “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “participativo”, “questionador” e “responsável” como centrais utilizaram uma linguagem, sobretudo, funcional, isto é, que inseria os educandos nas suas práticas concretas.

Considerações finais

Este artigo identificou o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras. Partimos do pressuposto de que novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações. Nossos resultados apontaram como núcleo central apenas “interessado”. Este é, portanto, o componente que determina, ao mesmo tempo, a significação e organização interna dessas representações. Constitui-se, como diria Abric (2003), sua cabeça e/ou o cérebro. Os demais elementos, sendo periféricos, são o seu corpo e carne e, assim, dão materialidade ao ser “interessado”. Assim, uma representação única (organizada em torno de um mesmo núcleo central) dá lugar a diferenças aparentes que estão relacionadas à apropriação individual ou a contextos específicos. Assim, a invariância do elemento “interessado” como núcleo central deixa entrever a polissemia subjacente a esta igualdade nominal, suas raízes sociais, simbólicas e suas implicações nas comunicações e condutas.

Resumo: Este artigo identifica o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife/PE. Partimos do pressuposto de que novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações. O referencial teórico-metodológico foi a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central. Participaram vinte professoras. Utilizamos como procedimento de coleta um Teste do Núcleo Central, cuja análise se fez com o cálculo de frequências e Análise de Conteúdo. Nossos resultados apontaram como núcleo central das representações sociais do “bom aluno” do grupo apenas o elemento “interessado”. Este componente determina a significação e a organização dessas representações, porém não se caracteriza como invariante para as docentes. Os resultados evidenciam a polissemia subjacente a esta igualdade nominal, suas raízes sociais e simbólicas.

Palavras-chave: “Bom aluno”. Representações sociais. Professoras.

Abstract: This paper identifies the core of social representations of “good student” constructed by teachers in the early years of Elementary School City of Recife / PE. We assumed that new educational practices would be interfering in these representations. The theoretical and methodological framework was the Social Representation Theory and the Theory of the Central Core. Participants included twenty teachers. We used as a test collection procedure of the Central Core, whose analysis was done with the calculation of frequency and content analysis. Our results suggest the central core of social representations of “good student” group element only “interested”. This component determines the meaning and organization of these representations, but not characterized as invariant for the teachers. The results show the different meanings behind this nominal equality, social and symbolic roots.

Keywords: “Good student”. Social representations. Teachers.

Referências

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- _____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Fracasso Escolar**: representações de professores e alunos repetentes. 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu/MG, 2003. 11p.
- ARRUDA, Â. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- COLL, C. A teoria genética da aprendizagem. In: _____. **Psicologia e Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 249-257.
- DONADUZZI, A. **“Explico uma vez, eles fazem”**: a representação social do “bom aluno” entre professoras do Ensino Fundamental. Itajaí, 2003. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí/ UNIVALI.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LUCIANO, E. A. de S. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno**. Ribeirão Preto, 2006. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995. 239p.

RANGEL, M. **“Bom aluno”**: Real ou ideal? O quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. 92 p.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. 110p.

_____. **O núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.189p.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al (Orgs.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 29-55.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: ____ (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

Os diários narrativos dos professores de língua inglesa em início de carreira: um estudo sobre potencialidades e limites

The narrative diaries of english teachers at the start of their career: a study about the potencialities and limits

Renata Cristina da Cunha

Professora Assistente, nível 1 da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
renatasandys@hotmail.com

Considerações iniciais

Nesta pesquisa, definimos os diários narrativos como um instrumento para o registro escrito da prática pedagógica das professoras iniciantes na profissão. No cenário das pesquisas educacionais, Zabalza (2004, p. 80) afirma que os diários “[...] não são usados apenas como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas”. Assim, a escrita dos diários extrapola a dimensão de mera fonte de coleta de dados, para ser vista como uma fonte potencializadora da produção de conhecimentos e do ser professor.

Com o intuito de caracterizar a prática pedagógica das professoras de inglês em início da carreira e de conhecer as experiências que contribuem para que essas professoras se tornem professoras de profissão, convidamos as interlocutoras do estudo a escreverem diários narrativos, principalmente devido à sua dupla dimensão: investigativa e formadora, pois entendemos que o diário pode ser “[...] um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas”, conforme ressalta Liberali (1999, p. 3).

Neste contexto, os diários se enquadram no grupo de documentos pessoais utilizados como fontes na pesquisa narrativa, que incluem fotografias, diários, agendas, cartas, entre outros. Vale ressaltar que a escrita de diários é uma prática antiga, que, de acordo com Telles (2004), ganhou reconhecimento mundial com a literatura, para, no século XIX, passar a ser utilizada como instrumento de pesquisa.

Os diários narrativos: uma revisão de literatura

No cenário contemporâneo, a narrativa como metodologia de investigação em educação no Brasil inclui a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares e acontecimentos singulares integrados num determinado contexto. Na área educacional, as fontes biográficas e autobiográficas são constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas.

Desta forma, percebemos que as fontes utilizadas na pesquisa narrativa podem ser separadas em dois grandes grupos: os documentos pessoais, que incluem fotografias, diários, agendas, cartas, entre outros, e as entrevistas narrativas, que podem ser autobiográficas ou biográficas. Os dados obtidos com a utilização dos recursos anteriormente citados podem ser produzidos de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual se adéqua mais ao perfil do estudo.

Nesta perspectiva, utilizamos a escrita da narrativa por oportunizar ao professor escolher que lembranças e experiências registrar, de maneira consciente e refletida, implicando na seleção cuidadosa das palavras e expressões a serem utilizadas. Ademais, o registro escrito também permite que o professor questione e avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se simultaneamente como escritor e leitor, autor e ator das experiências e vivências narradas.

Nas palavras de Alves (1997, p. 222), os diários são uma espécie de “[...] pensamento em voz alta, escrito num papel”, que proporcionam aos docentes a oportunidade de registrar suas experiências formativas de forma objetiva e subjetiva, uma vez que tanto a descrição dos fatos ocorridos quanto dos pensamentos e sentimentos do professor devem estar presentes em sua narrativa.

Hess (2006), por sua vez, atribui as seguintes características aos diários: são redigidos dia-a-dia; o autor é o sujeito do diário, porque, em geral, é escrito por uma única pessoa; o diário é escrito para ser lido por outra pessoa, pois ao fazer a leitura do que escreveu, o autor assume o papel de leitor; o diário é uma escrita de fragmentos, considerando que não é possível registrar todas as dimensões do acontecido e a escrita do diário é transversal, pois é diversificado por natureza. O pesquisador adverte que ao escrever o diário, o autor pode não se aperceber de determinados acontecimentos, imperceptíveis à sua consciência momentânea.

Entretanto, afirma que a tomada de consciência desses acontecimentos pode ser potencializada pela releitura dos registros escritos.

Fundamentada em pesquisas acerca do trabalho com diários, Liberali (1999) elenca as principais vantagens desse instrumento para a formação do professor, dentre as quais, destacamos:

1) Oferece informações sobre como os educadores aprendem sobre sua prática e se desenvolvem sobre elas através de informações reunidas sobre a prática, a escola e a comunidade e é um veículo para a reflexão sistemática sobre a ação;

2) Torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que fazem;

3) É um instrumento para veicular o pensamento do professor que permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar *feedback* e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva;

4) Guarda experiências significativas, ajuda o participante a entrar em contato e manter contato com seu autodesenvolvimento, oferece a oportunidade ao participante de se expressar de forma dinâmica e pessoal, forma uma base para a interação criativa.

Entendemos, portanto, que os diários são instrumentos adequados e indicados para a pesquisa desenvolvida, entre outros porque são documentos pessoais que permitem que os professores narrem suas experiências, pensamentos e reflexões, uma valiosa ferramenta de formação profissional para os professores, bem como de investigação.

Diante do exposto, ratificamos a opção para trabalharmos com a pesquisa narrativa como metodologia de investigação pelas seguintes razões: as narrativas revelam conhecimentos implícitos e próprios do professor; são produzidas em cenários significativos, no caso específico a escola; corroboram a tradição humana de contar histórias, visto que a narrativa começa com a história da humanidade; permitem que o professor compartilhe suas experiências e aprendizagens consigo e com seus pares; e, por fim, esse tipo de pesquisa propicia condições para que se estabeleçam mudanças tanto no campo pessoal quanto profissional do docente devido à sua dimensão formativa e investigativa.

De fato, acreditamos que a pesquisa narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o narrador seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Esse pode ser um processo emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, determinando assim a sua trajetória pessoal e profissional.

Especificamente, no campo das pesquisas realizadas na área de Língua Inglesa, os diários passaram a ser utilizados no mundo acadêmico inicialmente por professores para a produção de dados referentes ao processo de aprendizagem da língua pelos alunos, na segunda metade do século XX. Bailey (1990) foi uma das pioneiras na utilização desse instrumento. Posteriormente, a mesma autora desenvolveu estudos com a utilização dos diários para investigar o que os professores aprendem a partir de suas experiências com os alunos.

No Brasil, os diários passaram a ser utilizados como instrumentos para a produção de dados por pesquisadores como Mazillo (2000) e Paiva (2006) que os denominaram diários de aprendizagem. Machado (1998) e Buzzo (2003, 2008) os denominaram diários de leitura; Liberali (1999), Magalhães (2004), Soares (2006) e Bandeira (2008) optaram por chamá-los de diários reflexivos, enquanto Brito (2003) e Sette (2006) os chamam de diários da prática docente. No caso específico de nosso estudo, optamos pelos diários escritos a partir da própria prática, denominando-os de diários narrativos.

Em síntese, decidimos utilizar os diários narrativos pelas seguintes razões: o livre acesso que tivemos à linguagem e as palavras das interlocutoras da pesquisa; o fato da escrita ter sido contínua, embora com alguns intervalos de tempo; a possibilidade de compartilhar as experiências vivenciadas e as reflexões registradas pelas participantes do estudo; o fato do livre acesso após a devolução e por fim como prova escrita, que economizou o tempo da investigação com a transcrição.

O diário narrativo e o processo de produção dos dados

Para a produção dos diários narrativos, as interlocutoras receberam um caderno no primeiro encontro. Juntamente com o diário, as professoras receberam um convite escrito e formal para a escrita dos diários, pois assim como Mignot (2008, p. 108), entendemos que “[...] escrever sobre a própria

vida profissional exige paciência, introspecção, tomada de consciência e, por isto, deve ser visto como uma conquista, um convite, uma sugestão”.

Vale ressaltar que tanto o convite quanto o termo de adesão à pesquisa, foram apresentados às participantes no primeiro encontro. Após o aceite do convite e a assinatura do termo de adesão à pesquisa, duas participantes mostraram-se bastante entusiasmadas com a possibilidade de reviverem os tempos de adolescente, quando é muito comum que, principalmente as garotas, mantenham registros escritos e até mesmo confidenciais de suas experiências juvenis.

Na primeira página do caderno, colamos um roteiro para orientar a escrita dos diários. No roteiro, incluímos as seguintes informações: objetivo geral da pesquisa, a principal vantagem da utilização dos diários narrativos para a produção de dados, bem como as orientações específicas sobre as informações que deveriam ser registradas.

Nas orientações, solicitamos às professoras que registrassem suas narrativas nos diários durante um período letivo, ou seja, cinco meses, com início em agosto e término em janeiro de 2009. Pedimos também que os registros fossem feitos pelo menos duas ou três vezes por semana no período, de preferência em dias alternados, conforme orienta Zabalza (2004).

Acerca do conteúdo, pedimos às interlocutoras que registrassem em seus diários suas reflexões sobre: o processo de tornar-se professor de inglês; as experiências marcantes vivenciadas no exercício da profissão e sua prática pedagógica e o ser professor de inglês. Encerramos o roteiro apontando aspectos desnecessários de registro: o conteúdo ministrado, o horário de chegada/saída na/da escola/sala de aula, as notas dos alunos e as atividades desenvolvidas em sala ou em casa.

Após a distribuição dos cadernos e esclarecimentos sobre os procedimentos para o registro das narrativas, informamos às professoras que a escrita dos diários deveria ser iniciada no retorno às aulas, no mês de agosto de 2008 e deveria prosseguir até o final do semestre. Os diários foram recolhidos na segunda semana de janeiro de 2009.

Com o intuito de conhecer o potencial dos diários nas reflexões das interlocutoras, solicitamos, na segunda roda de conversa, que apontassem as principais potencialidades e obstáculos do uso desse instrumental de pesquisa, de formação e de reflexão, apresentados e analisados a seguir.

Potencialidades do uso dos diários narrativos

No início, escrever um diário narrativo pode ser uma tarefa considerada como desconfortável, mas acreditamos que, com o passar do tempo, essa tarefa possa ser vista como uma ferramenta útil para o aperfeiçoamento do trabalho docente, especialmente por permitir ao professor uma reflexão crítica sobre sua prática e, por se caracterizar, uma mola propulsora do desenvolvimento profissional docente.

Na sequência, apresentamos as respostas obtidas sobre as potencialidades da escrita dos diários narrativos:

Refletir sobre os erros cometidos na aula, no modo de agir, no transmitir conteúdos, na omissão, para ultrapassar obstáculos, a falta de comunicação para compreender e diferenciar o que está certo e o que está errado. (Professora Karina)

Escrever nesse diário me faz voltar à adolescência, quando eu escrevia nos meus diários pessoais. Agora expresso meus sentimentos profissionais e é fantástico. [...] Penso que tudo o que eu relatei me fez mergulhar mais profundamente no ser profissional da educação. (Professora Thallyta)

Agradeço a oportunidade de ter feito parte do seu grupo de pesquisa através desse diário narrativo que é de suma importância para a reflexão constante da prática. (Professora Rosiane)

O diário narrativo veio para que eu vigiasse e corrigisse meus deslizes como veio também somar positivamente meu desempenho em meu exercício educativo, instigando em mim a necessidade de estar sempre em reflexão com a minha sala de aula, ao mesmo tempo em que despertou em mim uma retrospectiva da minha prática pedagógica e reconhecimento de algumas falhas. (Professora Renata)

A participação do diário narrativo brotou em mim uma constante interpretação entre o exercício da prática e a aplicação da teoria, desenvolvendo de agora em diante a minha capacidade crítico-reflexiva agrupada, se possível, pelo menos ao término de cada semana escolar. (Professora Sinara)

Esta experiência é de grande valia na minha carreira como profissional da educação e poder registrar alguns desses momentos, é uma forma de rever os meus conceitos como educadora. (Professora Jeane)

Para a professora Karina, a escrita dos diários narrativos permite a reflexão sobre os conflitos vividos em sala de aula em relação ao seu modo de agir e de ensinar os conteúdos. Além disso, possibilita a superação de obstáculos como a falta de comunicação, na medida em que permite compreender e diferenciar o que está certo do que está errado.

Os dados revelam a dupla dimensão formativa da escrita dos diários narrativos, na medida em que possibilita a formação continuada docente a partir da avaliação constante da própria prática, em uma perspectiva crítico-reflexiva, como destaca Liberali (1999). Nesse contexto, verificamos que a utilização deste instrumento de formação e investigação didática pode capacitar os professores a se tornarem profissionais prático-reflexivos, como afirma Zeichner (2003), porque entendemos que a reflexão crítica é um componente essencial da relação entre o pensar e o agir do professor.

A professora Thallyta, por sua vez, ressalta que ao escrever seu diário narrativo, relembrou e reviveu sua adolescência, quando escrevia seus diários pessoais, considerando a possibilidade de expressar seus sentimentos profissionais no diário fantástica. É possível notar que, para a interlocutora, a escrita do diário narrativo proporcionou-lhe o conhecimento de si, na medida em que possibilitou-lhe o repensar de si mesma, através de seus escritos pessoais. Para Machado (1998), o registro escrito não é apenas um simples meio de comunicação, mas uma forma de exercício pessoal, que, associada ao exercício do pensamento, pode produzir a transformação dos registros escritos em princípios norteadores de ações futuras. Observamos, então, que há aproximação positiva entre o diário narrativo e o diário íntimo, posto que em ambos são registrados acontecimentos pessoais significativos, sentimentos, alegrias e frustrações, com o intuito de narrar episódios marcantes em uma conversa de si para o outro.

Em sua narrativa, a professora Rosiane agradece pela participação na pesquisa com a escrita do diário narrativo, acrescentando que a atividade contribuiu para uma reflexão constante acerca de sua prática educativa. O relato da interlocutora expressa a possibilidade da reflexão sobre a prática pedagógica materializada pela adesão ao convite de participar da experiência da escrita dos diários. De acordo com Liberali (1999) e Soares (2006), o aceite do convite para a participação do processo por meio da reflexão pode propiciar ao professor iniciante a oportunidade de produzir e consolidar seu perfil pessoal profissional.

No que concerne à professora Renata, a escrita do diário permitiu-lhe vigiar e corrigir deslizos de sua prática, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento de seu desempenho profissional, a partir de uma reflexão constante sobre sua atuação como profissional da educação.

A exemplo de Karina, Renata revela a dimensão auto-avaliativa da prática docente proporcionada pela escrita dos diários narrativos. Isto porque a reflexão implica um processo de auto-avaliação que permite ao professor principiante analisar suas ações na perspectiva de reconstrução da própria prática. A esse respeito, Freire (1996, p. 43-44) esclarece que “[...] a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Vista sob tal prisma, a escrita dos diários narrativos pode assumir uma posição basilar nos processos formativos docentes.

A professora Sinara destaca que a escrita do diário oportunizou-lhe estabelecer uma ponte interpretativista entre teoria e prática, ampliando assim sua capacidade crítico-reflexiva, materializada, no mínimo, ao final de cada semana letiva. Transparece, na narrativa da interlocutora, a possibilidade de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) mediada pela reflexão, potencializada pelo registro escrito dos diários narrativos.

Para a professora Jeane, escrever o diário narrativo foi uma experiência significativa em sua carreira profissional, pois o registro escrito dos momentos vivenciados permitiu-lhe rever seus conceitos como educadora. A fala da interlocutora destaca a possibilidade do entrelaçamento entre teoria e prática materializada pelo registro das experiências significativas vivenciadas em sua atuação profissional. Zabalza (2004, p. 30) esclarece que “[...] na narração que o diário oferece, os professores reconstruem a sua ação, explicitam simultaneamente [umas vezes com maior clareza que outras] o que são suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações”.

A partir dos dados produzidos, a experiência de escrever os diários narrativos emerge como grande valia para as interlocutoras da pesquisa, sobretudo por proporcionar a oportunidade de refletir sobre a própria prática, conforme apontam as pesquisas de Liberali (1999), Brito (2003) e Bandeira (2008). Os dados sugerem, inclusive, que a escrita dos diários possibilitou às interlocutoras o registro de suas experiências pessoais de aprendizagens produzidas no exercício da prática pedagógica, pois quando a pessoa escreve sobre suas ações, também escreve sobre si mesma.

Analisadas as impressões das interlocutoras da pesquisa, acerca das potencialidades da escrita dos diários narrativos, apresentaremos a seguir os principais obstáculos com os quais se depararam no processo de realizar o registro das narrativas.

Limites para o uso dos diários narrativos

No escopo deste trabalho, utilizamos o diário como a escrita sobre as experiências significativas na produção e na consolidação do ser professor iniciante na profissão, com o intuito de oportunizar às participantes da pesquisa refletir sobre os acontecimentos registrados para, assim, compreender e (re) construir sua próxima prática. A esse respeito, Freire (1996, p. 62) contribui afirmando que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

No entanto, as professoras ainda passam por dificuldades diversas para a escrita de seus diários. Fundamentada em pesquisas acerca do trabalho com esta ferramenta pedagógica, Liberali (1999) elenca os principais obstáculos para a utilização desse instrumento de produção de dados, dentre as quais destacamos:

1) A necessidade de estabelecer um escopo mais restrito para a escrita do diário, a necessidade de muito tempo disponível, a relação de confiança entre escritor e leitor dos eventos para que os relatos retratem tanto experiências agradáveis quanto desagradáveis;

2) Esforço de ter que escrever depois de um dia exaustivo de trabalho;

3) Uso de comentários muito superficiais nos diários, exagerado tempo exigido dos formadores de educadores para dar *feedback* sobre o diário dos educadores, expectativa de soluções “corretas” para os problemas apresentados nos diários.

Na sequência, apresentaremos os relatos produzidos na segunda roda de conversa em que solicitamos às interlocutoras que apontassem as dificuldades enfrentadas na tessitura do registro escrito das experiências significativas vivenciadas no início da carreira docente. Cabe ressaltar que, apenas duas professoras manifestaram seus pensamentos sobre o assunto, uma vez que as outras apenas ratificaram as opiniões proferidas anteriormente. A princípio, este acontecimento nos inquietou, pois objetivávamos ouvir as vozes das seis partícipes, no entanto, entendemos e respeitamos a posição das professoras.

Como profissional da Educação, registro neste diário algumas crenças, desafios, superações e dificuldades que permeiam minha prática diariamente, apesar dos obstáculos que cruzaram meu caminho, principalmente a falta do hábito do registro e a falta de tempo. (Professora Sinara)

Por outro lado, manter o diário atualizado semanalmente pelo menos é uma tarefa difícil de ser cumprida e exige muita disciplina do professor, principalmente por conta do tempo. (Professora Jeane)

Acerca da temática, a professora Sinara relata que registrou em seu diário crenças, desafios, superações e dificuldades enfrentadas cotidianamente em sua prática pedagógica, apesar dos empecilhos com os quais se deparou como a falta do hábito da escrita e a falta de tempo. De forma análoga, a professora Jeane esclarece que registrar, semanalmente, em seu diário os momentos marcantes de sua prática demanda muita disciplina do docente, sobretudo, devido ao fator tempo.

Percebemos que a falta de tempo foi apontada como principal obstáculo para a escrita dos diários narrativos, corroborando os resultados obtidos por Liberalli (1999), Brito (2003) e Bandeira (2008). Ao serem questionadas sobre o porquê desta resposta, as professoras revelaram que o fato de trabalharem em dois ou três estabelecimentos de ensino, juntamente com às diversas obrigações e tarefas decorrentes da profissão como corrigir provas e trabalhos, além de preparar as aulas, são a principal razão para disponibilizarem de menos tempo para os registros escritos.

Sob outro prisma, observamos que a falta do hábito da escrita é lançado como um desafio para a escrita dos diários, coadunando os resultados obtidos por Liberali (1999). De certa forma, isto é compreensível, posto que escrever é uma atividade complexa e difícil, na medida em que demanda a mobilização de esforços pessoais do sujeito, conforme Kramer (1996). Entretanto, entendemos que a dimensão formadora da escrita não pode ser subestimada nos processos formativos docentes, porque ler e escrever são atividades basilares do ser professor.

Em síntese, as análises dos dados coletados permitem-nos inferir que, apesar de terem destacado a falta de tempo e a falta do hábito da escrita, as participantes da pesquisa entendem que as potencialidades da escrita dos diários se constituem um espaço de manifestação de suas subjetividades, indo além de um simples relato de acontecimentos. Zabalza (2004, p. 95) afirma que “[...] o próprio fato de o diário pressupor uma atividade de escrita arrasta consigo o fato da reflexão ser condição inerente e necessária à redação do diário”. Neste contexto, o processo da escrita possibilita que o professor pense sobre suas ações, aprendendo assim com suas próprias experiências, com o intuito de (re) construir sua prática docente.

Considerações finais

Conforme realçam as narrativas das interlocutoras sobre a contribuição da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão pelas professoras de inglês, iniciantes na profissão os dados obtidos mostraram as potencialidades e as limitações para a escrita dos diários narrativos.

De acordo com as interlocutoras, este instrumento favorece um maior conhecimento de si, uma maior aprendizagem profissional e um maior controle sobre a prática, potencializados pela reflexão crítica sobre a própria ação, corroborando as pesquisas de Zabalza (2004) e Sousa (2004, 2006a, 2006b). A falta de tempo e a falta do hábito de escrever foram os obstáculos apontados pelas professoras para manter seus registros atualizados. Apesar do destaque dado aos dois empecilhos, as professoras confirmaram que as dimensões investigativas e formativas do diário narrativo colaboram para a superação dos obstáculos mencionados.

A utilização dos diários narrativos como instrumento para a produção dos dados potencializou o autoconhecimento das partes envolvidas, na medida em que adquiriram o *status* de ferramenta para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente. Ao descreverem as atividades realizadas e relatarem as experiências vivenciadas no ambiente escolar, as professoras puderam (re) avaliar, analisar e (re) organizar suas práticas educativas cotidianas.

A pesquisa nos mostrou que, apesar dos estudos realizados acerca dos professores iniciantes, a fase de iniciação na carreira ainda carece de estudos científicos mais amplos e mais profundos, sobretudo no que diz respeito aos professores de Língua Inglesa. Neste cenário, esperamos que os dados trazidos pelo levantamento bibliográfico realizado possam contribuir apontando outros referenciais teóricos acerca do tema estudado.

Resumo: Estabelecemos como objetivo geral deste estudo investigar a contribuição da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão professor pelos professores de Língua Inglesa iniciantes na profissão. Devido à natureza do objeto de estudo, escolhemos a pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa como metodologia a ser seguida, dialogando com autores como Clandinin e Connelly (2000, 2004), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), entre outros. Para a realização da pesquisa, contamos com a colaboração de seis professoras, graduadas em Letras-Inglês, iniciantes na carreira e no efetivo exercício da docência nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio, da cidade de Parnaíba (PI). Realizamos a pesquisa no segundo semestre de 2008, com a utilização dos diários narrativos e das rodas de conversa. No plano de análise dos dados, optamos pela análise do conteúdo proposta por Bardin (2006). As análises e as interpretações dos dados produzidos revelaram que apesar da falta de tempo e da

falta de hábito da escrita, o registro escrito nos diários narrativos revelou-se uma fonte bastante profícua uma vez que contempla ambas as dimensões formativa e investigativa da prática profissional docente.

Palavras-chave: Professores de Língua Inglesa. Início na carreira profissional. Profissão docente. Diários narrativos.

Abstract: The objective of this study was to investigate the contribution of the journals practice writing to the production of the teaching profession to the beginner English teachers. Due the kind of object of studying, a narrative research was chosen, and with a qualitative approach as the methodology to be followed, talking to the authors such as Clandinin and Connelly (2000, 2004), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), among others. To have this work done, we had the help of six teachers that have already graduated in English, beginners in their career and teaching for Secondary public and private schools in Parnaíba – PI. This research was undertaken on the final term of 2008, narrative journals and chat groups were used. In the project of data analysis, we decided for the content analysis proposed by Bardin (2006). The analysis and data interpretations produced revealed that nonetheless the lack of time and the lack of the writing habit, the journal writing practice really is a useful as it accomplishes both training and investigation dimensions of the teaching professional practice.

Keywords: English teachers. Beginning a teaching career. Profession production. Narrative journals.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes, 2004.
- ALVES, F. C. O. **Encontro com a realidade docente: estudo exploratório (auto) biográfico.** 1997. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.
- BAILEY, K. M. The use of diaries studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education.** Cambridge University Press, 1990.
- BANDEIRA, H. M. M. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização: o diário com instrumento de reflexão.** 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p. 145-175, 2006. Disponível na Internet <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/06Barcelos.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Porto: Edições 70, 2006.
- BOLÍVAR, A. (Org.) **Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola.** Bauri (SP): EdUSC, 2002.
- BRITO, A. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer.** 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modelos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- _____. **O diário de leituras: uma experiência didática em Educação de Jovens e Adultos.** 2003. 195 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2004.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Stories of experience and Narrative Inquiry**. New York: Jossey-Bass, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2006. p. 89- 104.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 7, jan/abr., p. 19-41, 1996.

LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. _____ . O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2007.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAZILLO, T. **O diário como espaço de reconstrução da identidade profissional: um estudo de caso**. 2000. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de Língua Inglesa. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006.

SETTE, M. L. **A vida na sala de aula: ponto de encontro entre a prática exploratória e a psicanálise**. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, M. F. **Compondo identidades: construindo diários na aula de Língua Inglesa**. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2006b. p.135-147.

_____. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: _____ . (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004. p. 385-386.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 278-305.

Recebido em agosto de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

Resenha

Resenha

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (org.). *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

Fernando Vendrame

Aluno do Curso de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS

Comparação, conforme os dicionários da língua portuguesa, é o ato de comparar, e comparar é confrontar ou ter como igual ou semelhante. Contudo, para além destas definições simplificadas, a comparação enquanto recurso de análise ou campo de investigação científica pressupõe mais que confrontar ou igualar, ela demanda o estabelecimento de um rigor teórico-metodológico que evite as armadilhas de se igualar ou confrontar objetos semelhantes em contextos histórico-sociais distintos.

É nesse contexto que se insere o livro *Educação Comparada: rotas de além-mar*, organizado por Donaldo Bello de Souza e Silvia Alicia Martínez e editado pela Xamã em 2009. Nesta obra, diversos autores percorrem os caminhos dos estudos comparados em Educação como uma via de mão dupla, tomando Brasil e Portugal, ao mesmo tempo, como pontos de partida e chegada, buscando fugir a um possível encantamento de brasileiros buscarem lá traços de nossos colonizadores e portugueses buscarem cá terras exóticas a explorar.

A estrutura do livro é composta por quatro partes, além do Prefácio e da Apresentação. Todas as partes são conectadas, como não poderia deixar de ser, pela perspectiva da comparação como recurso metodológico, tecendo assim certa unidade entre diferentes objetos e bases epistemológicas. Em cada uma das partes tem-se a organização de artigos na órbita de temas comuns ou similares, favorecendo um diálogo profícuo entre seus autores.

Dessa maneira, os textos da primeira parte, intitulada **Educação Comparada: possibilidades e limites**, conforme diz João Barroso no Prefácio, tem a “função essencial de apresentarem os referenciais teóricos e metodológicos que permitem reconhecer a identidade de uma ‘disciplina’, ainda em construção [...]” (BARROSO, 2009, p.10)

No geral, os textos desta parte do livro empreendem uma reflexão das origens e da evolução histórica da comparação enquanto método de análise e campo científico. Assim, António Nóvoa busca, em um duplo movimento, explicar a construção histórica e compreender as fragilidades e potencialidades da educação comparada (NÓVOA, 2009, p.26), identificando as causas para a sua crise atual e as possibilidades para superá-la.

No trabalho seguinte, de Jürgen Schriewer, é debatido como progressivamente a metodologia comparada foi se complexificando historicamente e a necessidade premente de se estabelecer os parâmetros de uma verdadeira ciência da comparação, ao que o autor concebe como “ciência social comparativo-histórica” (SCHRIEWER, 2009, p.97).

Ana Isabel Madeira defende uma reconfiguração das análises comparadas, rompendo com os modelos dominantes até então, buscando articular as demandas de um mundo globalizado com as perspectivas sociohistóricas, relacionando a educação enquanto fenômeno de um sistema mundial com as configurações socioculturais específicas de uma dada localidade.

António Gomes Ferreira busca estabelecer uma periodização histórica para a educação comparada que vai desde o período de criação, passando pelos de descrição e interpretação até chegar à comparação complexa. Para o autor, a diversidade de perspectivas e abordagens não é um problema para o campo da comparação, mais acima de tudo, é uma condição necessária diante da complexidade do fenômeno educativo.

No último ensaio que integra a primeira parte do livro, Donaldo Bello de Souza e Silvia Alicia Martínez debruçam-se sobre a produção de estudos em educação comparada envolvendo Brasil e Portugal. Além de descrever as trajetórias individuais de pesquisa dos autores, o texto traz um minucioso inventário sobre os estudos comparados realizados em regime de cooperação entre estes dois países, descrevendo, também, os caminhos percorridos na elaboração da obra em questão.

A segunda parte do livro, com o título **História da educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal**, dedica-se a discutir pesquisas que envolvam objetos relacionados à História da educação, tais como disciplinas escolares, manuais didáticos, materiais pedagógicos, cultura escolar, entre outros.

Dos seis trabalhos que compõe esta etapa, três dedicam-se a análise de revistas e/ou manuais pedagógicos. Nessa linha, o texto de Ana Lúcia Cunha Fernandes, analisa a produção e a circulação de um discurso pedagógico especializado a partir de revistas pedagógicas que circularam no Brasil e em Portugal em dois momentos distintos, fim do século XIX e início do século XX.

Na sequência, Silvia Alicia Martínez analisa o manual *Elementos de Pedagogia*, de Affreixo e Freire, produzido para a formação de professores em Portugal, e adotado também no Brasil, na Escola Normal de Campos, no Rio de Janeiro, buscando relacionar os saberes veiculados no manual e as práticas pedagógicas internas nesta instituição.

No terceiro artigo que compõe esta trilogia, Vivian Batista da Silva busca compreender as diferentes práticas discursivas presentes em manuais pedagógicos destinados a formação de normalistas no Brasil e em Portugal, entre os anos de 1870 e 1970, como determinante de modos de agir e pensar e sua importância para a consolidação de certos modelos de ensino.

Entre os outros textos, tem-se o trabalho de Maria Celi Chaves Vasconcelos, em que a autora discute a educação doméstica praticada pelas elites brasileiras e portuguesas no século XIX, realizada por preceptores, e a dicotomia surgida entre esta modalidade de ensino e a expansão dos sistemas públicos estatais de ensino, a partir do final deste mesmo século.

Gláucia Maria Costa Trinchão empreende uma análise dos caminhos percorridos pela disciplina escolar Desenho nas escolas imperiais luso-brasileiras, desde sua inserção nos currículos com as reformas pombalinas até seus desdobramentos posteriores, visando, entre outras coisas, a formação de conhecimentos técnicos especializados.

No último trabalho desta parte do livro, Vera Lucia Gaspar da Silva buscou analisar os testemunhos de professores e professoras catarinenses e franceses da passagem do século XIX para o século XX visando estabelecer possíveis conexões entre os sistemas de ensino destes dois lugares, nesse recorte temporal.

A terceira parte do livro, denominada **Educação superior, de jovens e adultos, inclusiva e formação de professores em perspectiva comparada Brasil-Portugal** apresenta uma série de artigos que discutem estes diferentes níveis e modalidades de ensino, constituindo a comparação Brasil-Portugal o nexo entre os diferentes temas abordados nesta parte da obra.

Abrindo esta seção, Ana Maria Gonçalves de Souza busca verificar se o financiamento estudantil no ensino superior de Brasil e de Portugal “encontra-se sistematizado de modo a promover efetivamente estratégias em prol da democratização do acesso ao ensino superior” (SOUZA, 2009, p.339).

Na sequência, Rui Canário e Sonia Maria Rummert, embasados em Gramsci e Mézáros, indicam que as políticas educacionais na modalidade de educação de jovens e adultos estão em consonância com um projeto de constituição da hegemonia burguesa, adequadas a atual fase do neoliberalismo de Terceira Via.

Fabiany de Cássia Tavares Silva analisa como os serviços das salas de recursos (Brasil) e das salas de apoio (Portugal), oferecidos pela educação especial se relacionam às políticas inclusivas postas em prática a partir da Declaração de Salamanca e as determinantes histórico-sociais e educativas que podem emergir desta relação.

Maria Luisa Furlan Costa verifica as aproximações e os distanciamentos no processo histórico de constituição e consolidação dos cursos superiores a distância de formação de professores em Portugal e no Brasil, a partir da instalação da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil.

Para finalizar esta parte do livro, Olinda Evangelista procura analisar a formação docente nos anos 1990, articulando-a ao trabalho docente e as condições históricas de sua produção, verificando os discursos em torno não só da necessidade de um novo perfil de profissional docente como também de mecanismos para se verificar/avaliar a sua atuação.

Na quarta e última parte do livro, concebida como **Gestão e avaliação em perspectiva comparada Brasil-Portugal**, os temas relacionados à gestão e avaliação da educação são abordados em trabalhos que expõe os processos pertinentes a essa temática.

Como trabalho inaugural, o texto de Candido Alberto Gomes e Marta Luz Sisson de Castro, discute como as políticas educacionais de centralização e/ou

descentralização empreendidas por Brasil e Portugal nas duas últimas décadas atuam no sentido de gerar diferenças sociais e regionais em ambos os países.

Ângela Maria Martins, discute os processos de regulamentação e implementação da chamada gestão democrática em escolas públicas brasileiras e lusitanas a partir da década de 1980 e analisa as tensões resultantes deste processo.

O artigo de Flávia Obino Corrêa Werle e Daianny Madalena Costa debate os conselhos escolares do estado de Rio Grande do Sul e a assembléia de escola, existente nas escolas públicas portuguesas (no caso do texto, a cidade de Braga), a fim de perceber as perspectivas democratizantes destas políticas de participação.

O último trabalho desta parte e do livro em si, escrito por Alícia Bonamino e Fátima Alves, analisa através de um minucioso, quase exaustivo, tratamento de dados estatísticos, gráficos e tabelas, as possíveis relações entre os resultados do Pisa 2000 no Brasil e em Portugal e suas políticas e práticas na área da educação.

Em última análise, destaca-se a louvável iniciativa dos autores pela obra *Educação Comparada: rotas de além-mar*, pois além de contribuir para o debate em diferentes campos da Educação, apresenta uma consistente reflexão sobre as bases teórico-metodológicas em que se assenta a educação comparada enquanto disciplina científica. A variedade de temas e abordagens epistemológicas apresentadas ao longo de suas páginas traz uma amostra da complexidade deste campo e da necessidade de se empreender a estudos comparados em educação, pois, diante do atual estágio da globalização do capital e da inter(trans) nacionalização dos processos produtivos, a educação comparada constitui-se em recurso incondicional para se desvelar os mecanismos a qual se sujeita a educação enquanto fenômeno da hegemonia capitalista.

Recebido em novembro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AGOSTO DE 2009 a DEZEMBRO DE 2009

A Constituição do Ser Professor: Os sentidos subjetivos e seus espaços formativos

Autor: Lara Nassar Scalise

Data de defesa: 20/08/2009 - n° de paginas: 178

Orientadora: Alda Maria do Nascimento Osório

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão julgadora:

Albertina Mitjans Martinez

Magali de Castro

Alexandra Ayach Anache

Jacira Helena do Valle Pereira

Resumo: Esta tese sobre a formação do professor teve por objetivos investigar a constituição do professor com a finalidade de compreender as configurações de sentidos construídos a partir das relações com o processo de ensino e aprendizagem ao longo de sua trajetória, nos mais diversos espaços formativos, da sua vida social; conhecer os processos ocultos na constituição do professor, muitas vezes não reconhecidos por ele como formativo em sua vida profissional; reconhecer formas diferenciadas de subjetivação do ser professor delimitando e sustentando os espaços sociais em que ele vive como formativos e inseparáveis da condição humana em seu

processo histórico cultural, e propor um olhar atento para um caminho que permite, a partir das questões da subjetividade, reconhecer o singular como universal, percebendo-o enquanto caráter processual na formação de professores. Participaram da investigação seis professoras universitárias pedagogas no exercício da profissão, no curso de Pedagogia de três Universidades de Campo Grande-MS. É um trabalho que se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa e no referencial histórico-cultural. A metodologia foi organizada em quatro momentos distintos, porém correlatos. Realizamos entrevistas exploratórias; entrevistas por meio da técnica de história de vida. Os sujeitos também escreveram um memorial autobiográfico para que, na última etapa da pesquisa, em grupo realizassem as leituras dele, favorecendo o exame conjunto das vivências a partir das singularidades de cada um. A análise das falas das professoras evidenciou que a formação é constituída na dimensão subjetiva, a partir das experiências que cada um vive e que são inseparáveis da ação profissional.

Palavra chave: Constituição do professor. Perspectiva histórico-cultural

DISSERTAÇÕES 2009

Uma Comparação entre Custo-Aluno no Ensino Superior Presencial e no Ensino Superior a Distância

Autor: Valdineia Garcia da Silva Raslan

Data de defesa: 14/08/2009 - n° de pagina: 164

Orientadora:

Elcia Esnarriaga de Arruda

Comissão julgadora:

Silvia Helena Andrade de Brito

Sandino Hoff

Resumo: Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Políticas Públicas de Educação”, Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do sul e teve como objeto de investigação a comparação entre os custos de um curso superior de graduação no ensino à distância (EAD) e no presencial. Como objetivo geral estabeleceu-se “comparar e analisar os custos do ensino de graduação nas duas formas de implementação: presencial e à distância”. E como objetivos específicos: 1) identificar os elementos de despesa em um curso presencial e em um curso à distância; 2) definir o valor desses elementos de despesa em cada caso; 3) comparar e analisar o custo-aluno no ensino à distância e no presencial. Para alcançar estes objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo para aferir o Custo de um Curso de Pedagogia oferecido nos modelos presencial e a distância em uma instituição particular de ensino superior. Os resultados demonstraram que o ensino a distância sempre foi utilizado no Brasil como um instrumento para se alcançar um número maior de alunos e capacitar professores em massa com menor custo. Pode se verificar também que desde as primeiras experiências em EAD no país até os dias de hoje, inúmeros discursos foram utilizados para justificar a utilização dessa modalidade de ensino. Pesquisas já realizadas pelo INEP/MEC, UNESCO e AbraEAD a respeito da EAD, informam dados disformes e descontínuos, impedindo que se obtenha números reais e concretos a respeito desta modalidade de ensino no Brasil. A pesquisa de campo demonstrou que apesar dos altos custos de construção e adaptação dos espaços físicos, aquisição de mobiliários, equipamentos, e software’s, transmissão das aulas via satélite e tutoria acadêmica, para oferta de um Curso por teleconferência, o grande número de alunos alcançados e consequentemente de mensalidades recebidas, conseguem cobrir estes custos e proporcionar lucros em um espaço de tempo bem menor do que acontece na oferta de um curso presencial.

Palavras chaves: política educacional; ensino superior; custo aluno/ano

Um estudo sobre a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental na modalidade a distância

Autor: Eveline Maria Rezende Valle Costa Peters

Data de defesa: 21/09/2009 - n° de paginas: 208

Orientadora:

Alda Maria do Nascimento Osório

Linha de pesquisa: Educação e trabalho

Comissão julgadora:

Kátia Morosov Alonso

Jacira Helena do Valle Pereira

Antonio Carlos do Nascimento Osorio

RESUMO

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que se apóia no referencial histórico-cultural sobre a formação inicial de professores por meio da modalidade a distância. O objeto de estudo é a formação desses professores por meio dos cursos de Pedagogia oferecidos nessa modalidade, oferecidos pelas Universidades Federais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Os objetivos são analisar as concepções do professor e de educação a distância contidas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental das duas instituições; conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância dos coordenadores, professores e orientadores acadêmicos; conhecer a rede de significados construída pelos alunos, relacionando os cursos que frequentam a sua formação pessoal e profissional. O universo pesquisado foi composto de coordenadores de curso, professores e acadêmicos que se encontram no último ano dos cursos. As informações foram construídas por meio de entrevistas, questionários e análise documental. Os resultados mostram que os alunos que frequentam esses cursos os consideram como única oportunidade de formação em nível de graduação para aqueles que residem em localidades distantes das instituições de ensino superior; os participantes não consideram a modalidade Educação a Distância como uma formação paliativa; apesar das dificuldades com que os alunos se deparam para realizar o curso, afirmam que ele lhes propicia mudar sua prática docente; os professores e coordenadores concordam que essa modalidade a distância oferece condições de formar professores e que as dificuldades encontradas para a formação nem sempre decorrem da modalidade, mas das condições prévias de formação desses sujeitos.

Palavras chaves: Formação de professores; Educação a distância

Interdisciplinaridade na Educação de Infância: A Roda Olímpica do Movimento, Expressão, Corpo e Ludicidade

Autor: Rosana Sandri Eleutério de Souza

Data de defesa: 25/09/2009 - n° de paginas: 126

Orientadora:

Jucimara Silva Rojas

Linha de pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente

Comissão julgadora:

Ana Maria Ramos Sanchez Varela

Jacira Helena do Valle Pereira

Lucrécia Stringheta Mello

RESUMO

Resumo: Este trabalho visa compreender a interdisciplinaridade e seus fundamentos na educação infantil, pensando a Educação Física como princípio pedagógico que possibilite essa interdisciplinaridade no processo de aprendizagem da criança. Para esse fim, foram entrevistados oito professores de educação infantil que

trabalham em escolas da cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa de abordagem qualitativa põe em relevo os autores Fazenda (2006), Lenoir (2006), Rojas (2004) e Merleau-Ponty (2006). A Fenomenologia sustenta o processo teórico, nos depoimentos analisados. Pelas análises ideográficas e nomotética dos depoimentos, identificamos que a Educação Física viabiliza inter-relações entre os elementos constitutivos da educação da criança e se apresenta como caminho para fazer essa interdisciplinaridade, promovendo a interação entre os professores das diferentes disciplinas. Percebemos, no entanto, que é necessário eliminar as barreiras entre as pessoas, para um trabalho efetivamente interdisciplinar. Destarte, a escrita, a leitura, as ciências, a matemática, entrelaçam-se com a Educação Física em possibilidades de transformar a ação do educador em momentos e atitudes interdisciplinares. Esse caminho lúdico, por meio de jogos e brincadeiras, poderá proporcionar o desenvolvimento do pequeno ser em totalidade, favorecendo seu aprender e permitindo um conjunto de ações interligadas de caráter totalizante, para superar as atuais fronteiras disciplinares e conceituais na educação da criança.

Palavras chave: Interdisciplinaridade-Educação Física-Educação da criança

Educação Revolucionária: Pedagogia que Fracassou?

Autor: Ronaldo Maciel Pavão

Data de defesa: 19/10/2009 - n° de paginas: 184

Orientadora:

Inara Barbosa Leão

Linha de pesquisa: Educação e trabalho

Comissão julgadora:

Silvio Donizetti Oliveira Gallo

Sílvia Helena Andrade de Brito

David Victor-Emmanuel Tauro

Resumo: A presente pesquisa buscou analisar o trabalho pedagógico do educador soviético Anton Semionovich Makarenko e sua contribuição para a educação contemporânea, no século XX. As bases metodológicas e epistemológicas que guiaram nossas análises foram o materialismo histórico e dialético, utilizado para compreendermos a obra de Makarenko, e a literatura libertária – anarquista –, que adotamos como nosso referencial teórico para realizar nossas críticas à historiografia e pedagogia bolcheviques, no que diz às transformações sociais, políticas e educacionais que ocorreram na União Soviética e interferiram na educação. Como técnica, realizamos pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias. Tal pesquisa fez parte da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Tivemos como delimitação temporal o processo de transformações ocorridas na Rússia dos Tsares, passando pela Revolução de 1917 até 1938, ano do último trabalho de Makarenko. As mudanças ocorridas naquele país influenciaram o campo educacional, no qual se propôs uma nova pedagogia, conforme as necessidades da nova sociedade. A delimitação espacial desse estudo foi a União Soviética, onde se deu o desenvolvimento de sua pedagogia. Buscamos a compreensão do ideal concebido pelo educador de conciliar trabalho e educação intelectual, visando a constituição de indivíduos críticos e voltados para o coletivo. Também procuramos respostas para esclarecer se esse modelo pedagógico teria falhado e, se falhou, os por quês e suas causas, nos amparando, para tal, em uma análise baseada na literatura e prática anarquistas.

Palavra chave: Educação; Makarenko; Pedagogia socialista.

Curricularização da Moral e do Civismo no Ensino Médio no Estado do Paraná (1961-1971)

Autor: Nivaldo Corrêa Tenório

Data de defesa: 03/12/2009 - n° de paginas: 162

Orientadora:

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão julgadora:

Silvia Helena Andrade de Brito

Sandino Hoff

Resumo: O objeto deste estudo insere-se num campo de pesquisa recente e em constituição, a História do Currículo no Brasil e/ou, mais especificamente, nos Estados da Federação, com foco de interesse em como foram implantados e/ou apresentados ao ambiente escolar. Diante disso, buscamos a reescrita da história curricular construída para o ensino médio no Brasil e no Estado do Paraná, partindo de um lado, do princípio teórico de que o currículo oficial não se configura necessariamente em currículo em ação e; de outro, de que não podemos apenas nos ater a descrição estática do passado, mas sim buscar entender por que razões o currículo se organizava de tal forma, por que foram eleitas tais disciplinas para curricularizar a moral e o civismo e, dessa forma, entender os porquês destes conhecimentos serem vistos como válidos e legítimos. Assim, a pergunta que orienta este estudo é: De que forma a curricularização da moral e do civismo nos traz a possibilidade de repensar como são realizadas as escolhas e as seleções de conhecimento? Para tentar responder essa questão, recortamos o período de 1961 a 1971, por considerá-lo, por um lado, delimitado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024 em 1961 e da Lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, n. 5692 em 1971 e; de outro, por consolidar os movimentos de agitação social, política e econômica. Movimentos esses desencadeados pela Ditadura Militar, que iria direcionar a educação brasileira e mais propriamente seu projeto curricular, pela instituição enfática da Moral e do Civismo, considerada estratégica na concepção ideológica dos grupos político-econômicos que estavam no poder. Nosso desenho metodológico alia técnicas do estudo bibliográfico e documental. Os objetivos desta pesquisa encontram-se, assim delineados: Objetivo Geral: Desvelar a construção a curricularização da moral e do civismo para o ensino médio nacional e local (estado do Paraná), na perspectiva de reescrita de uma história curricular; Objetivos específicos: investigar como as Diretrizes e Normas Curriculares Nacionais e do Estado do Paraná, instituídas no período de 1961 a 1971, consolidaram a curricularização da Moral e do Civismo no ensino médio; compreender o processo de inclusão e permanência das disciplinas que foram utilizadas para tal intento; redesenhar a curricularização da moral e do civismo, considerando a diferença de sua proposta para as escolas do/no campo e da/na cidade. Partimos da hipótese que o conjunto de legislações que promoveram a curricularização da Moral e do Civismo foi/é expressão da legitimação de determinados objetivos educacionais, à medida que esses se realizam sobre estruturas e instituições.

Palavra chave: História do Currículo- Ensino Médio - Moral e Civismo

Supervisão Escolar: A História, o Processo de Formação e a construção da Identidade

Autor: Anízia Aparecida Nunes Luz

Data da defesa: 03/12/2009 - n° de paginas: 117

Orientadora

Lucrécia Stringheta Mello

Linha de pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente

Comissão julgadora

Jacira Helena do Valle Pereira

Jucimara Silva Rojas

Resumo: O objetivo desse trabalho é compreender o processo de construção da identidade supervisor escolar, analisando as perspectivas de atuação relacionadas à sua função. Temos como aporte a metodologia qualitativa por concebermos que os supervisores, criadores de suas práticas, se expressam em uma relação dinâmica com o contexto em que atuam. A retrospectiva histórica da educação brasileira mostra uma influência exercida pela administração empresarial marcando uma identidade técnica, e fiscalizadora, associando-se ao caráter controlador do Estado. As mudanças políticas, sociais e econômicas incitam novos debates e críticas desencadeadas nos anos 1980 destacando a preocupação com a democratização da gestão escolar. A partir daí, passamos a observar um movimento de “recuperação” da função supervisora por meio de dimensões mais contundentes com o trabalho pedagógico. A análise articulada com os estudos teóricos permitiu observar uma identidade em construção e, que se caracteriza como orientador e coordenador das atividades docentes, articulador de ações entre pais, professores, conteúdos e gestores. Contudo, ainda, tem que transformar a antiga visão de fiscalizador e autoritário e enfrentar

situações cotidianas e burocráticas. Para que desponte como mediador associado a idéias de mudanças exige, dele, a visão de grupo e, a integração com o coletivo na elaboração de um plano de ação contextualizado com a realidade educacional. Exige, também, conhecer qual papel cabe desempenhar na escola, rever sua postura profissional e, não ser absorvido pela imposição das circunstâncias.

Palavras chaves: Supervisão escolar. Identidade e Memória

A Calculadora como recurso didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Autor: Vanja Marina Prates de Abreu

Data de defesa: 18/12/2009 - n° de pagina: 134

Orientador:

Luiz Carlos Pais

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão julgadora:

José Luiz Magalhães De Freitas

Francisco Hermes Santos da Silva

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto a calculadora no Ensino Fundamental. Têm como base as recomendações dos instrumentos de regulamentação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) as resenhas e o Guia de Livros Didáticos do PNLD/2007. A fonte primária da pesquisa são os livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal é analisar a função atribuída à utilização da calculadora em atividades matemáticas em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os objetivos específicos são: 1º Analisar as pontuações fornecidas pelos PCN relativas ao uso da calculadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2º Identificar as atividades que fazem uso da calculadora em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3º Identificar elementos da organização praxeológica nas atividades matemáticas que fazem uso da calculadora nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4º Identificar tendências implícitas nas práticas prescritas em atividades com a utilização da calculadora em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utiliza da análise do conteúdo para extrair o discurso exposto nestas fontes de influência do ensino de Matemática para o uso da calculadora. O referencial teórico fundamenta-se na Teoria Antropológica do Didático, desenvolvida por Yves Chevallard. Os resultados apontam uma valorização da utilização da calculadora nos livros didáticos; também mostram organizações didáticas que enfatizam a construção de praxeologias pelo aluno

Palavras chaves: Calculadora. Atividades matemáticas. Livros didáticos

Saberes e Fazeres Docentes referentes ao Ensino das Formas Geométricas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental

Autor: Luziette Aparecida da Silva Amarelha

Data de defesa: 18/12/2009 - n° de paginas: 155

Orientador:

Luiz Carlos Pais

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão julgadora:

Francisco Hermes Santos da Silva

Jucimara Silva Rojas

José Luiz Magalhães de Freitas

Resumo: O objetivo principal deste trabalho é analisar práticas e saberes de quatro professoras, referentes ao ensino das figuras geométricas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e foi desenvolvido numa escola municipal em Campo Grande (MS). Como fundamentação teórica usa a abordagem Antropológica, desenvolvida pelo educador Yves Chevallard. Para analisar as práticas docentes utiliza a noção de organização praxeológica,

descrevendo os momentos de estudos e os objetos ostensivos na efetivação do ensino em sala de aula. É uma pesquisa de natureza qualitativa, numa abordagem etnográfica aplicada à Educação. Para a coleta de dados, foi realizado um estudo dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais e o Guia do Programa Nacional do Livro Didático. Na pesquisa de campo foram colhidos os dados sobre as memórias das professoras quando elas eram estudantes, os registros escritos nos encontros, nas observações em sala de aula e uma entrevista semiestruturada gravada em áudio. Durante esses procedimentos, as participantes demonstraram como trabalham, e quais atividades elas realizam com as crianças para o estudo das formas geométricas. Como resultado esta pesquisa ressalta a centralidade nas técnicas didáticas, com ênfase no momento de institucionalização e exploração de um tipo de tarefa. Revela também as questões relevantes e comuns nas ações desenvolvidas pelas professoras: valorização da experiência, da visualização e a diversificação dos ostensivos com ênfase no uso de objetos materiais relacionados ao tema estudado. As análises evidenciaram coerência entre o que elas falam e fazem, segurança nas afirmações e preocupação com a aprendizagem das crianças consideram que a aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimentos e que depende essencialmente dos conhecimentos prévios dos alunos.

Palavras chaves: Práticas e saberes docentes, Formas geométricas

CrITÉrios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS - Caixa Postal 549 - Cep 79070-

900 - Fone: (67) 3345-1716

e-mail: intermeio_ppgedu@nin.ufms.br / revistaintermeio@hotmail.com

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br

