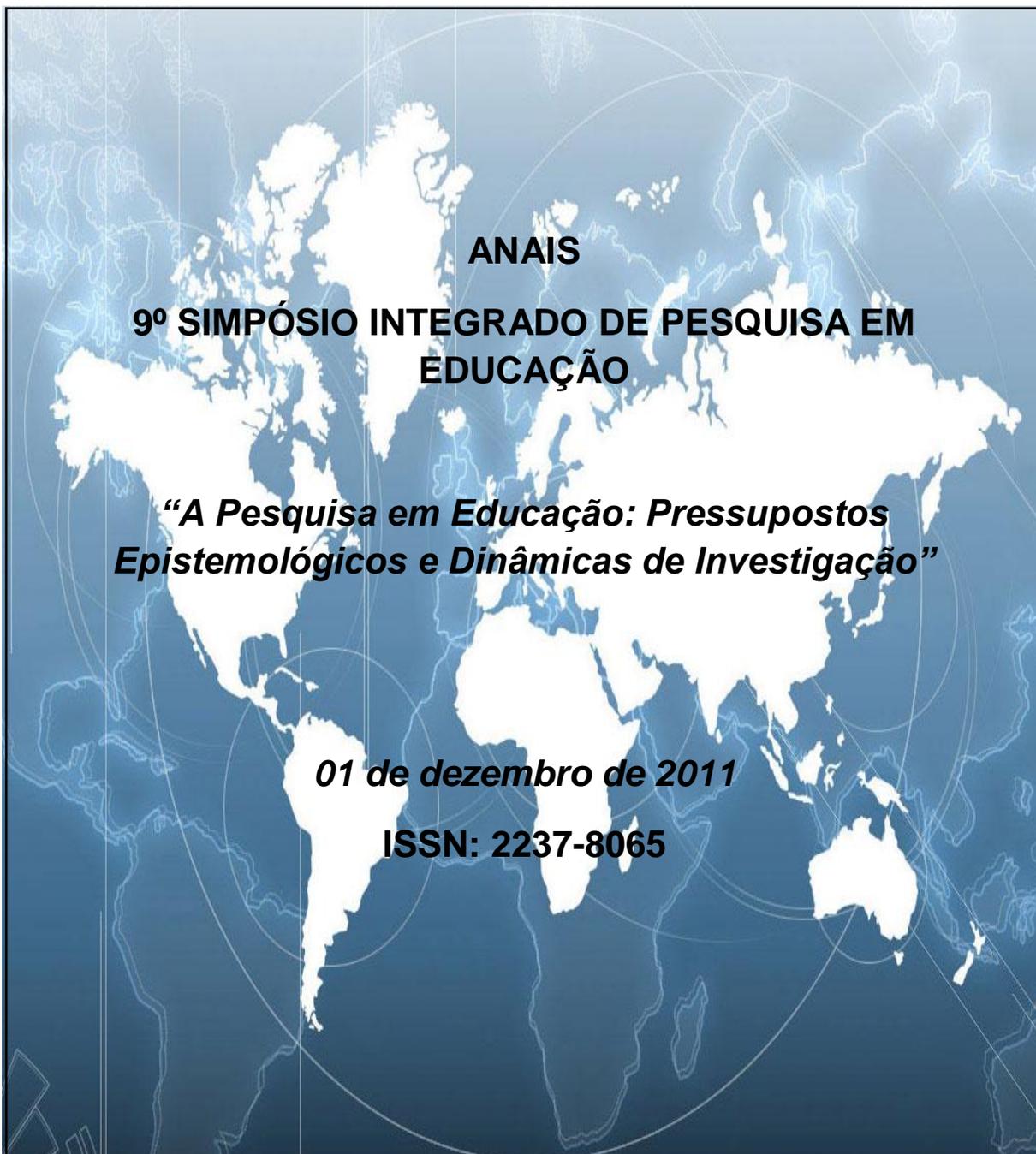


UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



BLUMENAU – SC

2011

© Camila da Cunha Nunes; Fernanda Heloisa de Mello; Neide de Melo Aguiar Silva, 2011.

Todos os direitos de produção técnica reservados aos organizadores.

É proibida a reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, sem a prévia autorização dos organizadores e autores.

9º Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação

ISSN: 2237-8065

Coordenação Editorial

Camila da Cunha Nunes

Fernanda Heloisa de Mello

Neide de Melo Aguiar Silva

Comissão Organizadora

Ana Paula Germano

Arlei Trentini Klock

Camila Grimes

Camila da Cunha Nunes

Daiane Luchetta Ronchi

Elaine Hoffmann

Eliani Dubiella

Fernanda Heloisa de Mello

Giovanni Dalcastagné

Jennifer Priscilla Braatz

Neide de Melo Aguiar Silva

Sidélia Suzan Ladevig Marques

Tiago Ribeiro Santos

Comissão Científica

Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar

Prof. Dr. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Prof. Dr. Celso Kraemer

Prof. Dr. Edson Schroeder

Prof. Dr. Elizabete Tamanini

Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim
Profa. Dra. Julianne Fischer
Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
Profa. Dra. Maristela Pereira Fritzen
Prof. Dra. Neide de Melo Aguiar Silva
Prof. Dra. Nelma Baldin
Prof. Dr. Osmar de Souza
Prof. Dra. Otília Lizete Martins Heinig
Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Profa. Dra. Rita de Cássia Marchi
Profa. Dra. Rosânia Campos
Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Profa. Dra. Sônia Maria Ribeiro

**Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Central da FURB**

Universidade Regional de Blumenau. Simpósio Integrado
de Pesquisa em Educação (9. : 2011 : Blumenau, SC)
U58a Anais [do] 9. Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação /
comissão organizadora Ana Paula Germano ... [et al.]. -
Blumenau : FURB, 2011.
1 CD-ROM.
ISSN: 2237-8065

Tema: A pesquisa em educação: pressupostos epistemológicos e
dinâmicas de investigação.

1. Pesquisa educacional - Congressos. I. Germano, Ana Paula.
II. Título.

CDD: 370.78

Anais organizados por Camila da Cunha Nunes; Fernanda Heloisa de Mello; Neide
de Melo Aguiar Silva

Esta publicação faz parte dos
Anais do 9º SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO “*A Pesquisa
em Educação: Pressupostos Epistemológicos e Dinâmicas de Investigação*”
Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB
Centro de Ciências da Educação – CCE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Rua: Antônio da Veiga, 140
Bairro: Victor Konder
CEP: 89012500
Blumenau - SC
Tel. (47) 3321-0533

SUMÁRIO

<i>CADERNO DE RESUMOS</i>	9
OS SABERES DO “BOM PROFESSOR” NA COMPREENSÃO DE ALUNOS CONCLUINTE E PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU/SC	10
O APRENDIZADO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ADOLESCÊNCIA UM ESTUDO DE CASO	12
LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: ESCOLA E TRABALHO	13
LETRAMENTO NO TRABALHO NA VOZ DE ENGENHEIROS	15
CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE A ORIGEM DA VIDA.	16
SABERES E FAZERES DOCENTES NO ENSINO DA MATEMÁTICA: AS SÉRIES FINAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ILHOTA – SC EM FOCO	18
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO RIO GRANDE DO NORTE.....	20
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL EM LÍNGUA INGLESA: A VOZ DOS ALUNOS	22
COMPREENSÕES DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	23
INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR E PRÁTICAS AVALIATIVAS	24
A PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SURDEZ DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE JOINVILLE/SC.....	26
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS MATERIAIS ESCRITOS NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR	27
OLHARES E DIZERES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	28
VINCULAÇÕES FILOSÓFICAS DE MICHEL FOUCAULT	29
A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE SCHILLER NA DINÂMICA DE GRUPOS FILARMÔNICOS.....	31

FORMAÇÃO CONTINUADA: DESVELANDO A TRAJETÓRIA CONSTITUIDA NO INTERIOR DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
NOS MARES DA LEITURA: NAVEGANDO NO HIPERTEXTO	34
OS SENTIDOS DE ESCREVER NA ESCOLA EM UM PROJETO DE LETRAMENTO	35
EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA DO SENAC: A CONSTITUICAO IDENTITARIA DE PROFESSORES	36
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	37
NA TRILHA DAS LETRAS	39
O LETRAMENTO NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	41
PAULO FREIRE E O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR EM AGROECOLOGIA	42
PRODUÇÃO CIENTÍFICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE	44
SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS DA FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC DE BLUMENAU - SC	45
SENTIDOS QUE ACADÊMICOS DE LETRAS PRODUZEM A RESPEITO DE SUA FORMAÇÃO COMO LEITORES	47
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	48
A UTILIZAÇÃO DOS CADERNOS TEMÁTICOS DE HISTÓRIA, DE GEOGRAFIA E MAPAS DE BLUMENAU NOS ANOS INICIAIS: O QUE DIZEM AS DOCENTES?	50
SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS NA ATUAÇÃO COM O IDOSO NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DA FURB	52
OS SENTIDOS DE LETRAMENTO (S) PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A PARTIR DA QUESTÃO DE REDAÇÃO DO ENEM (2010/2011).....	54
PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO CURSO DE ENGENHARIA DE PLÁSTICOS: O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS?	55
UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO COMO DINÂMICA DE INVESTIGAÇÃO: O PENSAR ALTO EM GRUPO (PAG)	56
O POLICIAL MILITAR E O ENSINO SUPERIOR: EXAME DAS ESTRATÉGIAS ESCOLARES E DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DESSA CATEGORIA PROFISSIONAL	57

CADERNO DE TEXTOS COMPLETOS	58
“A GENTE VÊ QUE NA ESCOLA REGULAR OS MENINOS QUEREM O FUTEBOL. AQUI NÃO, AQUI PRA ELES TODAS AS ATIVIDADES ELES VÃO GOSTAR” : ESTIGMAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	59
O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	70
A CONCEPÇÃO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EGRESSOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA GESTAR II	80
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	90
A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA: ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS	98
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	110
CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES INICIAIS	123
DIALOGICIDADE NA FISIOTERAPIA NEUROLÓGICA	133
O TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO	143
OS ANARQUISTAS NA AMÉRICA LATINA E A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NO BRASIL	152
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ANARQUISTA: A ESCOLA PAIDÉIA	160
PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	168
OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE ESCRITA NA ATIVIDADE DOCENTE DE UMA PROFESSORA	180
SABERES COTIDIANOS DOS IDOSOS: VIVÊNCIAS & CONHECIMENTO ESCOLAR	189
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INCURSÕES SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM JOINVILLE	200
SEMELHANÇAS E CONSONÂNCIAS ENTRE MATERIAIS EDUCATIVOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS EM ARTE	210
O CORPO E SUA ENGENHARIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	220
PAUL ROBIN E A EDUCAÇÃO INTEGRAL ANARQUISTA	231
O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO: ARGUMENTOS E CONTRADIÇÕES PERTINENTES	244

SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	255
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA	267
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES SOBRE SEXUALIDADE: POSICIONAMENTOS EM SALA DE AULA	279
ACESSO AOS CADERNOS TEMÁTICOS:.....	288
O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BLUMENAU	288
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CARTOGRAFIA DE CONCEITOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DE JOINVILLE VINCULADAS A ASSOCIAÇÃO JOINVILENSE DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS – AJOS.....	300
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESQUISADORES SOBRE <i>LIVRO DIDÁTICO</i> NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA (2000-2009)	311
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DE QUE POLÍTICA ESTAMOS FALANDO?.....	318
O PROCESSO DE APRENDER A ESCRITA BRAILLE DA PESSOA COM CEGUEIRA ADVENTÍCIA NA FASE ADULTA	326
AS IMAGENS DO “NATURAL”: UMA ANÁLISE DA DOMINAÇÃO MASCULINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS.....	333

A stylized world map in white and light blue, centered on the Atlantic Ocean. The map features a grid of latitude and longitude lines. The text "CADERNO DE RESUMOS" is overlaid in the center of the map.

CADERNO DE RESUMOS

OS SABERES DO "BOM PROFESSOR" NA COMPREENSÃO DE ALUNOS CONCLUINTES E PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU/SC

RIBEIRO, Adilson José
Universidade Regional de Blumenau – FURB
adilsonjrbeiro1@gmail.com

RAUSCH, Rita Buzzi
Universidade Regional de Blumenau – FURB
rausch@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Processos de ensinar e aprender

RESUMO A presente pesquisa está centrada nos saberes do "bom professor". Escolhemos essa temática pela necessidade de conhecermos o que é fundamental saber para ensinar. Assim, a pergunta de partida que norteia esta pesquisa é: Quais os saberes do "bom professor" na compreensão de alunos concluintes e professores do curso de Direito da Universidade Regional de Blumenau? Constituída a pergunta, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: compreender os saberes docentes que caracterizam o "bom professor" por meio dos dizeres de alunos concluintes e professores do curso de Direito. Já os objetivos específicos desta pesquisa são: definir a concepção e as características do "bom professor"; identificar os saberes docentes necessários à prática docente; e inferir um perfil de "bom professor" para o curso de Direito. Participaram da pesquisa 73 alunos concluintes do curso de Direito. A recolha dos dados foi articulada por meio da aplicação de um questionário para os alunos contendo 5 tópicos: a) idade; b) sexo; c) formação acadêmica; d) nominar o melhor professor do curso de Direito da FURB; e) justificar a escolha deste professor. O questionário foi aplicado para os alunos que estavam presentes na sala de aula, no turno matutino e noturno das turmas concluintes (2011/1 e 2011/2), respectivamente em maio e outubro de 2011, na presença do pesquisador. As respostas escritas pelos alunos foram analisadas e classificadas à luz da análise de conteúdo de Bardin (2010), dos saberes docentes de Gauthier (*et al.*, 2006), Tardif (2008), e Marchesi (2009). No segundo momento de nossa análise, organizamos os dados em 3 categorias, quais sejam: saberes disciplinares; saberes pedagógicos; e saberes experienciais. Os resultados parciais permitiram inferir que os sujeitos da pesquisa compreendem que os professores mobilizam diversos saberes no contexto educacional em que atuam, destacando-se o saber experiencial como atributo imperioso no cotidiano da sala de aula. Verificou-se ainda que o "bom professor" é profundo conhecedor da disciplina que ministra, conhece estratégias pedagógicas eficientes e sabe reconhecer o valor emocional implícito em sua prática docente, pois afeto e cognição caminham juntos, assim o "bom professor" não se preocupa somente em desenvolver conteúdos. Ele não nega a ciência e a razão, mas cuida com toda dedicação fazendo do espaço acadêmico um ambiente acolhedor. Tendo em vista, que a função da Universidade é formar sujeitos autônomos, críticos, éticos

e responsáveis, a dimensão emocional é fundamental para o desenvolvimento de todo sujeito.

Palavras-chave: Curso de Direito. Saberes docentes. Bom professor.

O APRENDIZADO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ADOLESCÊNCIA UM ESTUDO DE CASO

HOFFMANN, Maria Cristina
Universidade Regional de Blumenau – FURB
mchoffmann2@hotmail.com

IMHOFF, Ana Maria Venâncio Gonçalves
Universidade Regional de Blumenau – FURB
anamaria.imhoff@gmail.com

SCHROEDER, Edson
Universidade Regional de Blumenau – FURB
edi.bnu@terra.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de pesquisa: Processos de Ensinar e Aprender

RESUMO Apresentamos uma pesquisa um estudo de caso com foco na aprendizagem em língua inglesa por um adolescente, estudante de escola pública, que não fez cursos particulares no idioma, entretanto, apresenta fluência na língua. A investigação tem como objetivo central compreender como esse adolescente de 15 anos de idade aprendeu a língua inglesa, considerando-se sua relação com adultos, as tecnologias e os diferentes contextos culturais, como a escola, bem como as questões motivacionais que o conduziram às quatro habilidades previstas na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC): escrever, ouvir, ler e falar. Desenvolvemos as discussões sobre adolescência em Palacios e Oliva (2004); sobre as hipóteses de aprendizagem da língua estrangeira em Krashen e Terrel (1993); Lightbown e Spada (1998) e Ferrari (2007) e sobre os processos de interação por meio da ZDP Vygotsky (2009), como uma zona assistida de construção de conhecimentos. Para a coleta de dados, utilizamos a aplicação de um questionário diagnóstico e duas entrevistas: uma narrativa e outra semiestruturada com o adolescente e seu pai, bem como as observações que aconteceram nas aulas de Língua Inglesa, em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, registradas em um diário de campo. Como resultados do nosso estudo, colocamos em evidência alguns indicadores que foram determinantes para o envolvimento do adolescente pesquisado com a língua inglesa e sua consequente aprendizagem: a função do pai como incentivador e apoiador e a função das tecnologias da informação, em nosso caso, o computador, elemento bastante presente no cotidiano do adolescente.

Palavras-chave: Aprendizagem. Adolescência. Língua estrangeira. Idade e aprendizagem.

LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: ESCOLA E TRABALHO

LUCHETA, Ana Paula
Universidade Regional de Blumenau – FURB
analuchetta@gmail.com

FRITZEN, Maristela P.
Universidade Regional de Blumenau – FURB
mpfritzen@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação;
Grupo de Pesquisa: Linguagem e Constituição do Sujeito

RESUMO O presente trabalho, intitulado "Letramento no Ensino Médio: escola e trabalho", vincula-se à Linha Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Propõe-se a apresentar uma pesquisa que está se desenvolvendo acerca da leitura e da escrita sob a ótica do letramento voltado ao mundo do trabalho. Discute e abre a possibilidade de um diálogo em relação à forma como são trabalhadas a leitura e a escrita na escola no Ensino Médio. O que é primordial no desenvolvimento desse processo? É necessário que o aluno conheça e tenha contato, saiba identificar a função social dos textos existentes em seu dia-a-dia. A linguagem escrita, essencial à formação do cidadão e ao desenvolvimento dos níveis de leitura na escola, deve ser um dos maiores objetivos de seu trabalho. É relativamente fácil constatar a presença de leitura e escrita na escola, porém, torna-se um pouco mais difícil discutir as condições sob as quais são trabalhadas. Essa discussão traz à tona uma ainda maior: os modelos educacionais em que se pautam os novos estudos/documentos que procuram nortear o Ensino Médio no Brasil. A pergunta que orienta essa investigação é: Existem e quais os sentidos de letramento presentes nas atividades de escrita realizadas no ensino médio que estão relacionados ao mundo do trabalho? Trata-se de uma pesquisa embasada em teóricos como Barton e Hamilton, Bunzen, Kleiman e Soares. Foram utilizados, ainda, documentos oficiais como as Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Apresenta como objetivo geral compreender os sentidos de letramento presentes nas atividades de escrita realizadas no ensino médio que estão relacionados ao mundo do trabalho na perspectiva do aluno do Ensino Médio. Como objetivos específicos, buscar-se-á perceber o que o Ensino Médio provoca ao discente em termos de desenvolvimento da escrita; evidenciar quais os sentidos de letramento existentes no discurso dos alunos envolvidos e, ainda, analisar os impactos dessas ações no mundo do trabalho. Como campo de pesquisa serão utilizadas escolas estaduais, de Ensino Médio, situadas no município de Blumenau – SC. Alunos de Ensino Médio, pertencentes a essas escolas, serão entrevistados, bem como professores com licenciatura em Língua Portuguesa que já atuam há pelo menos cinco anos na área (efetivos na unidade escolar). As

entrevistas se realizarão no primeiro semestre de 2012. Sob uma abordagem qualitativa, a coleta de dados se fará por meio de entrevistas narrativas.

Palavras-chave: Letramento. Social. Leitura e escrita. Mundo do trabalho.

LETRAMENTO NO TRABALHO NA VOZ DE ENGENHEIROS

FRANZEN, Bruna Alexandra
Universidade Regional de Blumenau - FURB
brunalexandra.f@gmail.com

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins
Universidade Regional de Blumenau - FURB
otilia.heinig@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linguagem e Educação
Grupo de Pesquisa Linguagem e Constituição de Sujeito

RESUMO A presente pesquisa está sendo desenvolvida para uma dissertação vinculada ao grupo Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC). Esta pesquisa está vinculada a um projeto maior que está em andamento e investiga o letramento acadêmico em cursos brasileiros e portugueses de engenharia (na FURB e na Universidade do Minho em Portugal). O objetivo geral da pesquisa de mestrado é compreender as funções sociais da leitura e da escrita no campo de trabalho das engenharias. Este objetivo geral se complementa a partir de três objetivos específicos, que auxiliarão no desenvolvimento da pesquisa, a saber: identificar os gêneros discursivos que fazem parte do campo de trabalho de engenheiros; descrever a utilização de distintos gêneros discursivos por engenheiros em seu campo de trabalho e caracterizar os usos sociais de leitura e escrita que circulam no campo de trabalho de engenheiros. Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada gravada em áudio. Os sujeitos da pesquisa são dez engenheiros, de áreas distintas da engenharia, formados e que atuam em sua área de formação. As análises são de cunho qualitativo e trazem como base a teoria enunciativa de Bakhtin e as teorias dos novos estudos do letramento. Até o momento, a partir das entrevistas realizadas, percebeu-se que a leitura e a escrita estão presentes constantemente no trabalho dos engenheiros, estes, contudo, revelam dificuldades no momento de produzir um texto. Os dados apontam, ainda, para o pouco foco que há, durante a graduação, nas questões de leitura e escrita. Percebe-se, com isso, a forte relação entre o campo de trabalho e o campo de formação. Por fim, a partir do que enunciam os sujeitos, podemos ressaltar duas considerações preliminares: 1. a formação do engenheiro é realizada em uma perspectiva técnica, contudo as demandas atuais do mundo profissional sugerem que algumas questões sejam repensadas e reavaliadas. 2. os próprios engenheiros enunciam que é necessário que haja mudanças, porque o engenheiro que domina as diferentes formas de linguagens (escrita e oral) tem seu "diferencial".

Palavras-chave: Educação. Engenharia. Letramento.

CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE A ORIGEM DA VIDA.

GRIMES, Camila
Universidade Regional de Blumenau – FURB
camilagrimes@ibest.com.br

SCHROEDER, Edson
Universidade Regional de Blumenau – FURB
edi.bnu@terra.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Processos de Ensinar e de Aprender;
Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural

RESUMO A ciência encontra-se fortemente disseminada no cotidiano das pessoas, principalmente, devido à grande quantidade de informações propagadas pelos meios de comunicação. Contudo, muitas vezes, essas informações são fragmentadas e equivocadas cientificamente. Cabe ao professor, no ambiente escolar considerar a cultura cotidiana dos estudantes com suas concepções e, a partir dessas, possibilitar a construção do conhecimento científico. Investigações atuais apontam uma problemática no ensino e na aprendizagem do tema "Origem da Vida", com forte influência da religião na visão de estudantes e professores. Desta forma, ressaltamos a importância de compreender o cotidiano escolar por meio da pesquisa e da reflexão. Assim, estabelecemos como objetivo central, analisar concepções dos estudantes, da primeira e da última fase, do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Regional de Blumenau – FURB (SC), sobre o tema "Origem da Vida". Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos um questionário diagnóstico, com a seguinte questão: Como você explica o surgimento da vida no planeta Terra? Ao analisar as concepções dos estudantes, identificamos as seguintes ideias centrais: Origem no *Big Bang*; Evolução Química; Criação Divina; Evolução Darwiniana; e Panspermia. A partir dessas ideias centrais, identificamos equívocos científicos nas concepções dos estudantes, dificultando, muitas vezes, a identificação de uma ideia central. A Origem no *Big Bang* está presente no discurso de grande parte dos estudantes, evidenciando, desta forma um grande equívoco científico. A Evolução Química, hipótese científica mais aceita na atualidade sobre a origem da vida, esteve pouco presente nas concepções dos estudantes, quando presente, apresentava equívocos conceituais, sobretudo, no conteúdo de Química. Uma pequena parte utilizaram a Criação Divina para explicar a origem da vida, contudo, ressaltamos a complexidade do ensino deste tema, pois em sala de aula, as ideias científicas, muitas vezes são confrontadas com as concepções dos estudantes. Alguns utilizaram a Evolução Darwiniana equivocadamente, do ponto de vista científico, para explicar a origem da vida no planeta Terra. A Panspermia, hipótese de que os seres vivos não se originaram em nosso planeta também foi utilizada para explicar a origem da vida, sendo esta hipótese pouco aceita na comunidade científica. Deste modo, ressaltamos o importante papel do professor,

em apresentar as diferentes hipóteses, sobretudo, evidenciar a hipótese mais aceita pela comunidade científica. Constatamos assim, a necessidade de aprofundamento do tema “Origem da Vida” em uma perspectiva interdisciplinar, bem como, a ocorrência de discussões nos cursos de Ciências Biológicas, referentes ao ensino sobre este tema.

Palavras-chave: origem da vida, ensino de biologia. concepções. construção do conhecimento.

SABERES E FAZERES DOCENTES NO ENSINO DA MATEMÁTICA: AS SÉRIES FINAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ILHOTA – SC EM FOCO

CORRÊA, Airton
Universidade Regional de Blumenau – FURB
profairtoncorrea@gmail.com

RAUSCH, Rita Buzzi
Universidade Regional de Blumenau – FURB
rausch@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Processos de Ensinar e Aprender

RESUMO As dificuldades que os alunos possuem na compreensão de conhecimentos matemáticos ficam evidentes ao analisarmos o baixo nível de proficiência nesta área. Os atuais resultados apresentados pelas pesquisas do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica no país (BRASIL, 2009) mostram esta triste realidade nacional. Por considerarmos o professor sujeito de fundamental importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos – ainda que o sucesso desse processo não dependa somente dele – leva-nos à reflexão acerca dos saberes e fazeres de professores no ensino da matemática. Diante de tais reflexões, estabelecemos como pergunta de partida investigar: Quais as concepções e práticas no ensino de matemática de professores que atuam nas séries finais da Educação Fundamental no município de Ilhota – SC? Os principais teóricos que alicerçam nossos estudos são: D’ambrosio (1989) acerca da Educação Matemática; Tardif (2002) no que refere aos saberes e fazeres docentes e Vygotsky (1977) quanto à aprendizagem e desenvolvimento. Ressaltamos que os PCNs– Parâmetros Curriculares Nacionais – também foram analisados por servirem como referenciais de apoio aos professores investigados. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Nossa coleta de informações se deu por meio de entrevistas; história oral e questionário descritivo; junto aos professores de matemática da Rede Municipal, bem como observações de sua prática docente. O levantamento de dados para a realização da pesquisa encontra-se ainda em andamento, desse modo, a partir das possíveis conclusões, entendemos que ao analisarmos os resultados obtidos, poderemos trazer considerações significativas para pesquisadores, professores da área da Matemática, professores e coordenadores em geral e, em especial para a Secretaria de Ensino Municipal de Ilhota, por ter poucos estudos desenvolvidos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Matemática nas séries finais da Educação Fundamental em escolas locais. Analisar os saberes e fazeres docentes poderá trazer, em nossa compreensão, informações que desvelarão o complexo processo de aprendizagem de conhecimentos específicos da disciplina de Matemática. Poderá ainda, por meio dos estudos e ações reflexivas desenvolvidas no processo de pesquisa, apontar indicadores de desenvolvimento profissional docente, pois ao pensar sobre a prática pedagógica do professor, poder-se-á

construir e reconstruir conhecimentos para a constituição de uma nova postura profissional.

Palavras-chave: Docência. Ensino de Matemática. Educação Básica.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO RIO GRANDE DO NORTE

RAITER, Gerson

Universidade Regional de Blumenau – FURB
gerson.raiter@terra.com.br

WIGGERS, Gilson

Universidade Regional de Blumenau – FURB
ale.wiggers@hotmail.com

NUNES, Camila da Cunha

Universidade Regional de Blumenau – FURB
mila_hand4@hotmail.com

DALCASTAGNE, Giovanni

Universidade Regional de Blumenau – FURB
gio.personal@yahoo.com.br

LAMAR, Adolfo Ramos

Universidade Regional de Blumenau – FURB
ajemebra@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa EDUCOGITANS.

RESUMO Esta pesquisa está sendo realizada pelo grupo EPISTEF/FURB vinculado ao Grupo EDUCOGITANS, em parceria com a UNICAMP/SP, que desenvolve o projeto intitulado Produção do conhecimento em Educação Física no nordeste do Brasil: análise cienciométrica e epistemológica dos impactos do sistema de pós-graduação na formação de docentes, mestres e doutores e na implementação da pesquisa nas Instituições do Ensino Superior da região nordeste. A meta deste projeto é a superação do dilema entre quantidade/qualidade na análise da produção do conhecimento, integrando estudos bibliométricos (tem como objetos de estudo os livros ou as revistas científicas, cujas análises se vinculam à gestão de bibliotecas e bases de dados), cienciométricos (tendo como objetos de análise a produção, circulação e o consumo da produção científica) e as análises epistemológicas (utilizam processos meta-analíticos da produção científica, contribuindo para apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento). No campo da Educação Física o uso do termo epistemologia vem se referindo aos “*pressupostos teórico-filosóficos*” que definem e diferenciam as diversas abordagens teórico-metodológicas, utilizadas na pesquisa científica. Este estudo objetiva identificar e caracterizar o impacto do sistema de pós-graduação da Região Sudeste, particularmente do Estado de São Paulo na formação e na produção do conhecimento dos pesquisadores que atuam nas Instituições de Ensino Superior dos Estados do nordeste brasileiro. Os objetivos

específicos são: atualizar e consolidar o banco de dados já existente; identificar os pesquisadores (mestres e doutores) que atuam no Rio Grande do Norte e caracterizar sua produção científica. A análise epistemológica de cada pesquisa será organizada com base num instrumento fundado nos estudos da bibliometria, cienciometria e epistemologia, que possibilite a sistematização de um grande volume de informações variadas e complexas sobre diversos tipos de produção do conhecimento apresentados nas dissertações e teses defendidas em diferentes programas e áreas de conhecimento e em condições diversificadas. As fases da pesquisa consistem em levantamento dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física em atividade com base no Cadastro da Educação Superior e no Cadastro Nacional de docentes do Estado do Rio Grande do Norte; identificar e localizar a produção de mestre e doutores no cadastro nacional de docentes e nos currículos da plataforma Lattes do CNPq; Obtenção dos textos das pesquisas (digitalizadas ou em brochura). Foram encontrados 10 cursos de Educação Física, 20 professores com titulação de Doutor e 33 de Mestre. Temos 13 teses e 16 dissertações digitalizadas e que passarão por análise conforme os objetivos propostos. Espera-se que com o desdobramento deste estudo e da sua ampla divulgação seja possível sinalizar perspectivas para o desenvolvimento e consolidação da pesquisa na região e oferecer bases para novos projetos e investimento considerando as necessidades e especificidades do nordeste.

Palavras-chave: Educação Física. Cienciometria. Bibliometria. Epistemologia.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL EM LÍNGUA INGLESA: A VOZ DOS ALUNOS

VOLTOLINI, Denise

Universidade Regional de Blumenau – FURB

denisevoltolini@gmail.com

FRITZEN, Maristela P.

Universidade Regional de Blumenau – FURB

mpfritzen@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação;
Grupo de Pesquisa: Linguagem e Constituição do Sujeito

RESUMO Esta pesquisa em andamento, intitulada “Práticas de letramento digital em língua inglesa: a voz dos alunos”, está vinculada à Linha Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. A pergunta de pesquisa que norteia a nossa investigação é: Que sentidos os acadêmicos de Letras constroem sobre as práticas de letramento digital em língua inglesa das quais participam? O campo de pesquisa é a Universidade Regional de Blumenau – FURB. O objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos que os acadêmicos de Letras que atuam como professores de Inglês constroem sobre as práticas de letramento digital em língua inglesa das quais participam. Como objetivos específicos este estudo pretende: primeiramente, identificar as práticas de letramento digital em língua inglesa das quais os estudantes participam; segundo, analisar os discursos dos sujeitos sobre suas práticas de letramento digital em língua inglesa; e ainda, refletir sobre as implicações das práticas de letramentos digitais na aprendizagem de língua inglesa e nas suas práticas como professores de Língua Inglesa. Foram entrevistados quatro acadêmicos do curso de graduação de Letras, com licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa que já atuam como professores de Inglês. Optamos por entrevistar um aluno de cada fase da graduação. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2011. Esta pesquisa segue os pressupostos da abordagem qualitativa e a coleta de dados foi feita através de entrevistas individuais semi-estruturadas. Para a análise das entrevistas usamos como referencial teórico os Novos Estudos de Letramento e a abordagem do círculo de Bakhtin com relação à linguagem.

Palavras-chave: Letramento digital. Língua Inglesa. Acadêmicos de Letras.

COMPREENSÕES DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

FELIPONI, Elizete
Universidade Regional de Blumenau – FURB
feeling_ef@yahoo.com.br

SOUZA, Osmar de
Universidade Regional de Blumenau – FURB
[souza.osmars@gmail](mailto:souza.osmars@gmail.com)

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha: Linguagem e Educação;
Grupo de pesquisa: Linguagem e constituição do sujeito

RESUMO A pesquisa em andamento intitulada *Compreensões de currículo da Educação Infantil no contexto do Ensino Fundamental de nove anos*, situada na Linha Linguagem e Educação, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da FURB busca analisar que compreensões de currículo da Educação Infantil apresentam as professoras no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. Para alcançar o objetivo proposto, temos como pergunta de partida “Que sentidos de currículo da Educação Infantil são produzidos pelas professoras?”. Esta pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, estabelece uma interface entre as teorias de currículo, deslocadas para a Educação Infantil e Análise do Discurso. Os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados são os desenhos e o diário de campo. O que por ora apresentamos são os resultados do teste piloto, realizado com três professoras que trabalham com crianças de quatro a seis anos, em uma escola municipal de Jaraguá do Sul, no norte catarinense. Por meio de uma orientação escrita, solicitamos que as professoras desenhassem o que pensam sobre a educação Infantil. Os desenhos apontam para efeitos de sentidos que registram a questão do controle por parte do professor sobre a turma, o qual configura-se na forma de panóptico; sinalizam para uma relação de troca entre criança/ criança, criança/ adulto, na qual o brincar está presente; produzem um efeito de sentido em que o currículo da Educação Infantil emerge dos interesses e contextos infantis; produzem o discurso de ofício de aluno e ofício de professor e sinalizam a escola como sendo a instituição que sistematiza os conhecimentos que devem ser repassados à criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Ensino Fundamental de nove anos. Produção de sentidos.

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR E PRÁTICAS AVALIATIVAS

COVATTI, Fabio Aléssio A.
Universidade Regional de Blumenau – FURB
fabioaacovatti@hotmail.com

TRENTIN, Valéria B.
Universidade Regional de Blumenau – FURB
valeriatret@yahoo.com.br

FISCHER, Julianne
Universidade Regional de Blumenau – FURB
july@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de pesquisa: Processos de Ensinar e de Aprender;
Grupo de pesquisa: Educação Inclusiva: Processos de Ensinar e de Aprender

RESUMO A avaliação da aprendizagem escolar é imprescindível no processo de ensino e de aprendizagem, pois por meio dela os professores entendem como os alunos aprendem. A avaliação quando realizada de maneira diagnóstica, revela quais são as necessidades de cada aluno de acordo com cada objetivo proposto, permitindo aos professores adaptações e reflexões sobre o processo de ensinar e de avaliar. Consideramos importante analisar as concepções e os instrumentos avaliativos dos professores, pois por meio dessas análises podemos entender suas práticas pedagógicas. Desta forma, nos remetemos à seguinte questão: Que concepções e instrumentos avaliativos norteiam a prática pedagógica docente? O estudo foi fundamentado nos princípios da avaliação da aprendizagem escolar, da inclusão escolar e nas contribuições de Vygotsky, que nos possibilita a formação de conceitos que levam em consideração a história e a constituição social do sujeito. O objetivo de nosso trabalho foi de compreender as concepções de avaliação da aprendizagem escolar e os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores em sala de aula. Para o cumprimento deste objetivo analisamos as concepções de avaliação e os instrumentos avaliativos de quatro professores do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Bombinhas/SC. Delimitamos nossa opção metodológica a uma abordagem qualitativa e como estratégia de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, com auxílio de um tópico-guia. Constatamos que os professores entrevistados, por meio de seus dizeres, denotam que avaliam o desenvolvimento de seus alunos, diagnosticam suas necessidades e acompanham a evolução da aprendizagem, porém priorizam como instrumento avaliativo a prova. Entendemos que este instrumento, no processo pedagógico é limitado, pois restringe a avaliação a um momento de observação específico, desconsiderando o desenvolvimento no cotidiano de cada aluno. A avaliação da aprendizagem realizada por meio do diagnóstico, contínua e processualmente, é decisiva para a efetivação da inclusão escolar, pois possibilita avaliar os alunos em todos os momentos do processo de

ensino e de aprendizagem, entendendo quais são suas necessidades específicas, as maneiras como eles aprendem e se desenvolvem.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Avaliação. Alunos com necessidades educacionais especiais.

A PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SURDEZ DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE JOINVILLE/SC.

MELLO, Fernanda Heloisa de
Universidade Regional de Blumenau – FURB
nanda.heloisa@yahoo.com.br

BENTO, Karla Lucia
Universidade Regional de Blumenau – FURB
karlabentoorientadora@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de pesquisa: Processos de Ensinar e de Aprender;
Grupo de pesquisa: Educação Inclusiva: Processos de Ensinar e de Aprender

RESUMO A política inclusiva reafirma o acesso à educação para todos na rede regular, sendo sua efetivação um desafio para escolas e sujeitos envolvidos. Entre as inúmeras deficiências, a surdez é uma das que apresenta orientações como a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula. Porém ações pontuais como esta não são garantia de inclusão conforme concepção da política inclusiva. Com base nestas afirmações, percebeu-se que ouvir os alunos surdos pode contribuir para efetivar a inclusão, sendo que essa investigação questiona: qual a percepção de alunos surdos em relação ao próprio processo de inclusão? O objetivo geral foi identificar como estes alunos percebem o próprio processo de inclusão escolar e os objetivos específicos foram apontar, de acordo com a fundamentação teórica e a legislação vigente, a concepção e as ações que promovem a inclusão dos alunos surdos; verificar se a concepção de inclusão presente na teoria vai ao encontro da percepção dos alunos surdos; identificar se os alunos com surdez têm se sentido integralmente incluídos. Este estudo foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa, descritiva e pesquisa de campo. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista individual com dez alunos surdos das séries finais do ensino fundamental de duas escolas estaduais de Joinville/SC, realizada em Língua Brasileira de Sinais. Foi possível perceber que os alunos compreendem a inclusão na escola regular como um passo para inclusão na sociedade como um todo. O uso da Libras e recursos visuais; a presença de interpretes e o contato com o dicionário Libras–Português e Português–Libras foram enfatizados como necessários à aprendizagem. Os alunos alegaram que se sentem incluídos no ambiente escolar que frequentam, no entanto a distorção série/idade apresentada por todos os alunos entrevistados pode ser um indício de que o processo de inclusão tem falhas, sendo necessários outros estudos nesta direção.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ações efetivas. Aluno com surdez.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS MATERIAIS ESCRITOS NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR

SIEGEL, Fernanda Bella Cruz
Universidade Regional de Blumenau – FURB
bellasiegel@gmail.com

HEINIG, Otília Lizete de Oliveira Martins
Universidade Regional de Blumenau – FURB
otilia.heinig@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação;
Grupo de Pesquisa: Linguagem e Constituição do Sujeito

RESUMO A presente pesquisa em andamento investigará aspectos do letramento familiar e como este é visto no ambiente escolar. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem sócio-histórica e cunho etnográfico. Apresenta como problemática: que sentidos os alunos de um oitavo ano do ensino fundamental e seus familiares atribuem aos materiais escritos no ambiente familiar e escolar? A pesquisa possui filiação teórica no que se refere ao letramento, tendo como autores: Brian Street, com o letramento autônomo e ideológico; Shirley Brice Heath, pelo foco na leitura e escrita familiares e a relação entre as práticas escolares e familiares; David Barton e Mary Hamilton, pela abordagem sobre o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita no dia-a-dia e Angela Kleiman, por tratar de letramento e alfabetização no ambiente escolar, assim como práticas orais letradas que ocorrem antes da vinda da criança para a escola. O objetivo geral da pesquisa é compreender a inserção em práticas de letramento de alunos do oitavo ano do ensino fundamental e seus familiares, considerando os textos que circulam socialmente dentro e fora da escola. Os objetivos específicos são: analisar as práticas de letramento de uma comunidade a fim de compreender as funções sociais da leitura e da escrita; descrever os eventos de letramento que fazem parte do cotidiano dos alunos e seus familiares; identificar gêneros textuais que fazem parte das esferas investigadas e compreender suas funções sociais. No procedimento metodológico será realizada entrevista episódica com os sujeitos da pesquisa (familiares e alunos), por meio de gravação de áudio. Após essa etapa cumprida serão entrevistados os professores que lecionam ou lecionaram para esses alunos. Além da entrevista gravada será utilizado diário de campo para anotações extras quando for necessário e máquina fotográfica para o registro de materiais escritos presentes nos lares. Como a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, ainda não possui dados reais, porém sabe-se que para análise dos dados será utilizada a teoria enunciativa de Bakhtin, pois se trata de análise de entrevistas. Consideramos que a temática do letramento é profunda e particular, pois depende de cada contexto, principalmente quando se referem às práticas e aos eventos de letramento envolvidos em cada comunidade, por isso buscamos algumas compreensões do que é significativo para os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Letramento familiar. Práticas. Eventos. Materiais escritos.

OLHARES E DIZERES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MELLO, Fernanda Heloisa de
Universidade da Regional de Blumenau – FURB
nanda.heloisa@yahoo.com.br

FISCHER, Julianne Fischer
Universidade da Regional de Blumenau – FURB
july@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de pesquisa: Processos de Ensinar e de Aprender;
Grupo de pesquisa: Educação Inclusiva: Processos de Ensinar e de Aprender

RESUMO A efetivação da política educacional inclusiva é, atualmente, uma das metas da educação escolar brasileira. No entanto, o alcance desta meta, é um processo de construção social e está ligado a diferentes fatores. Consideramos a forma com que o professor vê a inclusão escolar essencial na mediação deste processo. Em uma relação dialética, as vivências escolares, experiências de vida, as ações do outro, nos constroem quanto sujeitos. Com este enfoque, o presente estudo teve como objetivo analisar como professores de Educação Física compreendem a inclusão escolar nas suas práticas pedagógicas. Para realização do estudo, selecionamos aleatoriamente seis escolas públicas municipais da cidade de Joinville/SC. E, em cada escola entrevistamos um professor licenciado em Educação Física que leciona em turma (as) com alunos com deficiência (as) e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Percebemos por meio das entrevistas com os professores, que existe a intenção de promover a educação inclusiva nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar. Entretanto, os professores percebem a inexistência ou a parcialidade de ações inclusivas em suas práticas pedagógicas. Estes professores se sentem impotentes diante de situações do cotidiano escolar. Argumentam a importância de um apoio que abrange a estrutura física, materiais pedagógicos e conhecimento acerca das especificidades das deficiências necessárias para o desenvolvimento de questões pedagógicas referentes à inclusão. De imediato, alunos com deficiências e/ou TGD estão frequentando a escola e usufruindo apenas de parte das possibilidades que ela oferece. Entendemos que, os movimentos em prol da educação Inclusiva necessitam de um fortalecimento da escola para além dela, e não apenas nos parâmetros legais.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Física. Professores. Práticas Pedagógicas. Sociedade.

VINCULAÇÕES FILOSÓFICAS DE MICHEL FOUCAULT

BRAATZ, Jennifer Priscilla
Universidade Regional de Blumenau – FURB
jenniferbraatz@hotmail.com

LAMAR, Adolfo Ramos
Universidade Regional de Blumenau – FURB
arlar@gmail.com

NASCIMENTO, Luciano Ricardo
Universidade Regional de Blumenau – FURB
cinebludvd@hotmail.com

PERUZZO, Flavia
Universidade Regional de Blumenau – FURB
flaviapz@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Dinâmicas Sociais;
Grupo: Saberes de Si

RESUMO Michel Foucault (1926-1984), importante filósofo, abordou temas variados em seus livros, artigos, conferências, palestras e cursos. Temas que abrangem a loucura, medicina clínica, formação das ciências humanas, práticas punitivas e de vigilância, sexualidade, práticas morais e subjetividade. Historiador peculiar, Foucault trouxe ao terreno da historiografia questões pertinentes à filosofia, tendo Gaston Bachelard, Alexandre Koyré e Georges Canguilhem seus grandes representantes da epistemologia historiográfica, que o influenciou diretamente em suas análises arqueológicas. Deste modo, o artigo busca compreender estes três filósofos e as influências que exerceram nos estudos arqueológicos de Michel Foucault. Na arqueologia, o discurso é compreendido como determinado por uma regularidade que permite com que algo apareça como verdadeiro. Neste momento, Foucault busca compreender o discurso pela análise do saber eliminando a relação de exterioridade entre sujeito e objeto, fazendo do saber um acontecimento de essencial historicidade. Gaston Bachelard, Alexandre Koyré e Georges Canguilhem influenciaram diretamente nos estudos epistemológicos de Michel Foucault. Pois, assim como os três filósofos, Foucault busca por meio da arqueologia conhecer como surgiram conceitos e quais modificações ocorreram em várias épocas e lugares. Principalmente Bachelard e Canguilhem apresentaram os modelos dessa história. História que não tem necessidade, como a análise recorrente, de se situar no próprio interior da ciência, de recolocar todos os seus episódios no edifício por ela constituído, e de contar sua formalização no vocabulário formal que é, hoje, o seu: como, aliás, ela o poderia, já que mostra do que a ciência se libertou e tudo que teve de abandonar para atingir o limiar da cientificidade. Por isso mesmo, segundo Foucault (2008), essa descrição toma por norma a ciência constituída; a história que ela conta é necessariamente "escandida pela oposição verdade e erro, racional e

irracional, obstáculo e fecundidade, pureza e impureza, científico e não científico” (FOUCAULT, 2008, p. 213). Trata-se de uma “história epistemológica” das ciências. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi exploratória, alicerçada na pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Epistemologia. Bachelard. Koyré. Canguilhem. Foucault.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE SCHILLER NA DINÂMICA DE GRUPOS FILARMÔNICOS

LENZI, Luiz Roberto

Universidade Regional de Blumenau – FURB

llenzi@tpa.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa EDUCOGITANS.

RESUMO O presente texto refere-se à pesquisa em andamento, vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais e ao Grupo de Pesquisa Educogitans, do PPGE/ME da Furb. Atuo na área da música, na região do Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina, especificamente como professor e regente de banda sinfônica e orquestra de câmara e, nesse contexto profissional, inquietações foram surgindo no sentido de compreender a dinâmica que envolve o belo musical que motiva os integrantes destes agrupamentos musicais. Para dar luz a estas inquietações, este trabalho é alicerçado pelos escritos teóricos do filósofo alemão Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805), classificados por ele como sendo matéria referente à educação estética. No decorrer das leituras percebemos que Schiller, além de oferecer um campo conceitual que abarca propostas objetivas para a beleza, elevou a questão estética para interesses de ordem moral, objetivando também as ações humanas belas, nobres e éticas. Schiller então teoriza a beleza humana efetivada pela graça e pela dignidade. Ao configurar a beleza como liberdade no fenômeno, este filósofo coloca a superação da determinabilidade humana no desenvolvimento das belas artes, pois nas palavras de Schiller (1994), a arte é filha da liberdade, e é pela beleza que se vai à liberdade. Assim, os objetivos desta pesquisa foram delineados, a saber, compreender a objetividade da beleza na *performance* musical e porque as dinâmicas destes grupos musicais contribuem para o desenvolvimento da beleza humana. Os sujeitos desta pesquisa são constituídos pelos regentes de bandas, orquestras e coros, pelo trabalho que desenvolvem com seus respectivos grupos, de caráter não profissional, ou seja, denominados nesta pesquisa como grupos filarmônicos. Os dados foram colhidos por meio de aplicação de grupo focal e os argumentos dos sujeitos constituem o *corpus* desta pesquisa. O grupo focal constituiu um debate aberto, envolvendo todos os participantes, como propõe Bauer e Gaskell (2002), mas também de uma forma aberta, informal, de acordo com Malhotra (2001) e os regentes sentiram-se à vontade para debater, socializar suas experiências estético-musicais. A análise dos dados representa o momento atual desta pesquisa e pode-se perceber que os argumentos dos sujeitos se aproximam da teoria estética de Schiller: as relações sociais entre os sujeitos-regentes e os musicistas são permeadas pela graça e pela dignidade na construção da recriação da obra musical. Dessa forma, os dados apontam que essa dinâmica de educação musical constitui um agente emancipador, pelo caráter estético que valoriza o ser e a vida, repelindo de certa forma a tendência da utilidade.

Palavras-chave: Estética. Beleza. Graça. Dignidade. Schiller.

FORMAÇÃO CONTINUADA: DESVELANDO A TRAJETÓRIA CONSTITUÍDA NO INTERIOR DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CHIARE, Lidiane Gonzaga
Universidade Regional de Blumenau – FURB
lidiane_gonzaga@hotmail.com

RAUSCH, Rita Buzzi
Universidade Regional de Blumenau – FURB
rausch@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa Processos de Ensinar e de Aprender.

RESUMO A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDB 9394/96, é um campo no qual se constituem desafios tanto para a formação inicial de seus profissionais quanto ao acesso à formação continuada como modalidade a ser garantida pelas redes de ensino. Neste contexto se insere a presente dissertação, que visa compreender a trajetória de formação continuada constituída no interior de um Centro de Educação Infantil do município de Blumenau/ SC. As discussões sobre a formação como direito a ser garantido para os profissionais de Educação Infantil estão subsidiadas nos estudos de Sonia Kramer (1982, 2006, 2007), e nas proposições do pesquisador português Antonio Nóvoa (1995, 2002, 2009) acerca da formação contínua, expressão utilizada pelo autor para definir processos formativos que contribuem para uma cultura profissional docente construída no interior da profissão, mediante a interlocução dos professores com seus pares, levando em consideração os saberes advindos da experiência e a articulação dos conhecimentos científicos com as práticas educativas. Neste sentir, o objetivo geral do trabalho foi compreender a trajetória de formação continuada constituída no interior de um Centro de Educação Infantil de Blumenau, complementado pelos objetivos específicos que visaram: 1. Identificar a participação dos profissionais no decorrer da trajetória de formação existente no Centro de educação infantil; 2. Desvelar desafios, possibilidades e novas perspectivas para a prática de formação continuada existente no interior do Centro de Educação Infantil. A metodologia empregada para a coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais do Centro de Educação infantil, bem como observações e registros em diário de campo. Os dados coletados foram interpretados por meio dos procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (1977), e organizados em três categorias, a saber: 1. Trajetória da formação constituída no interior do Centro de Educação Infantil; 2. Participação dos profissionais no decorrer da trajetória de formação; 3. Desafios e possibilidades identificados pelos profissionais no decorrer da trajetória de formação. Os resultados parciais obtidos até o presente apontaram para a existência de três modalidades de formação continuada que marcaram a trajetória constituída no Centro de Educação Infantil: Grupos de Estudos, Paradas Pedagógicas e Projeto de Formação no CEI, ambas mencionadas pelos profissionais entrevistados, destacando-se as Paradas Pedagógicas como

modalidade de formação apontada como mais significativa em seus dizeres. Os demais resultados encontram-se em processo de análise, e serão apresentados à medida em que forem produzidas as considerações em consonância com os pressupostos teóricos que subsidiam a pesquisa.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação continuada. Trajetória de formação.

NOS MARES DA LEITURA: NAVEGANDO NO HIPERTEXTO

HERPICH, Lisandra Inês
Universidade Regional de Blumenau – FURB
lisadress@yahoo.com.br

FRITZEN, Maristela Pereira
Universidade Regional de Blumenau – FURB
mpfritzen@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha Linguagem e Educação;
Grupo de Pesquisa Linguagem e Constituição do Sujeito.

RESUMO O computador e a internet, cada vez mais presentes nas diferentes esferas e atividades humanas da sociedade contemporânea, alteram significativamente as práticas sociais de leitura e escrita, suscitando discussões e reflexões sobre o letramento digital no contexto educacional. Neste sentido, a pesquisa em andamento intitulada *Nos mares da leitura: navegando no hipertexto*, integrada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, na Linha Linguagem e Educação, tem como objetivo compreender os sentidos construídos sobre leitura em tela por professores da Educação Básica. A referida pesquisa qualitativa, com base na perspectiva sócio-histórica, utiliza como instrumentos metodológicos a observação participante e a entrevista e tem como *locus* um curso de formação continuada para professores da rede pública de um município da região do Vale do Itajaí, Santa Catarina. Para a análise dos registros gerados e dos documentos, utilizam-se, como aportes teóricos, referências relacionadas (i) aos estudos do letramento, com ênfase no letramento digital, (ii) à leitura em diferentes suportes, (iii) à formação de professores, (iv) e aos estudos sobre a linguagem do círculo de Bakhtin. Os resultados parciais, obtidos até o momento através da observação participante, apontam que: os professores estão em momentos distintos de intimidade com o computador e a internet, conseqüentemente em relação às linguagens oriundas destes suportes digitais e à leitura no hipertexto; a integração das tecnologias à prática educativa ainda está em processo de construção; a formação continuada mostra-se relevante para o letramento digital dos professores e também para promover a aproximação das diversas linguagens trazidas pela cibercultura ao contexto educacional.

Palavras-chave: Estudos do letramento. Letramento digital. Sentidos de leitura em tela. Hipertexto. Formação de professores.

OS SENTIDOS DE ESCREVER NA ESCOLA EM UM PROJETO DE LETRAMENTO

SOUZA, Márcia de
Universidade Regional de Blumenau – FURB
soumar30@hotmail.com

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins
Universidade Regional de Blumenau – FURB
otilia.heinig@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação;
Grupo de Pesquisa: Linguagem e Constituição do Sujeito.

RESUMO Ouvir alunos para tentar construir uma compreensão sobre atividades escritas, realizadas na escola, por meio de um projeto de letramento, nos motivou a estruturar este trabalho. Nessa perspectiva, discutiremos a relação da escrita de poemas com a vivência do projeto de letramento: "A poesia em suas mãos," com base em dados parciais de uma pesquisa qualitativa que se encontra em processo de construção. Os sujeitos são alunos de uma oitava série (ensino de oito anos), de uma escola pública estadual, da cidade de Blumenau. Os enunciados produzidos na entrevista, caracterizada como episódica, constituem o corpus da pesquisa que está vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação (PPGE/ME da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Este estudo se configura na tentativa de compreender os sentidos dos enunciados dos alunos sobre a escrita de poemas em um projeto de letramento. Nesse intuito descrevemos o projeto de letramento: "A poesia em suas mãos"; analisamos os enunciados dos alunos sobre as suas vivências de produção de poemas e refletimos sobre os sentidos construídos por eles em relação à escrita, no projeto de letramento. Dialogamos com bases teóricas, principalmente, de BAKHTIN (1997, 2010), KLEIMAN (1995, 2006), STREET (2003), ROJO (2006), GERALDI (1997), DOLZ E SCHNEUWLY (2004). Nesse primeiro momento, um dos sentidos que percebemos ser construído se refere à apropriação das habilidades da escrita, em que, inseridos nessa prática de letramento, os sujeitos sinalizam encorajamento para a escrita ao enunciar uma motivação para a elaboração de textos escritos.

Palavras-chave: Letramentos. Projeto de letramento. Escola.

EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA DO SENAC: A CONSTITUICAO IDENTITARIA DE PROFESSORES

NATALI, Nilmara Bompani
Universidade Regional de Blumenau – FURB
nilmara@cognitivavirtual.com.br

FRITZEN, Maristela Pereira
Universidade Regional de Blumenau – FURB
mpfritzen@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha: Linguagem e Educação;
Grupo de pesquisa: Linguagem e constituição do sujeito.

RESUMO O trabalho apresentado é um resumo da pesquisa em andamento intitulada “A constituição identitária de professores”, situada na linha de pesquisa Linguagem e Educação, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da FURB, a qual busca compreender quais os sentidos sobre “ser professor” são construídos por profissionais que atuam nos cursos básicos e técnicos do SENAC de Jaraguá do Sul. A pesquisa qualitativa, na perspectiva sócio-histórica, utiliza como instrumentos metodológicos, o questionário, a observação participante, o diário de campo e entrevista narrativa semiestruturada, tendo como sujeitos da pesquisa cinco orientadores da unidade de Jaraguá do Sul, distribuídos em diferentes cursos. Para a análise dos registros gerados usaremos como aporte teórico estudos na área de formação de professores, na área dos letramentos e os estudos sobre a linguagem do círculo de Bakhtin. Os resultados parciais, obtidos através do questionário e do diário de campo, revelam que os professores são profissionais bacharéis em áreas específicas de atuação, que em sua maioria, possuem vínculo com outra empresa ou instituição, que estão em torno de um ano no SENAC, por aproximadamente 4 horas semanais e que o ofício de “ser professor” acaba sendo uma segunda opção de profissão.

Palavras-chave: Estudos do letramento. Formação de professores. Identidade.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

RADWANSKI, Eliana
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Eliana76mestrado@gmail.com

KRAEMER, Celso
FURB – Universidade Regional de Blumenau – FURB
Kraemer250@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa: Saberes de Si

RESUMO O espaço dado à arte na educação brasileira tem a ver com seu uso comercial nos diferentes setores sociais e econômicos. A arte, na sociedade, é encarada como entretenimento, também como algo para agradar e dar lucro. Essa é uma característica de modernidade, imersa num universo de efemeridades, onde tudo é transitório, volátil. Também com a arte se tem um comportamento semelhante, assumindo-a como divertimento, prazer ou negócio, sem um compromisso maior com seu ser social e histórico na existência do homem. Observando a história da relação da música com a educação no Brasil percebe-se que, ao longo do tempo, há significativas variações no modo de justificar sua inclusão, exclusão e utilização no currículo escolar. Nas tramas dessa história encontram-se os significados atribuídos à arte em geral e à música em particular, na configuração dos saberes que compõe o currículo escolar. Assim como em outras disciplinas, a música ou a arte em geral tiveram seu valor sugerido, seguido, questionado e reformulado conforme os interesses econômicos, políticos, morais ou pedagógicos. Apesar de haverem diferentes propostas para a educação musical no espaço escolar, o fato dela ser usada como coadjuvante em função e/ou para o êxito de outras disciplinas, sinaliza a relevância de se discutir o espaço e o papel da música na educação, o modo como é tratada. Os fundamentos da pesquisa baseiam-se na origem e significado da arte a partir de Martin Heidegger. Este trabalho tem como objetivo principal discutir estética e música na educação escolar. Organiza-se a partir de pesquisa bibliográfica e empírica, apresentando uma reflexão sobre os dizeres – a partir de questionário - de professores do ensino fundamental do município de Timbó, SC. A pesquisa se justifica enquanto espaço para se repensar o modo como a arte musical é tratada no Brasil. Os resultados parciais, tanto da revisão da literatura, quanto dos questionários, indicam que na escola, atualmente, a música não é tratada propriamente como arte e sim como prazer, divertimento, ou está ligada a objetivos secundários, como coadjuvante de outras disciplinas, auxiliando como recurso pedagógico no aprendizado, na concentração, no rendimento, sempre focados nas disciplinas tradicionais como matemática ou língua portuguesa. A música teria o poder de relaxar as tensões, além de permitir, com rimas poéticas, elevar o grau de memorização dos conteúdos tradicionais. Dessa maneira, a música seria usada para suavizar, facilitar e tornar mais atraente o ensino e a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, porque, na

visão utilitária que predomina na escola, serve à prática dos professores como ferramenta e alternativa para desenvolver e fixar esses conteúdos.

Palavras-chave: Música. Educação musical. Estética.

NA TRILHA DAS LETRAS

DESCHAMPS, Ione
Universidade Regional de Blumenau – FURB
ione@tribalnet.com.br

HEINIG, Otilia Lizete M. Heinig
Universidade Regional de Blumenau – FURB
otilia.heinig@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

RESUMO Nossa pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da FURB, na linha de pesquisa Linguagem e Educação. Em nossa pesquisa buscaremos analisar as práticas de letramento realizadas por famílias de uma comunidade de periferia em uma cidade no interior do estado de Santa Catarina, em diferentes esferas do convívio familiar. Isso significa mergulhar em parte da vida desses sujeitos, e, por meio de uma pesquisa com viés etnográfico, observar os eventos de letramento dos quais os diferentes membros de cada família participam e qual o sentido destes eventos em suas vidas. Os estudos teóricos serão baseados em Street, Kleimann, Bakhtin e Faraco. Os sujeitos convidados a participar da pesquisa foram definidos com base em questionário sócio-econômico-cultural aplicado pela escola. Foram elencadas famílias que possuem filhos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos no ano de 2011, no período matutino e que tenham cursado no mínimo um ano de Educação Infantil, o primeiro e o segundo anos na mesma unidade escolar. Foram convidadas onze famílias. Neste momento estamos em processo de obtenção de resposta ao convite. Para coleta de dados, inicialmente planejamos utilizar como ferramenta principal a entrevista narrativa, complementada pelos registros do diário de campo, desenhos realizados pelos entrevistados, além de fotos de objetos existentes nas casas e na área externa da comunidade que revelam eventos de letramento. No mês de novembro de 2011 aplicamos o teste piloto para refinamento dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa. Este piloto foi aplicado com uma família com características similares às das famílias convidadas a participar da pesquisa, moradora de outra localidade na mesma cidade. Neste encontro, percebemos que a entrevista deverá ser episódica e não narrativa. Esta alteração faz-se necessária pelas particularidades da entrevista. Durante a realização dos desenhos surgiram conversas entre os entrevistados e destes com a entrevistadora que geraram muitas intervenções significativas, mas que descaracterizam a entrevista como sendo narrativa. Observamos que os participantes vivem em um mundo letrado, com farto material escrito, em diferentes portadores, como livros diversos, revistas, bíblia, material escolar, contas, bula de remédios, jogos e até mesmo em toalhas, entretanto, os pais relacionam a leitura e a escrita essencialmente com o mundo do trabalho e o filho como atividade escolar. A mãe consegue estabelecer relações, ainda que tênues, com o lazer, o estudo, a escola do filho, a religião e outras atividades diárias, mas demonstra que a principal

utilização é no trabalho. Os dados obtidos nesta primeira entrevista sinalizam que a pesquisa proposta justifica-se uma vez que os sentidos das práticas de letramento são singulares para cada indivíduo.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Sentidos de leitura e escrita. Entrevista episódica.

O LETRAMENTO NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

HEINZ, Denise Pollnow

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

denise.heinz@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);

Linha de pesquisa Trabalho e desenvolvimento profissional de professores.
Vinculada ao GETRAFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e
Formação Docente

RESUMO A seguinte pesquisa tem por objetivo compreender as concepções sobre letramento dos professores alfabetizadores e identificar na voz dos professores alfabetizadores os discursos de letramento. Por meio de indícios presentes nos discursos dos professores, o seu processo de formação, os saberes e as práticas por eles descritas serão relacionadas com suas concepções de letramento. Segundo a abordagem a pesquisa apresenta características de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, pretende-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social. Como método de abordagem teórica privilegia-se o materialismo histórico dialético, por entender a necessidade da compreensão da realidade para a sua transformação. Inicia-se a pesquisa com a revisão da literatura e estado da arte, buscando mapear e discutir quais os aspectos e dimensões ligados ao objeto de estudo que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. A pesquisa quanto ao método de investigação será do tipo *survey* ou levantamento. A amostra da pesquisa será composta por todos os professores regentes, atuantes nas 449 turmas de primeiro e segundos anos do ensino fundamental da rede pública municipal de uma cidade do sul do país e o instrumento para coleta de dados será um questionário. Para uma última fase, a amostra da pesquisa será composta de 10 professores que responderam ao questionário informando a disponibilidade em participar de uma entrevista. Os dados serão analisados em parte com apoio do software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), aplicativo de tratamento estatístico e análise dos discursos. A pesquisa encontra-se em andamento, na fase de revisão e de pré-testes dos instrumentos de pesquisa. Dados de campo somente foram obtidos através da Secretaria de Educação. Como resultados parciais referentes ao estado da arte, por meio de análises de teses e dissertações publicadas no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), configura-se a tendência de crescimento nos últimos cinco anos dos estudos sobre o letramento (de 94 pesquisas em 2006 para 171 em 2010). A relação entre alfabetização e letramento aparece em torno de 30 % das pesquisas sobre o letramento. Estudos tendo como objeto o letramento do professor e as suas concepções ainda são escassos ou são estudos voltados para a formação inicial, afastadas dos saberes profissionais dos docentes. Os principais autores de referência para a pesquisa são: Kleiman, Saviani, Arroyo, Tardif.

Palavras-chave: Educação, Formação Docente, Trabalho Docente, Letramento, Professores Alfabetizadores.

PAULO FREIRE E O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR EM AGROECOLOGIA

SILVA, Mara Jeanny Ferreira da
Universidade Regional de Blumenau - FURB
marajeanny@yahoo.com.br

KEIM, Ernesto Jacob
Universidade Regional de Blumenau - FURB
ernestojacobk@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa: Filosofia e educação - EDUCOGITANS

RESUMO Esta pesquisa realizada junto ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau- FURB traz como título “Paulo Freire e o docente do Ensino Superior em Agroecologia”. Esse estudo traz parte da história da pesquisadora que é docente e tem como pressuposto a educação como prática de liberdade proposta por Paulo Freire, a qual atribuída à Educação Superior se configura como possibilidade de promoção de autonomia e libertação, como processo de passagem de uma compreensão ingênua que se julga superior aos fatos, pensando ser possível dominá-los de fora, para “uma compreensão crítica onde os fatos são apreendidos e explicados por suas relações causais, pelas determinações e condicionamentos” como afirma Damke (1989,p.56). Para Paulo Freire o ser humano é ator principal da sua história, agente de mudanças, da autonomia e libertação. Este educador coloca-se contrário à educação bancária e enfatiza o valor do método científico e da problematização como práxis libertadora. Faz reflexões sobre a educação, buscando um contexto humanizador que promova a libertação do ser. Com base nesta proposição, desde sua criação o Movimento Sem Terra (MST) tem a educação como referencial de suas ações de intervenção no contexto social e econômico rural. A luta por políticas públicas que assegurem educação diferenciada pautada no debate, envolvendo temas políticos, econômicos, sociais e históricos, também se caracterizam como foco desse movimento. A pedagogia de Freire, em sua abordagem crítico-dialética correspondente às expectativas de mudança social que referencia esse movimento para a educação. O foco da pesquisa se concentra na compreensão de como o pensamento pedagógico de Paulo Freire se coaduna com o ensino superior praticado no curso de Agroecologia da Escola Latino Americana de Agroecologia- ELAA, vinculada à Via Campesina na perspectiva internacional e ao MST na perspectiva nacional. Considerando as experiências vivenciadas e a problemática da educação Superior, esta pesquisa tem como pano de fundo a Pedagogia da Libertação por meio da Autonomia de Paulo Freire. Cabe então questionar: Como se manifestam, os princípios e referenciais de libertação e autonomia próprios da pedagogia Freiriana, nas ações dos docentes que atuam junto ao curso superior em Agroecologia na Escola Latino Americana de Agroecologia localizada no Assentamento do MST no Município da Lapa- PR. A pesquisa bibliográfica está em andamento para

caracterizar os princípios e referenciais de libertação e autonomia, próprios da pedagogia Freiriana, considerando os programas e currículos específicos da ELAA e do curso de Agroecologia. Com base no referencial supracitado, será realizada uma pesquisa de campo junto ao referido para, por meio de grupo focal identificar em que medida Paulo Freire, com sua construção pedagógica, está presente no discurso e nas ações dos docentes, no curso e na instituição.

Palavras-chave: Pedagogia Freiriana. Ensino Superior. Agroecologia.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE

FREITAS, Talita Cristiane Sutter
Docente Grupo Uniasselvi/Fameblu
talita.professor@uniasselvi.com.br

SILVA, Neide Aguiar de Melo
Universidade Regional de Blumenau – FURB
nmelo@brturbo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais

RESUMO A produção científica é incentivada pelas diversas esferas do ensino, porém nem sempre torna-se prática no processo de ensino e aprendizagem, e é estabelecida na medida em que o pesquisador tenha motivação para articular tal processo. É necessário estar inserido na construção da temática estudada e um tanto íntimo com os elementos discutidos. A realização da pesquisa científica exige reflexão articulada aos saberes metodológicos. A tomada de consciência dos docentes universitários como prática dessa produção na sua atividade disciplinar ainda é um desafio. Muitos professores diante da demanda do “preparar e dar as aulas” não atribuem a pesquisa nas suas ações. Esse estudo aborda a temática com o objetivo de analisar a representação social dos docentes do ensino superior na área da saúde sobre produção científica. Como instrumento para a coleta de dados, foi elaborado um questionário contendo quatro perguntas abertas. Os sujeitos da pesquisa foram oito docentes da área da saúde que aceitaram, voluntariamente, participar desse estudo; porém somente dois devolveram os questionários à pesquisadora. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo garantido o anonimato dos sujeitos. Ficou evidenciado, com esse estudo, que os professores não percebem a produção científica como atividade referente a sua prática docente na instituição estudada. O professor pesquisador não realiza o que exige dos alunos, sendo essa uma reflexão diante das práticas docentes. Cabe às instituições valorizar os professores que possuem o comprometimento com a pesquisa e incentivam seus alunos em tais atividades, contribuindo na formação de profissionais reflexivos e envolvidos socialmente.

Palavras-chave: Representação social, Produção científica, Docentes.

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS DA
FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC DE BLUMENAU - SC**

NEJEDLO, Lucilane Correia da Silva
Universidade Regional de Blumenau – FURB
lu_nejedlo@hotmail.com

RAUSCH, Rita Buzzi
Universidade Regional de Blumenau – FURB
rausch@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de pesquisa: Processos de Ensinar e Aprender;
Grupo de Pesquisa: Formação e atuação de Professores

RESUMO Ao perceber que a educação tecnológica vem conquistando novos olhares através dos tempos e avançando em relação aos diferentes processos de conhecimento, produção e organização da sociedade, entendemos que há necessidade de compreender que a educação tecnológica não é meramente um instrumento simplificado para se ter um futuro profissional. Competências, aliadas às habilidades, conhecimentos, valores e atitudes são condições necessárias para a inclusão social, via profissionalização. Em outro momento, entendemos que as metodologias baseadas em competências não garantem a inserção do aluno no mercado do trabalho. Neste contexto, observa-se que a sociedade espera que os professores dos cursos técnicos dêem conta de desenvolver e ampliar as capacidades dos alunos com eficiência e eficácia tornando-os competentes no trabalho, preparados para desempenhar as mais diversas funções, minimizando as desigualdades sociais, culturais e econômicas. Os saberes construídos ao longo da minha formação e atuação profissional proporcionaram-me experiências que, com o passar dos anos, me ajudaram a observar os alunos e professores com outros olhos. Sendo assim, vimos à importância de aprofundar o conhecimento em autores que dessem sustentação no âmbito da pesquisa, sobre os saberes docentes no processo de ensinar e de aprender com o intuito de contribuir de forma significativa na formação continuada de professores dos cursos técnicos da Faculdade SENAC de Blumenau. Lendo artigos e livros dos autores Pimenta (2001), Tardif (2002) e Freire (1996), buscamos suporte teórico para iniciar uma pesquisa indagando quais os saberes docentes presentes no processo de ensinar e de aprender de professores dos cursos técnicos da área de gestão e negócios da Faculdade SENAC de Blumenau S.C. A presente pesquisa será de caráter qualitativo, o que nos remete através da observação dos fazeres pedagógicos, compreender qual a relação existente entre o planejamento e o desenvolvimento das aulas preparadas pelos professores. A pesquisa será feita com dez professores de cursos técnicos e está em andamento. Para a coleta de dados utilizaremos de entrevistas individuais e grupos focais. Estes instrumentos nos ajudarão a ouvir e analisar os professores sobre como percebem e desenvolvem suas aulas em sala. Ao final pretendemos compreender quais são os saberes docentes presentes na formação e na ação

profissional de professores da área tecnológica, pouco investigados cientificamente pela teoria educacional brasileira.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação de professores. Saberes docentes.

SENTIDOS QUE ACADÊMICOS DE LETRAS PRODUZEM A RESPEITO DE SUA FORMAÇÃO COMO LEITORES

TENFEN, Elaine Hoffmann
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Hoffmann.elaine634@gmail.com

SOUZA, Osmar de
Universidade Regional de Blumenau – FURB
souza.osmars@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha: Linguagem e Educação

RESUMO Este trabalho parte da pergunta: Que sentidos os estudantes de Letras produzem de si no que diz respeito a sua formação como leitores? Nossos sujeitos de pesquisa são acadêmicos de Letras que cursavam o sétimo semestre do curso, no momento em que entramos em contato para a geração dos registros de nossa pesquisa, o que ocorreu em julho de 2011. Solicitamos aos mesmos que contassem, em forma de memorial, sua história de leitor, desde a infância até a universidade. De uma turma de dezenove alunos, catorze fizeram o memorial e autorizaram por escrito o uso deles nesta pesquisa. Como objetivo geral temos: compreender os sentidos que os estudantes do curso de letras produzem a respeito de sua formação como leitores. Por objetivos específicos: primeiro, identificar os espaços e campos discursivos que participam da formação leitora de estudantes de Letras; segundo, desvelar os sentidos e as ideologias que atravessam a formação desses leitores. O exame de narrativas demonstra os significados que são produzidos pelo sujeito ao longo de sua vida, mas são lembranças. O sujeito conta hoje o que recorda de sua história e da maneira como julga melhor contá-la, sendo assim levamos em consideração que essas narrativas não remontam fielmente o passado. Pesquisamos então os efeitos de sentido que o sujeito produz acerca de sua história como leitor. O memorial ou a autobiografia "é um relato apresentado aqui e agora por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no "lá então"; a história termina no presente quando o protagonista se funde com o narrador" (BRUNER, 1997 apud REGO, 1993, p. 80). Como aporte teórico baseamos-nos na Análise de Discurso de linha Francesa. Nesse viés compreendemos que o discurso produz a realidade e também é produzido por ela. Buscamos compreender os efeitos de sentido produzidos pelos acadêmicos no que diz respeito a sua formação como leitores. Assim, ao analisar os registros gerados para a pesquisa, o pesquisador também acaba por produzir efeitos de sentido a essas narrativas. A pesquisa ainda está em andamento, portanto não apontamos considerações ou conclusões.

Palavras-chave: Memoriais. Leitor. Acadêmicos de Letras. Efeitos de sentido.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

SIEWERDT, Ricardo
Universidade Regional de Blumenau – FURB
ricardosiewerdt@bol.com.br

RAUSCH, Rita Buzzi
Universidade Regional de Blumenau – FURB
rausch@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa Processos de Ensinar e Aprender;
Formação de Professores

RESUMO Este artigo faz parte de uma pesquisa maior denominada “Educação profissional tecnológica: um olhar sobre a formação de professores que atuam em cursos superiores de tecnologia”, que busca investigar a formação de professores para esta modalidade de educação. Esta investigação dá-se por meio de um estudo de caso realizado em uma faculdade tecnológica, situada na cidade de Blumenau. Desta forma este artigo propõe-se a fazer uma pesquisa sobre a formação do corpo docente atuante nesta faculdade tecnológica, através do levantamento dos dados contidos nos currículos destes professores. O objetivo é estabelecer uma relação entre a formação do atual corpo docente da faculdade tecnológica e a concepção de formação de professores que sobressai na educação tecnológica, de acordo com autores como Bazzo, onde permanece a ideia de que um bom profissional graduado será um bom professor e ainda sobre a importância dispensada à formação pedagógica dos professores, que tende a ser colocada em segundo plano nesta modalidade de educação. A relevância do tema justifica-se pelas escassas pesquisas realizadas na área de formação de professores para a educação profissional tecnológica e pelo constante crescimento desta modalidade de cursos de nível superior no Brasil. Como principais referenciais teóricos utilizados na construção deste trabalho, podemos destacar Bazzo (2010), já citado no texto e Tardif (2010) que tratam de educação tecnológica e formação de professores respectivamente. Bazzo preocupa-se com os rumos da educação tecnológica e também com a formação de professores que atuam nesta educação. Tardif trata principalmente dos saberes docentes presentes na atuação dos professores. Este cruzamento de informações contribui para a compreensão da formação de professores que atuam na educação profissional tecnológica, assim conseguindo relacioná-la como perfil pretendido nesta educação. Esta compreensão passa por algumas etapas, como investigar a formação acadêmica, identificar as disciplinas ministradas, a participação em formações continuadas, nas áreas técnicas e pedagógicas e a produção científica realizada. Para tanto foi realizada uma pesquisa documental, através dos currículos dos professores, currículos estes disponibilizados na Plataforma Lattes. Os dados foram tabulados em uma planilha, com objetivo de facilitar a análise dos mesmos. Com a realização desta investigação, podemos dizer que a formação técnica na instituição pesquisada é realmente privilegiada, tendo a formação pedagógica um nível de importância

secundário. Esta constatação pode levar a discussões sobre o tipo de formação proporcionada aos professores do nível superior no país, em especial na educação tecnológica, onde podemos observar que, em muitos casos, é insuficiente para garantir uma boa atuação docente nos cursos superiores.

Palavras-chave: Educação tecnológica. Cursos superiores de tecnologia. Formação docente.

A UTILIZAÇÃO DOS CADERNOS TEMÁTICOS DE HISTÓRIA, DE GEOGRAFIA E MAPAS DE BLUMENAU NOS ANOS INICIAIS: O QUE DIZEM AS DOCENTES?

GUILHERME, Ricardo

Universidade Regional de Blumenau – FURB

ricardoguilherme@blumenau.sc.gov.br

FISCHER, Julianne

Universidade Regional de Blumenau – FURB

juliannefisher@me.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Processos de Ensinar e Aprender

RESUMO Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e de Aprender do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB), apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo. Resulta da nossa preocupação sobre a utilização pelos docentes dos anos iniciais de três livros didáticos fruto do Projeto dos Cadernos Temáticos desenvolvido desde 2007 pela Secretaria Municipal de Educação. Em junho de 2009, esse material didático-lúdico-pedagógico foi encaminhado em versão digital (CD) às 50 unidades escolares da rede municipal, para se tornar referencial nos processos de ensino e de aprendizagem dos anos iniciais para docentes e alunos, bem como para a comunidade em geral. O objetivo é avaliar por meio dos dizeres docentes os Cadernos Temáticos de História, de Geografia e Mapas de Blumenau nos anos iniciais na rede municipal de ensino de Blumenau. Nessa pesquisa o instrumento para a coleta de dados foi entrevista individual semiestruturada com dezoito docentes atuantes nos anos iniciais. Na análise das entrevistas, encontramos dizeres que estão relacionados a aspectos específicos da prática docente, sobre a dinâmica cotidiana da vida escolar e as perspectivas nos processos de ensinar e de aprender História e Geografia de Blumenau nos anos iniciais para o século XXI. Os dizeres das docentes sobre o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia de Blumenau a partir da utilização dos Cadernos Temáticos fundamentam-se em suas bagagens, em seus saberes e em seus modos de simbolização. Os dizeres das docentes apontam que os três livros didáticos disponibilizados, constituem mais um essencial instrumento complementar para o desempenho pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem da História e da Geografia de Blumenau. De modo geral, a pesquisa permitiu visualizar que os significados conferidos pelas docentes às diferentes dimensões que compõem a utilização dos três livros didáticos no exercício docente nos anos iniciais não são perenes, como nem mesmo as práticas estabelecidas em si, pois, são rearranjadas diferentemente, de acordo com os diversos tempos e espaços. Além disso, essa pesquisa sinaliza que as possibilidades de novas estratégias de ensino e os desafios da utilização dos Cadernos Temáticos para a ampliação e o aprofundamento do conhecimento dos alunos nos anos iniciais na atualidade, requer docentes com criatividade e inovação e que ousem buscando novos saberes na tentativa de acompanhar as mudanças e superar os problemas diários, traçando deste modo,

uma trajetória docente baseada por um perfil profissional reflexivo que possibilite efetivar essa reflexão em sua prática cotidiana.

Palavras-chave: Cadernos Temáticos, Ensino e Aprendizagem da História e da Geografia de Blumenau, Educação Fundamental dos anos iniciais, Docentes.

SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS NA ATUAÇÃO COM O IDOSO NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DA FURB

REBELO, Rosana Andrade
Universidade Regional de Blumenau – FURB
rosana@furb.br

RAUSCH, Rita Buzzi
Universidade Regional de Blumenau – FURB
ritarausch@furb.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa Processos de Ensinar e Aprender
Formação de Professores

RESUMO A Universidade Regional de Blumenau/FURB, preocupada com a formação do idoso, criou o Programa de Educação Permanente/PROEP no ano de 1993. Desde sua implantação, este programa visa o envolvimento de pessoas da comunidade em atividades acadêmicas, científicas, culturais, artísticas e esportivas, bem como possibilitar ao idoso a informação, atualização, integração, voluntariado e uma educação para a cidadania. A reflexão acerca da educação gerontológica neste contexto, leva-nos a investigar quais são os saberes necessários na atuação com o idoso na compreensão de professores do referido programa. Tendo como referencial teórico as ideias de Tardif (2002), Nóvoa (2009) e Neri (2004), a pesquisa tem por objetivo compreender os saberes docentes necessários na atuação com o idoso nos dizeres de professores do PROEP. A Pesquisa é de cunho qualitativo. Os dados foram obtidos por meio de entrevista individual aberta semiestruturada, procedendo a análise de conteúdo. Foram entrevistados 18 docentes de diversas áreas do conhecimento que atuam no PROEP. Os dados foram analisados a partir de três categorias propostas: 1) Formação e conhecimento específicos dos professores sobre “envelhecimento”; 2) Saberes docentes adquiridos na atuação com o idoso; 3) Características fundamentais na atuação com o idoso na compreensão dos professores. Os resultados parciais apontaram que os professores, em sua maioria, não trabalhavam com idosos antes de ingressarem ao programa e sentiram necessidade de buscar informações sobre o processo de ensinar e de aprender do idoso, porém não participaram de nenhum curso de gerontologia nos últimos cinco anos. Afirmaram que o idoso tem muito interesse em aprender, que o grupo define juntamente com o professor o conteúdo a ser estudado e que a docência com os idosos proporciona-lhes troca de afeto e atenção. Como características fundamentais para trabalhar com o idoso os professores destacaram: saber ouvir, ser tolerante, ser paciente e aberto às diferenças. O professor precisa adequar: material didático, à sala de aula e criar espaços interativos para essa faixa etária. Conclui-se ser necessário que as instituições de educação superior na região ofereçam cursos de formação de professores para atuar com o idoso, atendendo à necessidade regional e assumindo seu compromisso social perante tão expressiva população.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação de professores. Gerontologia.

OS SENTIDOS DE LETRAMENTO (S) PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A PARTIR DA QUESTÃO DE REDAÇÃO DO ENEM (2010/2011)

SOARES, Rosemari Probst
Universidade Regional de Blumenau – FURB
roseprobst@yahoo.com.br

SOUSA, Osmar de
Universidade Regional de Blumenau – FURB
osmar@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Linguagem e educação

RESUMO A presente pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação da FURB, Universidade Regional de Blumenau, SC, na linha de pesquisa Linguagem e Educação, e no grupo de pesquisa Linguagem e Constituição de Sujeito. Têm-se como problema de pesquisa: Que compreensões os professores tem da proposta de redação do ENEM (2010/2011). O objetivo geral da pesquisa é descrever a compreensão de letramento (s) que os professores apresentam nas questões de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010/2011. Este objetivo geral complementa-se com dois objetivos específicos nos quais auxiliam no desenvolvimento da pesquisa: Analisar o que os professores falam (por meio do texto escrito) sobre a questão de redação do ENEM 2010/2011; Relacionar os resultados da pesquisa com as práticas de letramento dos professores (as) em relação ao que eles dizem/manifestam. Para atender aos objetivos foi aplicada um produção de texto escrito com estes professores. A população participante da pesquisa foram dez professores de Língua Portuguesa, formados e que atuam no ensino médio. A escolha dos sujeitos ocorreu aleatoriamente e se deu por convite. As análises são de cunho qualitativo e trazem como base a teoria da Análise do Discurso Francesa e as teorias dos estudos do letramento. Até o momento, partindo dos dados já coletados, os mesmos apontam que a questão de produção de texto do Enem, na visão dos professores, está relacionada com os conhecimentos “ensinados” na escola. A dissertação é o gênero mais trabalhado pelos professores desta área. Contudo, quando falam da questão de produção de texto do Enem, alguns “assumem” que seus alunos “não dariam conta de produzir o que se pede” na redação.

Palavras-chave: Docência. Ensino de Matemática. Educação Básica.

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO CURSO DE ENGENHARIA DE PLÁSTICOS: O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS?

ZEDRAL, Rosilaine Lima Lopes
Universidade Regional de Blumenau – FURB
rosilaine.zedral@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

RESUMO Este estudo faz parte de uma pesquisa maior que se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Furb junto à Fapesc, na linha de pesquisa Linguagem e Educação, intitulado "Padrões e funcionamento de letramento acadêmico em cursos brasileiros e portugueses de graduação: o caso das engenharias". Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender que relações de sentidos são construídas pelos acadêmicos de Engenharia de Plásticos sobre as práticas de leitura e de escrita utilizadas na Academia. Para dar embasamento teórico a este estudo, o mesmo se fundamenta nos pressupostos Bakhtinianos (a concepção de linguagem, a enunciação, os gêneros do discurso, a esfera e campo). E nos Novos Estudos do letramento de Mary Lea e Brian Street, mais especificamente nas práticas sociais de letramento, nos eventos de letramento e no letramento acadêmico. Este estudo trata-se de um estudo de caso, cujo cenário de pesquisa foi o Instituto Superior Tupy – Sociesc, localizado na cidade de Joinville –SC. Os sujeitos da pesquisa foram alunos finalistas do Curso de Engenharia de Plásticos da turma de 2010. Os dados da análise originaram-se da aplicação de um questionário, de uma entrevista recorrente elaborada a partir das respostas dadas ao questionário e da análise de documentos (TCCs). Embora o estudo esteja em andamento, as análises dos dados sinalizam que há um certo estranhamento por parte dos estudantes em relação às disciplinas que envolvem a escrita, visto que as práticas de escritas acadêmicas parecem dissociadas da realidade do estudante, principalmente em relação ao local de trabalho.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico, engenharia, esferas Sociais.

UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO COMO DINÂMICA DE INVESTIGAÇÃO: O PENSAR ALTO EM GRUPO (PAG)

SILVA, Herlane Maria Teixeira
Universidade Regional de Blumenau - FURB
herlaneteixeira@hotmail.com

GUILHERME, Sandra
Universidade Regional de Blumenau - FURB
guilsa10@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação;
Grupo de Pesquisa: Linguagem e Constituição do Sujeito

RESUMO O presente trabalho tem por objetivo discutir uma prática dialógica e colaborativa de letramento para a formação de leitores e de mediadores de leitura, socializada em uma formação de professores e usada como dinâmica de investigação. Essa prática foi construída pelo GEIM – Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora, da PUC – SP, coordenado pela professora doutora Mara Sofia Zanotto. O PAG (Pensar Alto em Grupo) surgiu para lidar com questões que procuram repensar as práticas de letramento em sala de aula. Nessa perspectiva é utilizado como método de pesquisa e vivência pedagógica na leitura principalmente de textos literários. Apresentamos como aporte teórico que sustenta este trabalho a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff & Johnson (1980), a leitura como prática social (Bloome, 1993, Street, 1993), sentido do texto como algo (*in*)determinado (ZANOTTO & PALMA, 2008; ZANOTTO, 1995), o que resulta nas múltiplas leituras. Aqui neste estudo os dados foram gerados a partir de uma interação em uma oficina realizada no VI Encontro de Estudos e Pesquisa em Língua e Literatura, promovido pelo NEL (Núcleo de Estudos Linguísticos) da Furb com acadêmicos de Letras e graduados em Pedagogia. A dinâmica do PAG realizada com o poema *Rosa*, de Cecília Meireles, possibilitou a geração de dados em um momento de interação entre os leitores, em uma situação de uso real da língua: o momento de interpretação textual. Os dados sinalizam que com base na oralidade podemos identificar e compreender as metáforas conceptuais e, como consequência, entender como os leitores compreendem o mundo e os conceitos que o representam. Ao dar voz ao leitor, percebemos ainda que a aprendizagem ocorre em um contexto interacional em que o professor abre mão de seu poder de autoridade interpretativa e de professor diretivo na construção de sentidos, contribuindo para a formação de um cidadão crítico e para a formação de um leitor ativo na construção do sentido textual.

Palavras-chave: Pensar Alto em Grupo. Letramento. Metáfora Conceptual. Formação de Professores.

O POLICIAL MILITAR E O ENSINO SUPERIOR: EXAME DAS ESTRATÉGIAS ESCOLARES E DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DESSA CATEGORIA PROFISSIONAL

BAEUMLE, Tatiana Miranda
Universidade Regional de Blumenau – FURB
tami17@uol.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais.

Introdução: O presente trabalho tem por objetivo conhecer que dificuldades um Policial Militar encontra em seu processo de escolarização para realizar com sucesso um curso de Ensino Superior e quais as estratégias escolares que desenvolve para isto. O estudo será realizado com os militares do 14º BPM (Batalhão de Polícia Militar) de Jaraguá do Sul. Também temos a preocupação em chamar a atenção da importância da educação continuada do Policial Militar, visando o permanente aperfeiçoamento dos profissionais de segurança, para que o seu exemplo seja, efetivamente, um meio da construção de um mundo melhor e mais seguro para todos. **Metodologia:** Trabalharemos com a pesquisa qualitativa, que é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Desenvolveremos uma pesquisa de natureza exploratória, envolvendo levantamento bibliográfico e entrevistas com militares estudantes universitários. **Objetivos Gerais:** Compreender os motivos que levam um PM a ingressar num curso de ES e as estratégias educativas que desenvolve para nele ter sucesso. **Resultados Parciais:** Ainda em construção. Na apresentação do Baner podemos citar algumas considerações da análise de dados já realizada na pesquisa de campo. **Fundamentos Teóricos:** Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Nadir Zago. **Palavras-chave:** Ensino Superior. Educação. Estratégias.



CADERNO DE TEXTOS COMPLETOS

“A GENTE VÊ QUE NA ESCOLA REGULAR OS MENINOS QUEREM O FUTEBOL. AQUI NÃO, AQUI PRA ELES TODAS AS ATIVIDADES ELES VÃO GOSTAR”: ESTIGMAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PIFFER, Graciela Darós Piffer
Universidade Regional de Blumenau – FURB
gracieladaros@yahoo.com.br

MEURER, Luzia de Miranda
Universidade Regional de Blumenau – FURB
luziameurer@gmail.com

FISCHER, Julianne
Universidade Regional de Blumenau – FURB
july@furb.br

SCHROEDER, Edson
Universidade Regional de Blumenau – FURB
edi.bnu@terra.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Processos de Ensinar e Aprender;
Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva;
Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural.

RESUMO O estigma surge para categorizar as pessoas segundo normas dentro de conceitos de normalidade e aceitação de padrões. No presente artigo, empregamos o termo estigma pela compreensão de que a maioria dos educandos da Instituição pesquisada passa a vida segregada, sendo que o estigma confere a esses indivíduos a inabilidade para a aceitação social plena. Temos como objetivo compreender, por meio dos dizeres da professora de Educação Física e dos educandos de uma Instituição de Educação Especial / APAE de Santa Catarina, se os estigmas produzidos socialmente sobre as pessoas com deficiência se fazem presentes na prática pedagógica desta professora. Os aportes teóricos da pesquisa se inscrevem na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky (1997) - no que se refere à aprendizagem, desenvolvimento e à educação social das crianças com deficiências; Goffman (1988) - nos conceitos de estigma; De Carlo (2001) - nos processos reflexivos e imaginários das pessoas com deficiência mental institucionalizadas e Oliveira (2004) - quanto aos saberes, imaginários e representações na educação especial. A pesquisa é de natureza qualitativa e teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada individual aplicada à professora e aos educandos. Compreendemos na prática pedagógica da professora de Educação Física a presença de concepções que consolidam os estigmas presentes na Instituição, como: prática pedagógica que atende parcialmente aos objetivos previstos; ideia de que é possível um ensino igual para todos e de que todas as atividades propostas aos educandos nas aulas de Educação Física são bem aceitas

e; visão parcial de que a inclusão escolar seja restrita aos processos de socialização.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Especial. Estigma. Teoria Histórico Cultural.

1 INTRODUÇÃO

O termo estigma foi criado pelos gregos, na Grécia Antiga, para se referirem aos sinais corporais que desqualificavam o cidadão marcado com tal sinal. Os escravos, criminosos e traidores traziam marcas nos corpos, feitas com cortes ou fogo, como sinais de discriminação em locais públicos. Na sociedade contemporânea, o estigma surge para categorizar as pessoas segundo normas dentro de conceitos de normalidades e aceitação padrão, porém "é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal" (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Na pesquisa, utilizamos o termo estigma, pela compreensão de que a maioria dos educandos da Instituição pesquisada passa a vida segregada, sendo que o estigma confere a esses indivíduos a inabilidade, segundo Goffman (1988, p.7) "para a aceitação social plena".

Nesse artigo discutimos os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento e tomamos por base uma das unidades de análise definidas para a pesquisa: estigmas nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, temos como objetivo compreender, por meio dos dizeres da professora de Educação Física e dos educandos de uma Instituição de Educação Especial / APAE de Santa Catarina, se os estigmas produzidos socialmente sobre as pessoas com deficiência se fazem presentes na prática pedagógica desta professora.

A pesquisa de natureza qualitativa teve como sujeitos uma professora de Educação Física e uma turma constituída por sete educandos de uma Instituição de Educação Especial de Santa Catarina. Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada individual aplicada à professora e aos educandos no ano de 2010 na Instituição de Educação Especial. Para a análise dos dados, nos apoiamos na teoria histórico cultural de Vygotsky (1997) - no que se refere à aprendizagem, desenvolvimento e à educação social das crianças com deficiências; em Goffman (1988) - nos conceitos de estigma; em De Carlo (2001) - nos processos reflexivos e imaginários das pessoas com deficiência mental institucionalizadas e em Oliveira (2004) - quanto aos saberes, imaginários e representações na educação especial.

2 DESENVOLVIMENTO

A institucionalização de educandos com deficiências carrega em si o estigma, a discriminação e o preconceito da sociedade, a qual dificulta o processo de inclusão escolar e social de que todas as pessoas têm direito. Com o objetivo de compreender se os estigmas produzidos socialmente sobre as pessoas com deficiência se fazem presentes na prática pedagógica desta professora, iniciamos a entrevista com a mesma, solicitando qual sua concepção de Educação Física. A professora comenta:

Educação Física pra mim... ((silêncio)) fazer, principalmente em qualidade de vida. Proporcionar qualidade de vida, conhecimentos, explorar os

esportes, é conhecimento da vida diária... Eu acho que se resume basicamente nisso né? Qualidade de vida principalmente.¹

Sobre a importância da Educação Física na Instituição, a professora comenta:

[...] Entre os nossos alunos é eles não tem tanto conhecimento do mundo ali fora, o que que acontece, quais são as atividades todas no corpo deles, pra eles se desenvolverem com as pessoas, enquanto é cidadãos... e isso a gente proporciona nas aulas de Educação Física, né? Principalmente a qualidade de vida pra eles e também o conhecimento dos esportes, porque, em casa, como eles não saem muito, em casa mais... é... alguns já são mais idosos e os pais não tem tempo de conversar com eles, de explicar pra eles, pra mostrar pra eles o quanto é importante a Educação Física, o exercício físico em si [...].

Compreendemos que a definição de Educação Física da professora engloba um extenso campo de ações, onde há relação entre o desenvolvimento físico com o intelectual, social e emocional. O foco principal das aulas de Educação Física para a professora é proporcionar aos educandos qualidade de vida. Mas afinal, o que é qualidade de vida? Pires *et al.* *apud* Gonçalves e Vilarta (2004, p. 3) compreendem que qualidade de vida:

Diz respeito a como as pessoas vivem, sentem e compreendem seu cotidiano. Envolve, portanto, saúde, educação, transporte, moradia, trabalho e participação nas decisões que lhes dizem respeito e determinam como vive o mundo. Compreende, desse modo, situações extremamente variadas, como anos de escolaridade, atendimento digno em caso de doenças e acidentes, conforto e pontualidade nas condições para se dirigir a diferentes locais, alimentação em quantidade suficiente e com qualidade adequada e, até mesmo, posse de aparelhos eletrodomésticos.

Diante desta compreensão, surgem vários questionamentos: É possível que educandos segregados em uma Instituição de Educação Especial e restritos ao convívio familiar tenham qualidade de vida? A Educação Física realizada nessa Instituição contribui com a qualidade de vida dos educandos? Para responder tais questionamentos, citamos abaixo trechos da entrevista com a professora que retratam a organização das aulas de Educação Física. A professora explica em que espaços as aulas são realizadas:

No ginásio da nossa escola mesmo. É um ginásio grande, né? Com bastante equipamentos, também tem uma área ao ar livre, onde tem uma cancha de bocha, são basicamente realizada nesses lugares. Basicamente tudo realizado ali. As vezes a gente faz alguma caminhada fora, né? No centro da cidade, mas basicamente é no ginásio, feita as atividades.

Sobre quem participa das aulas, a professora responde:

Os alunos, só os alunos e eu professora, né? Cada turma tem sua aula de Educação Física, separadamente. Na sexta-feira a gente tem o momento para a recreação. E daí são das 10h30min às 11h30min, e daí sim todos os alunos estão reunidos, pra fazer as atividades juntos. Fora a recreação cada turma tem a sua aula de Educação Física.

¹ Os dizeres dos educandos e da professora são apresentados em estilo da fonte itálico.

Evans *apud* Marques (2001, p. 89) comenta sobre a ênfase que Vygotsky dá na educação social de crianças com deficiência:

[...] dada a segregação e mesmo o isolamento que existe no sistema da escola especial, onde as experiências sociais e educacionais das crianças estão bem distantes do “normal”, é provável que as crianças educadas em escolas especiais desenvolvam uma forma de pensar culturalmente diferente das crianças educadas em escolas regulares, onde métodos e currículos são mais homogêneos.

Dessa forma, o ambiente escolar contribui significativamente quanto à aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, principalmente pelas relações sociais estabelecidas. Quanto mais diversificado for o meio social que os educandos frequentam, mais possibilidades de aprendizagem poderão acontecer por meio do convívio com indivíduos mais experientes. Segundo Van der Veer e Valsiner (2001, p. 74), uma característica dos primeiros escritos de Vygotsky na área da defectologia é “[...] sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal”. De acordo com os referidos autores, para Vygotsky todas as deficiências afetam antes de qualquer coisa as relações sociais dos indivíduos e não suas interações diretas com o ambiente físico.

Em resposta a questão, se a Educação Física na Escola Especial é capaz de proporcionar aos educandos qualidade de vida, compreendemos que a segregação e o isolamento social desfavorecem a qualidade de vida.

Em relação às atividades priorizadas nas aulas, a professora responde: “A gente faz caminhada... alongamentos é... antes das atividades... depois dos alongamentos a gente faz uma atividade de aquecimento, né? É assim, coisas do dia-a-dia, é... mostrar pra eles as, as... quatro partes de alguns esportes, isso”. Na sequência, complementa afirmando porque prioriza esses tipos de atividades:

Então, basicamente é como eu falei desde o principio, né? Que eles tenham uma qualidade de vida melhor. Caminhar em casa geralmente eles não caminham, eles não saem muito de casa, então assim a gente vai poder fazer isso, né? Proporcionar basicamente a mesma qualidade de vida pra eles.

Compreendemos que as atividades realizadas nas aulas de Educação Física são oportunidades restritas quanto ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos. As manifestações dos educandos indicam expressões que sugerem uma aceitação das atividades físicas desenvolvidas. Fizemos alguns recortes das entrevistas com os educandos para evidenciarmos tais situações: C.A. responde:

Ah, boas que eu digo, ela passa aula de Educação Física, nós caminhamu, nós fizemo exercício. Fizemo alongamento. É... ((silêncio)) as sexta-feira ela bota bambolê pra nós... ah, sexta-feira ela boto cadeira pra nós... pra nós... pra nós é... caminhá em redor delas.

Complementa afirmando que a Educação Física é importante “Porque ela passa os exercício e nós fizemo, é... ela manda nós caminhá e nós caminhemo”. A educanda N.D. afirma: “É jogamos bola ((risos)). Brincamos... de pega, como que é o nome ((cita o nome da pesquisadora), nos jogamos a bola ((risos))”, se referindo ao jogo de bocha. O educando S.R. responde que as aulas são boas e explica:

“Porque tem caminhada, tem bocha pra fazer. Tem alongamento. Jogamos bola”. O educando S.L. ((*gesticula dizendo que tem que fazer tudo muito rápido*)).

De Carlo (2001, p. 75) faz uma crítica às Escolas Especiais por identificar práticas pedagógicas que não se preocupam em oferecer um ensino que favoreça o desenvolvimento dos educandos, enfatizando a manutenção ou aperfeiçoamento dos processos elementares desses sujeitos: “[...] educadores e os diferentes profissionais da área da saúde não podem mais se contentar com programas reduzidos e com métodos simplificados e facilitados, nem podem se limitar ao estabelecimento de reações condicionadas [...]”. Nos dizeres da professora, os educandos demonstram aceitação quanto às atividades desenvolvidas na Educação Física. Talvez isso ocorra pelo fato de ser a única disciplina em que os educandos saem da sala de aula, deixando um pouco de lado seus trabalhos ocupacionais para exercitarem-se, independentemente da maneira como são conduzidas as atividades.

Referindo-se às atividades que os educandos mais gostam de fazer, a professora afirma: “Bocha. O jogo da bocha é a atividade que eles mais gostam. Até a gente tem um aluno que é um pouco teimoso pra sair da sala. Quando chega lá e sabe que é bocha na Educação Física ele já... fica mais...”. Complementa explicando porque acredita que seja o jogo de Bocha que os educandos mais gostam: “Eu acho que pela participação deles assim... eles se sentem mais a vontade no jogo na bocha... eu acho que pela disputa que tem entre si... eu acho que é por esses fatores”.

Os educandos reportam-se às atividades que mais gostam de fazer: C.A. responde: “É... eu gosto de tudo”. S.R. “Ah, tem a caminhada e o que mais? Ah... ah... é isso aí ((*silêncio*)) corrê”. J.M. afirma: “(esse mesmo) ((*aponta para a foto dos educandos jogando bocha*))”. V.E. “Eu gosto desse aqui ó. ((*e aponta para a foto do aparelho de musculação*)). A educanda N.D. responde: “Brincar” e S.L. “Anda”. Compreendemos que os educandos se sentem “mais” confiantes na realização das atividades físicas que mais gostam. É possível também afirmar que as aulas de Educação Física são motivo de alegria, descontração e entretenimento para os educandos, nas quais os exercícios estão mais relacionados ao bem estar e ao prazer.

Quanto às atividades que os educandos menos gostam de fazer, a professora responde:

((silêncio)) não tem assim o que eles não gostam de fazer, eles podem se sentir um pouco... assim é... não... como é que eu posso te dizer... inseguros pra realizar de começo, mais depois assim eles realizam tranquilamente. São mais as atividades assim de... aquecimento, por exemplo né? Depois que a gente caminha e faz o alongamento a gente faz uma atividade de aquecimento. Então, quase sempre a gente faz uma atividade diferente. E daí nessas atividades, como é a primeira vez que eles estão fazendo eles se sentem um pouco inseguros pra realizar elas, mais depois se eles fazem novamente, daí eles já estão mais tranquilos assim. Então eu acho que é na atividade de aquecimento mesmo.

A professora relata que os educandos sentem dificuldade em realizar determinadas atividades quando essas são realizadas pela primeira vez e que tais dificuldades são minimizadas após sua repetição. Not (1993, p. 19) afirma: “Certamente, a atividade de repetição é geradora de esquemas, mas a iniciativa, a criatividade e a invenção nunca são solicitadas e a personalidade do aluno pode acabar, no final, permanecendo atrelada à imagem do professor”. Nesse sentido, as

aulas de Educação Física têm a possibilidade de proporcionar aos educandos pensar sobre o corpo como um todo, desde a infância até a velhice, reconhecendo suas potencialidades e os sinais de envelhecimento.

Os educandos reportam-se às atividades que não gostam de fazer: O educando S.R. responde: "Ah... *fazer aquele alongamento do braço, musculação*". J.M. afirma: "*(alongamento)*". S.L. demonstra: "Assim (*faz o movimento do alongamento*)" V.E diz: "Não eu gosto né". N.D. responde: "É... *de física*", afirmando que não gosta das aulas de Educação Física, então é questionada se gostaria que não tivesse mais aulas de Educação Física, ao qual responde: "Sim", então é perguntado se a educanda acha que é melhor ficar só em sala de aula, e afirma: "*((silêncio)) é*". Compreendemos que os educandos demonstram discernimento sobre o que gostam e o que não gostam nas aulas de Educação Física. De Carlo (2001, p. 75) elucida essa questão ao afirmar: "É preciso procurar ouvir o que o sujeito tem a 'dizer', mesmo aquele com grave comprometimento cognitivo, sejam quais forem seus recursos comunicativos". Compreendemos que as respostas dos sujeitos pesquisados foram contraditórias pelo fato da professora não questionar os educandos no decorrer das aulas e dos mesmos não manifestarem espontaneamente suas preferências. Amaral *apud* Oliveira (2004, p. 193) afirma que:

Ser especial na escola é deixar de pertencer à "espécie" dos normais, a dos que, pressupostamente, aprendem. [...] A classe especial é um lugar de estagnação e de paralisia dos desejos, sendo que a marca do ser especial é a negação da própria individualidade. [...] A classe especial é um espaço de desaparecimento. A criança é descaracterizada como aluno, aprendiz e indivíduo!

Após os educandos revelarem as atividades que não gostam nas aulas de Educação Física, alguns sugerem melhorias para a disciplina: S.L. responde: "Sim. Não, ó... esse (*faz o movimento do alongamento*)" referindo-se que não deveria haver exercícios de alongamento. S.R. sugere: "Que *fazia aquele assim que tu, botava o pé no chão, esticava as pernas... que precisa isso, né? É... relaxamento, que tá precisando isso também*", afirmando que gostaria que tivesse mais relaxamento nas aulas de Educação Física. Por fim, o educando V.E. destaca: "É sim, a aula tá legal." enfatizando que está satisfeito com as aulas de Educação Física. As respostas dos educandos parecem estar relacionadas com as suas dificuldades ou gostos próprios na realização de certas atividades.

Se a Educação Física melhora alguma coisa na vida dos educandos, eles se expressam da seguinte maneira: J.M.: "*(Bonita)*", o educando S.L. responde: "Ombro", por sofrer de dores constantes em seu ombro, afirma que a Educação Física contribui para minimizar essas dores. S.R. responde: "A... *melhora mais... dá mais inteligência, né? Fica (tapada) porque só o serviço olha, não resolve o serviço, né?*" Diante da resposta, a pesquisadora solicita a S.R.: "Você acha então que a Educação Física aqui na escola ajuda a melhorar os alunos?" E responde: "Aham... *porque daí não dá pra dormir, né? Tu não consegue dormir, né? Porque o exercício deixa as pessoa dormi, né? Tu relaxa, né? Aham*".

Nesse sentido, duas vertentes aparecem nos dizeres dos educandos: a da imagem corporal e a da saúde. Na primeira, o movimento e a imagem corporal são vistos, segundo Adami *et al* (2005) "como 'forças' de um sistema econômico, que cada vez mais tem o corpo e a autoimagem como recurso mercadológico". Já na

vertente da saúde, a imagem e prática corporal possuem um mesmo objetivo, o de agregar valores "nos quais o ser humano possui maior possibilidade de explorar seus potenciais, sejam eles somático-fisiológicos, psicomotores, intelectivos e até sociais. A interação homem/meio ambiente não se torna uma flagelação para o indivíduo" (ADAMI *et al*, 2005, p. 1). Compreendemos que os educandos reconhecem a importância que a atividade física tem para a manutenção e promoção da saúde, bem como para a melhoria da imagem corporal.

No decorrer da entrevista, a professora comenta a diferença existente em lecionar na escola especial e na escola regular:

A diferença que eu sinto é... aqui eles são mais afetuosos com as professoras, com a matéria. São mais participativos, eles gostam mesmo, sentem prazer em fazer as atividades. Na escola regular o interessante é isso, né? Que... faz por obrigação, faz por que tem que fazer, faz por que é a aula de Educação Física, se não fizer vai pra direção... eu acho que é mais ou menos isso.

Por meio dos dizeres da professora, compreendemos que há uma diferença na aceitação das aulas de Educação Física entre os educandos da Instituição e do ensino regular ao afirmar que os primeiros "são mais participativos, eles gostam mesmo, sentem prazer em fazer as atividades". Segundo Araújo (1999) a autoridade pode ser exercida de duas maneiras: pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como acontece na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto. Por meio dos seus dizeres a professora manifesta que em sua prática pedagógica há uma relação de autoridade pelo poder institucionalizado com os educandos do ensino regular, o que não ocorre no ensino especial, quando afirma que os educandos fazem as atividades por obrigação "[...] faz por que tem que fazer, faz por que é a aula de Educação Física, se não fizer vai pra direção".

Após, a professora relata a diferença entre os educandos do ensino regular dos educandos da escola especial: "A gente vê que na escola regular os meninos querem o futebol. Aqui não, aqui pra eles todas as atividades eles vão gostar... todas as atividades pra eles são novas, são divertidas e são agradáveis de fazer". Nesse sentido, De Sá (1992, p. 1) esclarece que:

Ao examinarmos as circunstâncias que cercam a vida do deficiente, identificamos mecanismos de segregação, marginalização e exclusão, fomentados por políticas assistencialistas e filantrópicas. São concepções autoritárias, baseadas em sentimentalismo em que o deficiente é tratado como inferior, subalterno e infantil. Para retirar essas pessoas de posição de "apêndice inútil" da sociedade, reconhecendo sua cidadania e identidade de sujeitos desejantes, será necessário reexaminar as concepções de deficiência e seus corolários.

No relato da professora, anteriormente citado, compreendemos um discurso que legitima a visão de que os educandos não têm opinião própria, por não discordarem das atividades propostas, acreditando que todas são muito bem aceitas. Nas entrevistas com os educandos não percebemos essa aceitação, deflagrando opiniões bem definidas do que gostam ou não de fazer nas aulas de Educação Física, para isso, foi necessário que lhes dêssemos voz. Essa situação evidencia uma relação onde predomina a autoridade instituída da professora e supõe aos educandos um permanente estado de dependência, silenciando seus

desejos e vontades e quem sabe até negando o acesso a atividades mais significativas.

Sobre as dificuldades em lecionar na escola especial, a professora responde:

Eu acho que aqui, seriam... as dificuldades seriam... mais assim... encontrar atividades que todos consigam realizar assim... da mesma maneira, com a mesma facilidade. Por que todos fazem, mas alguns com mais dificuldades, outros com mais facilidades, eu acho que seriam as dificuldades mesmo pra encontrar atividades que todos façam com a mesma facilidade.

Sobre esse enfoque, Amaral *apud* Oliveira (2004, p.84) contribui enfatizando que:

Na medida em que se reconhece e considera que a diferença, a complexidade, a dinâmica, a ambiguidade presentes na instituição escolar, abre-se uma outra possibilidade de entendimento. O aluno, também, pode ser reconhecido dentro de sua individualidade, com suas especificidades sociais, psicológicas, biológicas e culturais, além do caráter relacional complexo e permanente entre elas.

Pomos em evidencia que a dificuldade de trabalhar com os educandos da Escola Especial foi centrada pela falta de compreensão, por parte da professora, das diferenças existentes nos educandos com deficiência. Oliveira (2004, p. 205) considera que "essa problematização pelos docentes se caracteriza por uma visão crítica realista da escola, com suas contradições sociais e dificuldades operacionais, dimensionada muito mais por questões, por dúvidas, do que certezas". Assim, há necessidade de um olhar mais aguçado sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Especiais, um olhar de transformação dessas práticas, buscando sempre o respeito às diferenças dos educandos. Oliveira (2004, p. 212) sugere aos professores:

[...] "olhar para a individualidade do outro", "ir ao encontro do outro", "relacionar-se com respeito e paciência com o outro", bem como reflitam sobre a própria prática cotidiana e busquem informações para conseguirem ter êxito em sua tarefa pedagógica, já que, necessariamente, têm de romper com o modelo tradicional de ensino.

No decorrer da entrevista com a professora, levantamos a possibilidade de os educandos da Instituição praticarem atividades físicas com os educandos do ensino regular e solicitamos que a professora comentasse sua opinião, se os educandos da Instituição teriam mais ou menos benefícios:

((silêncio)) é... talvez dependesse do nosso aluno, de cada aluno, individualmente. Talvez pra alguns seria mais interessante, seria mais importante. Talvez pros outros mais comprometidos, talvez eles não se sentiriam bem naquele ambiente. Eu acho que dependendo dos nossos alunos, de cada aluno individualmente.

Em continuidade, a professora revela sua crença na possibilidade de os educandos da Instituição serem excluídos pelos educandos do ensino regular: "Eu acredito que sim. Mais por parte dos alunos da escola regular. Eu acho que não era nem exclusão, acho que era receio talvez... de se aproximar, de tocar, de fazer um carinho, talvez seria mais assim... é nesse sentido mesmo". As reflexões da

professora de Educação Física põem em evidência o estigma ainda presente na própria Instituição de Educação Especial. É um discurso que legitima a exclusão social, que nega o direito dos educandos de ocuparem espaços da cultura que possibilitam maior aprendizagem e desenvolvimento. Essa situação é compreendida por Oliveira (2004, p. 128) como: "Há uma negação ao direito de produzirem e reproduzirem suas vidas como pessoas humanas, e a educação especial no contexto educacional contém a marca dessa discriminação".

A professora afirma estar de acordo com a maneira como estão organizadas as aulas de Educação Física na Instituição, denotando ambiguidade quanto à proposta de inseri-los com os educandos do ensino regular:

Ah, é... como é que eu posso te dizer... eu acho que assim... de princípio sim, talvez é... trabalhando-se, né? Levando semanalmente... frequentando as aulas com os alunos regulares, talvez até criaria um convívio, uma socialização entre eles. Mas eu acho difícil que isso venha si... meio que... é... meio que... assustador pros alunos regulares, porque eles não estão acostumados com os nossos alunos. Então pra eles talvez seria um pouco mais difícil, mas assim... com o convívio depois, certamente eles vão ver que os nossos alunos são... alunos é... queridos, carinhosos é... que gostam de dar e receber carinhos, talvez isso promoveria a socialização entre eles.

Para Vygotsky (1997, p. 13) "não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativos". Em análise aos dizeres da professora, compreendemos a existência de pensamentos impeditivos, nos quais imperam dificuldades e obstáculos e a visão de que o convívio dos educandos da Instituição com os do Ensino Regular promove a socialização. Seria somente esse o objetivo da inclusão escolar? Incluir para desenvolver a socialização? Outros espaços sociais também promovem a socialização, sendo a escola um lugar onde se busca educação de qualidade, que tem como objetivo proporcionar aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos. Sobre educação de qualidade Libâneo (2005, p. 117) afirma:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

De acordo com essas reflexões, problematizamos: é possível que a Instituição de Educação Especial / APAE e mais especificamente as aulas de Educação Física consigam oferecer aos educandos uma educação de qualidade diante da situação de segregação em que vivem? Compreendemos que a segregação dos educandos, bem como os estigmas foram historicamente construídos. A existência e a permanência das Instituições de Educação Especial perpassam por decisões tanto políticas, quanto sociais e econômicas, dificultando o processo de inclusão escolar e social a que todas as pessoas têm direito. Por meio dos dizeres dos educandos visualizamos algumas possibilidades para, quem sabe, transformar a prática pedagógica da Educação Física e da estrutura organizacional da Instituição de Educação Especial. Os sete educandos afirmaram estar de acordo com a proposta de fazerem Educação Física junto com outras pessoas, além dos amigos da escola. Se a Educação Física realizada junto com outras pessoas melhoraria algo na vida deles, todos respondem que sim. C.A afirma: "*Tudo. Melhoraria tudo*". J.M.

responde: "Tudo. Amigos". Compreendemos que os educandos criaram laços afetivos com as pessoas que convivem, como familiares, colegas e professores e sentem a necessidade de estabelecer novos vínculos afetivos. Esta condição sugere que se estabeleçam novas oportunidades de vínculos de confiança para a ocorrência da aprendizagem formal e informal. Para tanto, se faz necessária à aposta das pessoas no potencial destes educandos, seja no dia a dia, seja no ambiente escolar. Daí a importância destas pessoas estarem devidamente qualificadas para abarcarem a responsabilidade da inclusão escolar/social e seus desafios, visto como um novo espaço de possibilidades.

3 CONSIDERAÇÕES

Por meio das análises desenvolvidas na presente pesquisa, compreendemos na prática pedagógica da professora de Educação Física, a presença de concepções que consolidam os estigmas presentes na Instituição, a saber: todas as atividades propostas aos educandos nas aulas de Educação Física são bem aceitas; prática pedagógica que não atende aos objetivos previstos, ou seja, o desenvolvimento da qualidade de vida dos educandos, pois, pela segregação em que vivem, seus objetivos são cerceados; a ideia de que é possível um ensino igual para todos, ou seja, quando a professora relata que sua maior dificuldade é a de "encontrar atividades que todos os educandos consigam realizar com a mesma facilidade", independente das suas particularidades e; visão parcial de que a inclusão escolar seja restrita aos processos de socialização.

O cerceamento do convívio em outros espaços sociais gera fatores limitantes que interferem no reconhecimento e aceitação da sociedade de que todas as pessoas possuem diferenças e potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ADAMI, F. *et al.* Aspectos da construção e desenvolvimento da imagem corporal e implicações na Educação Física. **Revista Digital** - Año 10 - N° 83 - Buenos Aires, Abril de 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd83/imagem.htm>> Acesso em: 15 jul. 2011.

ARAÚJO, U. F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas**. 7ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 31-48.

DE CARLO, M. M. R. D. P. D. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

DE SÁ E. D. Interrogando a deficiência. **Psicologia: ciência e profissão**, v.12 n. 3-4 Brasília, 1992.

GOFFMAN, E. **ESTIGMA: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

GONÇALVES, A.; VILARTA, R. (ORG.). **Qualidade de Vida e Atividade Física** – explorando teorias e práticas. Barueri, SP: Manole, 2004.

KATZ, J. **Exercícios aquáticos na gravidez**. São Paulo – SP: Editora Manole, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2001.

NOT, L. **Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral**. São Paulo: Summus, 1993.

OLIVEIRA, I. A. D. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997. (Obras escogidas; 5).

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

GABARDO, Claudia Valeria Lopes
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
claudiagabardo@uol.com.br

HOBOLD, Márcia de Souza
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
gmhobold@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Trabalho e Formação Docente

Palavras-Chave: trabalho docente, formação de professores, socialização profissional de professores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de algumas reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento intitulada "O Processo de Socialização Profissional do Professor", desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo é conhecer o processo de socialização profissional do professor iniciante do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino. Importante destacar que este trabalho é uma "haste" de um projeto maior denominado "Trabalho e Formação Docente na Rede Pública Municipal de Ensino" desenvolvido por três mestrandos e uma aluna da graduação sob a orientação da Professora Dra Márcia de Souza Hobold e que tem como objetivo conhecer as dimensões do trabalho docente, no ensino fundamental da rede pública municipal de Joinville, tendo como perspectiva de análise as condições de trabalho, os processos de socialização e de desenvolvimento profissional, visando contribuir para as construções teórico-metodológicas do campo do trabalho e formação docente.

A fase de iniciação profissional docente é um momento de grande importância na constituição da carreira do professor e na construção de sua identidade. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar o profissional ao longo de sua carreira. Caracteriza-se a fase inicial de inserção na docência a passagem de estudante a professor, a qual teve início nas atividades de estágio e prática de ensino. De acordo com Garcia (1999, p.113), "Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões (...)". Se por um lado o início de carreira docente é importante, por outro é um período difícil onde o professor experiencia papéis e avalia a sua competência profissional.

A entrada na carreira, de acordo com Tardif (2002, p. 11), "(...) é um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive

seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Esta fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão. O período inicial é considerado, por Gonçalves (1992), como o mais difícil e crítico na carreira dos professores.

Para Cavaco (1993, p. 114), “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”. Além disso, o período inicial da carreira é fundamental porque um fracasso nesta fase parece levar à desvalorização pessoal, enquanto o mesmo fracasso ocorrido alguns anos mais tarde será, provavelmente, apenas vivenciado como um episódio profissional comum.

Quase a totalidade dos investigadores, Garcia (1999) Cavaco (1993) Tardif (2002), considera o início da carreira como o período mais pertinente e potencialmente problemático tendo em vista as implicações que o início da prática profissional tem para o futuro profissional do professor, em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional. Considera-se que é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de ensino.

Para descrever a dificuldade e o mal-estar dos professores no início da carreira tem sido utilizado o conceito de *choque com a realidade*. Este conceito foi originariamente proposto por Kramer (1974), procurando descrever a situação de discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam. Segundo Veenman (1984), este conceito foi, posteriormente, também utilizado para a análise do ingresso na profissão docente pelos professores, pois estes vão ser confrontados com a realidade das escolas, pondo em causa os ideais missionários desenvolvidos durante a sua formação inicial.

Estudos sociológicos mais antigos sobre a formação de profissionais pouco se interessavam pela docência, focando, principalmente, a área da medicina. Em artigo publicado pela professora Menga Ludke (1996), *Sobre a Socialização Profissional de Professores*, o processo de socialização é onde as pessoas adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – correntes nos grupos dos quais elas são ou pretendem se tornar membros. Contudo, o processo de socialização não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras. Considera-se, então, que, para a compreensão do processo de socialização profissional, é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos, quanto às características do grupo profissional a que irá pertencer.

Diante do exposto, acredita-se que esta fase possui características próprias que permitem analisá-la de um modo diferenciado. Na rede municipal de ensino de Joinville ingressam, anualmente, cerca de 60 professores que iniciam sua vida profissional docente. Esses profissionais são alocados em diferentes unidades escolares e recepcionados pelos gestores escolares, por isso o objetivo inicial deste trabalho é compreender o processo de socialização profissional do professor iniciante do ensino fundamental da rede municipal de ensino. A análise dos dados permitirá conhecer as dimensões do trabalho docente e os dilemas dos professores

iniciantes e, a partir dessa compreensão, levantar aspectos importantes para a análise e reflexão dos cursos de formação continuada para professores em exercício, os quais também objetivam contribuir para a aprendizagem da docência. Compreender o período de iniciação profissional, que envolve os primeiros anos de docência, no qual os professores não só ensinam, mas também aprendem, é relevante para que se possam (re)pensar a formação continuada dos profissionais da educação de Joinville, e indicar se há lacunas neste processo e se são necessárias ações e acompanhamento a esses professores por parte da gestão escolar e da secretaria de educação do município.

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Apesar do aumento de pesquisas que envolvem a temática acerca do ingresso na profissão docente nos últimos anos, ainda é pequena a parcela de trabalhos realizados sobre o assunto. Tais trabalhos abordam diferentes aspectos que vão desde as dificuldades encontradas até a relação teoria e prática, destacando como os professores desenvolvem seus conhecimentos e como lidam com os problemas que se deparam ao deixar de ser alunos para serem professores (Guarnieri, 1996; Monteiro Vieira, 2002). Alguns autores como Huberman, Veeman, Marcelo Garcia e Gonçalves trazem à tona o conceito de desenvolvimento profissional e da noção de ciclos profissionais. Estes autores investigam o que seriam "níveis de desenvolvimento do professor", e que é "(...) a partir deles que se delineiam as investigações sobre esse tipo de professor (iniciante), procurando abarcar vários aspectos dessa transição (...)" (Guarnieri, 1996, p.12).

Há, ainda, estudos que não focam, especificamente, o início da profissão, mas que, ao analisar a prática docente, os professores falam sobre a constituição de uma identidade profissional, pois, ao refletirem como se tornaram professores, refletem sobre o início da sua carreira (Fontana, 2000a, Rosemberg, 2003, Pereira, 2003). Estes trabalhos contribuem na maneira de se conceber a constituição do professor como algo que vai se delineando no dia-a-dia, onde os processos são aprendidos e construídos no seu fazer pedagógico, não sendo automático e nem imposto e nem, tampouco, dependendo apenas da experiência adquirida com o passar dos anos.

Huberman (1989) realizou um dos mais referenciados estudos do desenvolvimento profissional dos professores. Ele procurou analisar, entre outros tópicos, a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e piores momentos do ciclo profissional. Ele concluiu que há diversas constantes ou "itinerários-tipo" que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores e cada um destes grupos é caracterizado por seqüências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases que distinguiu na carreira docente. Em seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente permite identificar como se caracteriza "o ciclo de vida dos professores". De acordo com o autor, o professor passa por uma fase de "sobrevivência" e "descoberta" ao iniciar seu percurso profissional, avançando, gradativamente, para uma fase de "estabilização", quando começa a tomar uma maior consciência do seu papel. Este ciclo, conforme o autor, não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor. (HUBERMAN, 1992).

Os estudos em torno dos saberes docentes e a formação de professores são abordados por autores como Roldão (1998) que faz referência ao "saber específico" que, no caso do profissional docente, seria o "saber educativo". Os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Shulman (1986, 1987) são considerados como o impulso para se pensar na constituição dos saberes dos professores. Os autores em evidência demonstram preocupação em discutir os saberes da experiência, da prática, como algo que é constituído independente dos cursos de formação. Para se ter a noção de como os professores compreendem, em sua formação e atuação, as relações entre saberes e práticas, é relevante considerar o conjunto de saberes que respaldam suas ações e que constituem um saber sobre a profissão, construído por eles próprios.

Os estudos de Garcia (1999) abordam a temática de forma intensa, utilizando, inclusive o termo socialização profissional e corroborando com outros autores ao dizer que os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência. Para o autor, "*Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões(...)*" (Garcia, 1999, p.113) E continua afirmando que "*(...) o ajuste dos professores à sua nova profissão depende (...) das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.*" (GARCIA, 1999, p.118). Portanto, os escritos de Marcelo Garcia são de suma importância para a realização desta pesquisa.

A expressão "choque com a realidade" (Kramer, 1974) é utilizada para descrever a dificuldade e o mal-estar dos professores no início de carreira e traduz o impacto provocado pelas suas vivências na prática docente. É considerada como uma fase que pode perdurar por um período de tempo instável, mais, ou menos longo. Este impacto leva os docentes a refletir, ressignificando e ou preservando suas posturas, interferindo nas ações cotidianas da sala de aula. Ainda, neste período, os professores vão estabelecer interações com outros agentes da comunidade escolar, e fora dela, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes. Huberman (1992) também faz referência à expressão ao afirmar que embora a iniciação na docência seja um período caracterizado por aprendizagens intensas, é traumático devido ao *choque com a realidade*, que desperta no professor a necessidade de sobreviver ao/no ambiente escolar.

As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Esta fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão (Garcia, 1992; Cavaco, 1995; e Lima, 2006). Igualmente, Blase e Greenfield (1980) e Veenman (1984) consideram que é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de ensino.

Assim, parece relevante investigar a iniciação profissional docente, pois "os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão". (Cavaco, 1993, p.114). Não se pode afirmar que o sucesso profissional dependa apenas de como se dá o início da sua carreira, mas não se pode ignorar que é um período de fortes pressões profissionais, propício a

surgimentos de dilemas, incertezas, instabilidade e singularidade. Sem dúvidas, é um período onde o professor também aprende.

OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como principal objetivo conhecer o processo de socialização profissional do professor iniciante do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino. Também se pretende investigar o modo como os professores vivenciam o início da profissão docente; compreender como os professores que ingressam em suas carreiras percebem/avaliam as demandas de sua profissão; conhecer as experiências e impressões que os docentes têm em relação à profissão e, por último, identificar as necessidades da fase de socialização profissional.

Espera-se, desta forma, trazer elementos que sirvam para a compreensão de como se dá a socialização profissional do professor em início de carreira e, a partir dessa compreensão e conhecimento, poder-se-á perceber como se dá a construção dos saberes advindos da experiência docente e levantar aspectos importantes para a análise e reflexão dos cursos de formação continuada para professores em exercício no início da carreira. Ter-se a percepção da necessidade ou não de ações e acompanhamento a esses professores por parte da gestão escolar e da Secretaria de Educação do município é um importante avanço para se ter qualidade na educação a partir da valorização profissional dos professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo será desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa. Segundo Gatti e André (2010, p. 30),

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números-, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Para André (1995), o foco da investigação qualitativa concentra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são 290 professores efetivos (concursados) que ingressaram na rede pública municipal entre 2009 e 2011, isto é, com até três anos de experiência profissional, recém formados, independente da formação, idade idade, sexo e carga horária e que atuam no ensino fundamental. O tempo de ingresso, até três anos, dá-se pelo fato de que o objeto desta pesquisa são os professores em início de carreira, os quais se encontram, ainda, em fase de

exploração, vivenciando papéis e avaliando suas competências. (JESUS e SANTOS, 2004).

A justificativa para a escolha desse intervalo de tempo (três anos) é referendada por Huberman (1995). Em seu artigo sobre "O ciclo de vida profissional dos professores", ele afirma a existência de várias etapas pelas quais passaria o professor durante sua carreira profissional. A primeira fase, "a entrada na carreira", contempla o período de socialização profissional dos professores. Esta fase é marcada pelo que denomina choque de realidade ou etapa de sobrevivência.

Como instrumento para a coleta de dados será utilizado um questionário que, segundo Marconi e Lakatos(2003, p.201), é um "instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Este documento será composto por *perguntas abertas* nas quais "o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal" e *fechadas* onde "(...) as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador" (SEVERINO, 2008, p.125). As questões abordarão, essencialmente, o início da carreira docente, as quais darão subsídios para se conhecer o modo como os professores vivenciam este período, como eles percebem e avaliam as demandas da sua profissão e quais as suas necessidades e sentimentos. Também serão feitas questões que possibilitem a verificação de como se dá o seu desenvolvimento profissional.

Sobre os informantes, serão solicitadas informações relativas à sua formação e tempo de serviço, sem qualquer tipo de identificação. Juntamente com o questionário será enviada uma carta explicando a natureza da pesquisa, a sua importância e a necessidade de se obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor no sentido de que ele preencha e devolva o questionário. Apresentar os objetivos desta investigação para os gestores escolares e da secretaria de educação do município também faz parte desta metodologia, pois se acredita que, com rigor e consistência metodológica, este estudo científico possa realmente chegar a um conhecimento do fenômeno a ser estudado.

Diante da quantidade elevada de questionários, compreende-se que esta pesquisa articula-se ao tipo *survey* (processo de coleta de informações sobre sujeitos que constituem uma população real), o qual pode ser denominado de levantamento amostral. Tal levantamento possibilitará a descrição de um conjunto de características dos 290 professores, representativos dos diversos grupos dos sujeitos de pesquisa: professores do ensino fundamental em início de carreira. Como amostras serão considerados todos os questionários que forem devolvidos respondidos.

Com a finalidade de se ter um instrumento efetivo, será observado os critérios estabelecidos por May (2004) e entre eles destacam-se que no questionário deverá conter orientações definidas e notas explicativas para que o informante tome consciência do que se deseja dele e a aplicação de um piloto (pré-testagem) do instrumento com pessoas da área para aprimorar o documento.

Os questionários serão entregues às unidades escolares via malote da Secretaria de Educação, acondicionados em envelopes brancos, lacrados e nomeados. A devolução dar-se-á num prazo de 30 dias a contar da data de entrega, diretamente no setor de malotes da Secretaria de Educação, na Rua Itajaí, 390, centro. No local, haverá uma "caixa coletora", à qual somente os pesquisadores

terão possibilidade de retirada dos documentos. A intenção é reunir, no mínimo, 25% do total de questionários aplicados.

As respostas dadas aos questionamentos deverão ser passíveis de categorização e quantificação. Estes dados servirão de base para as análises qualitativas de tal forma que, como indicado por Marsh (1982), citada por May (2004), formem um quadro de informações suficientemente completo do contexto investigado para que seja possível ler a sua dimensão significativa. Desta forma, os dados do questionário serão tratados, primeiramente, por meio de análise estatística dos dados para, posteriormente, submetê-los a análise qualitativa. Segundo May (2004), o objetivo da análise dos resultados da aplicação do questionário é examinar padrões entre as respostas às perguntas e realizar o entrecruzamento entre as variáveis que as perguntas representam, explorando os seus relacionamentos.

Assim, os dados resultantes da aplicação do questionário aos professores, inicialmente serão avaliados estatisticamente, observando-se a frequência de determinadas respostas. A partir daí, serão organizados de acordo com algumas categorias, depreendidas da totalidade das respostas e de informações relativas aos sujeitos da pesquisa. Tais categorias serão devidamente denominadas para tornar possível a organização dos dados. Para a apresentação dos resultados, serão usados dispositivos como quadros comparativos e, se possível, tabelas, para ilustrar a exposição.

A análise dos dados permitirá conhecer as dimensões do trabalho docente e os dilemas dos professores iniciantes e, a partir dessa compreensão, perceber como se dá a construção dos saberes advindos da experiência docente e levantar aspectos importantes para a análise e reflexão dos cursos de formação continuada e "acolhimento" dos professores da rede municipal de ensino.

Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e, após este prazo, serão devidamente picotados e enviados para reciclagem.

RESULTADOS PARCIAIS

Esta pesquisa ainda está em fase inicial. Até o momento fez-se pesquisas bibliográficas e levantamento de trabalhos produzidos nos últimos cinco anos a respeito da temática nos sites da CAPES, ANPEd e Cielo, além da busca de dissertações e teses que tinham o mesmo objeto de estudo. As aulas das disciplinas "Trabalho e Formação Docente" e "Seminários de pesquisas II", do programa de Mestrado em Educação da Univille, tem sido o alicerce para todas as discussões e reflexões que norteiam este trabalho.

O projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética, tendo sido aprovado. Como instrumento de pesquisa foi elaborado um questionário com 26 questões, abertas e fechadas, divididas em duas categorias: perfil do professor e socialização profissional. Foi feito um piloto com oito professores, sujeitos da pesquisa, em uma escola de ensino fundamental. As alterações sugeridas por este grupo foram acatadas. Em seguida, 290 questionários foram entregues para 66 unidades escolares de ensino fundamental da Rede Pública de Ensino. Até o presente momento, 43 questionários, cerca de 15%, já foram devolvidos preenchidos para a pesquisadora. Como o prazo final para devolução dos documentos é dia 30 de novembro do corrente ano, espera-se que, pelo menos o dobro de questionários seja devolvido, o que, se acontecer, atinge a intenção inicial

da pesquisa de se ter, pelo menos, 25% dos questionários respondidos e devolvidos.

Os dados resultantes da aplicação do questionário aos professores, inicialmente serão avaliados estatisticamente, observando-se a frequência de determinadas respostas, trabalho que está se iniciando neste momento com a criação de um quadro. A partir daí, serão organizados de acordo com algumas categorias, depreendidas da totalidade das respostas e de informações relativas aos sujeitos da pesquisa. Tais categorias serão devidamente denominadas para tornar possível a organização dos dados. Para a apresentação dos resultados, serão usados dispositivos como quadros comparativos e, se possível, tabelas, para ilustrar a exposição.

A análise dos dados permitirá conhecer as dimensões do trabalho docente e os dilemas dos professores iniciantes e, a partir dessa compreensão, perceber como se dá a construção dos saberes advindos da experiência docente e levantar aspectos importantes para a análise e reflexão dos cursos de formação continuada e "acolhimento" dos professores da rede municipal de ensino.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Como esta pesquisa objetiva conhecer o processo de socialização profissional dos professores iniciantes da rede pública de Joinville-SC, espera-se que os resultados possam auxiliar na compreensão acerca do período de iniciação profissional, que envolve os primeiros anos de docência dos professores da Rede Municipal de Ensino, conhecendo as dimensões do trabalho docente e os dilemas dos professores iniciantes e abrindo possibilidades de discussões sobre a temática investigada. A pesquisa também poderá indicar se há lacunas neste processo e se é necessário um acompanhamento a esses professores por parte da gestão escolar e da secretaria de educação. Também poderá fornecer pistas quanto à necessidade de um investimento maior nos cursos de formação continuada específica para professores em início de carreira.

Quanto às publicações, os dados dessa pesquisa serão divulgados em periódicos, eventos científicos, para a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, gestores das unidades escolares e professores participantes desta investigação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de e ROMANOWSKI, Joana Paulin. **O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996**. 22. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG: ANPEd, set. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BLASE, J. J.; GREENFIELD, W. D. **An interactive/ cyclical theory of teacher performance**. *Administrator's Notebook*, n. 29, p. 5- 13, 1980.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas no período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo., nº 18, p. 82-100, set./dez.2000, apud MANZANO, Cinthia

Soares. **A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995 – 2005):** uma Breve Análise. USP. GT 8 – 31ª ANPED.

_____. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas no período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo., nº 18, p. 82-100, set./out./nov./dez.2001.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.).

Profissão

Professor. Porto: LDA, 1999, p. 155-191.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

_____. C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro, 2006.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 1167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.pdf>>. Acessado em 23/06/2010.

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

MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTEIRO VIEIRA, H. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. 2002. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

MONTEIRO, A.M.F. **Professores entre saberes e práticas**. *Educação e Sociedade*. v. 22, n. 74. Campinas, abr. 2001. Acesso: www.scielo.br, 23/06/2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação de professores, Currículo, Supervisão**. Texto nº 2. Que é ser professor, hoje? – A profissionalidade docente revisitada (1998). In: Revista da ESES, 9, Nova Série, p. 79-87, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHÖN, D. Formar professores com profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

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

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

A CONCEPÇÃO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EGRESSOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA GESTAR II

SOMBRIO, Leila Mattos
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
leilasombrio@gmail.com

KOERNER, Rosana Mara
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
rosanamk@terra.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Trabalho e Formação docente.

RESUMO O tema que se pretende pesquisar diz respeito às implicações da formação continuada de professores de Língua Portuguesa, no que tange à concepção sobre gêneros discursivos. Tem-se como objetivo compreender como a concepção sobre gêneros discursivos, contemplada na formação continuada GESTAR II, contribuiu para a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, considerando-se os seus dizeres e suas implicações no processo ensino aprendizagem. Almeja-se identificar os professores que tenham participado do GESTAR II, por meio de carta endereçada à escola na qual trabalham, apresentar a pesquisa e convidá-los a participarem. Todos responderão a um questionário base, no qual haverá a pergunta se desejam prosseguir como sujeitos de pesquisa. Os que demonstrarem interesse, prosseguirão na pesquisa. Depois de constituído o grupo dos sujeitos, com uma abordagem qualitativa, pretende-se solicitar aos participantes que respondam/escrevam um balanço do saber (consiste na resposta de um enunciado) sobre a formação continuada GESTAR II. E também que respondam a um questionário com perguntas básicas como idade, formação e titulação e a perguntas abertas para a descrição de algumas práticas, materiais, buscando indícios do trabalho e concepção dos gêneros discursivos. Tal pesquisa, ainda que bastante focada, poderá apresentar – por meio da “voz” dos professores, como enxergam a formação continuada e o que retêm dela. Autores que dão sustentação teórica ao trabalho: círculo bakhtiniano e Bakhtin (2000 [1952, 1953]), autores relacionados à formação continuada (Francisco Imbernón, João A. Telles) e relacionados à educação contemporânea (Antônio Novoa, Philippe Perrenoud, Gaudêncio Frigotto, Marli André, entre outros).

Palavras-chave: Gêneros discursivos. GESTAR II. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

Os governos Federal, Estadual e Municipal, pautados em recentes discussões sobre formação docente contínua, têm investido em programas que possibilitem a formação continuada de professores de diversas áreas. A Secretaria Municipal de

Joinville/SC investiu², no ano de 2010, R\$ 475.618,75 na formação continuada de seus 3.800 professores (considerou-se todos os níveis de ensino). O valor do ano de 2010 não é isolado. Nos últimos quatro anos, o investimento médio das formações continuadas também apresenta valor semelhante: R\$372.588,88. Porém, embora o investimento na formação seja relativamente alto, são raras as publicações de análises e acompanhamento das atividades realizadas na formação e/ou das implicações que a formação tem nas concepções dos professores e na sala de aula.

As formações continuadas têm sido objeto de estudo de várias pesquisas, por meio de diferentes vieses. Um levantamento realizado na página virtual da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apresenta no banco de teses 1241 dissertações e 266 teses, entre os anos de 2006 e 2010, com os descritores (expressão exata) “Formação Continuada” e “Formação Contínua”.

A formação do professor, seja inicial ou continuada, é determinante para sua profissionalização. Dos 3.800 professores da rede municipal de Joinville/SC, apenas 66 não possuem formação inicial completa (graduação/licenciatura), o que equivale a 1,7% (informações obtidas com o Setor de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação).

Por muito tempo acreditou-se que a formação inicial tornava “pronto” o profissional docente, que ao concluir o curso superior, o professor estaria apto para ingressar na escola e enfrentar todos os desafios propostos.

A formação continuada, direcionada a professores em exercício, busca atender às necessidades que surgem ou pela prática ou por legislações/convenções sociais. Muitas vezes os novos conhecimentos são incluídos nos currículos das licenciaturas, mas os professores já graduados precisam de formação adicional e contínua para obtê-los.

Nessa perspectiva, a formação continuada surge para *atualizar* tais profissionais. Para Nóvoa (2002): “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”

O objetivo da formação continuada, segundo o Sistema Nacional de formação de professores (disponível na página virtual do MEC), é

[...] assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes.

Os programas de formação continuada no município de Joinville são oriundos da própria Secretaria de Educação ou do Ministério da Educação (MEC). As formações disponibilizadas por meio da Secretaria de Educação justificam-se, pois buscam explorar o *contexto* profissional e social da cidade. Para Inbernón (2010, pág. 9)

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como a sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

² Informações obtidas com o setor de estatísticas da Secretaria Municipal de Educação – Joinville.

Sempre que um programa de formação é criado pelo MEC, as redes públicas de ensino têm a opção de aderir ou não ao programa. No ano 2008, as Secretarias de Estado de Educação e Secretaria de Educação de Joinville aderiram ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Para o presente estudo, optou-se em analisar a formação na rede municipal de ensino, por possuir maior número de alunos (total de alunos da rede estadual: 51.405; total de alunos da rede municipal: 58.956 – fonte: *site* da prefeitura de Joinville).

O Programa GESTAR II oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. Tem como objetivos (disponível na página virtual do MEC):

Colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de língua portuguesa e matemática;
Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica;
Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências.

Em Joinville, o Programa Gestar II foi oferecido, por meio dos gestores escolares, a todos os professores de língua portuguesa e matemática do ensino fundamental, anos finais (do sexto ao nono ano). No que concerne à língua portuguesa³, em 2009, 36 professores participaram da formação, já em 2010, 17 professores.

Sendo a base do programa discussões prático-teóricas, o eixo norteador de tais discussões foi o ensino de língua portuguesa por meio de gêneros textuais⁴.

Em 1999, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, as discussões sobre os gêneros textuais receberam intenso foco, principalmente no que concerne ao ensino de língua portuguesa.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. [...] (PCN – EF, 1999, p.21)

As principais discussões sobre gênero textual partem da premissa proposta por Bakhtin (2000), de que só é possível se comunicar por meio de gêneros. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa centrado nos gêneros possibilita aos estudantes a compreensão da função social e comunicativa de cada texto, independentemente da linguagem (se verbal, não-verbal ou sincrética).

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas suas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo

³ Optou-se por língua portuguesa por ser a área de formação da autora.

⁴ Alguns teóricos discutem a terminologia gênero "textual" e "discursivo". Para este estudo, optou-se em utilizar gêneros textuais por ser a nomenclatura utilizada no programa GESTAR II.

da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN – EF, 1999, p.32)

Nesse sentido, surge a proposta de conhecer como as formações continuadas têm se desenvolvido na cidade de Joinville com os professores de Língua Portuguesa da rede pública municipal de ensino. Mais especificadamente, buscando indícios do programa GESTAR II (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) – programa de formação continuada para professores de Língua Portuguesa – que foi realizado nos anos 2009 e 2010, na prática pedagógica dos professores participantes por meio de entrevistas e relatos escritos.

Portanto, o objetivo geral que direciona o presente estudo é constatar, nas vozes dos professores de língua portuguesa, as implicações do Programa GESTAR II quanto à concepção de gênero textual. Para corroborar com o objetivo geral, apresenta-se os objetivos específicos:

- Analisar, nos documentos oferecidos pelo GESTAR II – língua portuguesa, qual a concepção de gênero textual abordada.
- Identificar, por meio de questionário, as implicações do programa de formação continuada Gestar II na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa que participaram da formação;
- Buscar indícios das discussões proporcionadas pela formação continuada, no que tange o trabalho com os gêneros discursivos, na prática de professores de Língua Portuguesa (das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Joinville-SC), por meio da resposta a um enunciado (técnica denominada balanço do saber);
- A partir de eventuais lacunas percebidas nas respostas obtidas com o balanço do saber, realizar entrevistas semi-estruturadas;
- Cotejar os objetivos da formação continuada com as práticas pedagógicas descritas pelos professores no balanço do saber;

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A formação inicial pode exercer grande influência no desempenho profissional do docente, ou seja, no exercício de suas funções como professor. Isso porque, é na formação inicial que o professor adquire as bases e concepções sobre a educação, além de um repertório de conhecimentos e experiências necessários para o andamento da sua carreira docente (Santos, 2007).

André (2010), em seu estudo sobre a formação de professores como constituição de um campo de estudos, também corrobora com a ideia de que a formação docente é determinante no desenvolvimento profissional. Para André (2010, p.176):

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

A perspectiva da prática também é apontada por Tardif (2005, p.236) como trabalho humano e, para o autor, a prática (ou trabalho humano) “[...] exige do trabalhador um saber e um saber-fazer”. É importante ressaltar que os conhecimentos e reflexões obtidos na formação inicial têm relação direta com o fazer pedagógico do docente. Para Imbernón (2001) a formação precisa privilegiar o

estudo de situações práticas e problemáticas, no sentido de proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

No entanto, estudos apontam alguns aspectos contraditórios e passíveis de profunda reflexão acerca da formação inicial. Saviani (2009, p.149), ao mencionar os modelos contrapostos de formação de professores (modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático), afirma que:

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo 'treinamento em serviço'. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

Por muito tempo a formação inicial foi considerada apropriada e suficiente aos (futuros) docentes. Porém, com o reconhecimento da complexidade da profissão docente, com os resultados de estudos permanentes na área e com a inserção de novas legislações, surge a formação continuada para não somente atualizar os profissionais em exercício, mas principalmente para propor reflexões pertinentes à área, como evidencia Perrenoud (2000) "nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve-se, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular" (p. 155).

Embora a formação continuada pressuponha reflexão, é importante ressaltar que a prática pedagógica e o ambiente escolar também se constituem como aspectos formadores. Para Nóvoa (2002, p.23) "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente."

Outro aspecto importante a se considerar, no que diz respeito à formação continuada, é que esta precisa estar condizente com o contexto no qual a escola e os professores estão inseridos, como atenta Imbernón (2010)

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como a sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.(p.9)

Nesse sentido, as formações continuadas precisam priorizar o real do professor, sua prática e contexto. Precisam responder e proporcionar reflexões que digam respeito, diretamente, à sua prática.

No que concerne à disciplina de língua portuguesa, a prática baseia-se na análise, compreensão e estudo dos aspectos linguísticos e discursivos da linguagem. O documento oficial que orienta a prática dos professores no Brasil é chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais. A obra de Bakhtin (2000

[1952,1953]), fundamenta as questões sobre gêneros textuais dos PCN's. Conforme o autor

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (p.301)

Partindo da premissa Bakhtiniana, tudo que é produzido *na e pela* língua, é um gênero textual. Ou seja, a prática do professor de língua está intimamente ligada à concepção de gênero textual e, visto a função comunicativa da língua, também é possível afirmar que os gêneros preveem aspectos sociais de interação.

À luz desse discurso, Marcuschi (2003) afirma que os gêneros caracterizam-se por uma forma de ação social e são considerados:

- 1) fenômenos históricos vinculados à prática cultural, resultante de atividade coletiva em qualquer situação comunicativa;
- 2) eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos;
- 3) práticas sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo;
- 4) textos materializados que envolvem seqüências tipológicas.(p.19)

Estabelecida esta noção de gêneros textuais, é possível dizer que utilização dos gêneros pode ser considerada uma ferramenta social para o trabalho com a língua, conforme Marcuschi (*In* Dionísio, Machado e Bezerra (Org.s), 2003),

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. (p.35)

De acordo com Bakhtin (2000, p. 282), "(...) a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam". Assim sendo, o propósito do ensino de língua materna, além de tornar os alunos fluentes, é capacitá-los a utilizar a língua de modo variado, com o intuito de produzir diferentes efeitos de sentido, adequando o uso da língua às situações sociais diversas.

No entanto, quando os gêneros textuais adentram o espaço escolar como práticas de linguagem, constituem-se sempre como uma variação de gênero, isso porque, embora haja um esforço em colocar os alunos em situações de comunicação o mais próximo da realidade possível, sempre vai haver uma simulação da função social do gênero (Schneuwly & Dolz, 1999).

Portanto, considera-se como proposta de trabalho para o ensino de língua materna uma abordagem que considera os variados gêneros textuais como ferramenta de ensino, pois é por meio da língua, portanto por meio dos gêneros, que o ser humano interage, comunica-se, constrói e divulga conhecimentos, ou seja, sempre está pautado em uma perspectiva dialógica.

Dessa forma, reconhecendo a importância, a viabilidade e ao mesmo tempo a contemporaneidade do trabalho com os gêneros, apresenta-se a formação continuada como oportunidade para atender, atualizar e promover reflexões com os

professores de língua materna quanto às discussões sobre esta relevante ferramenta social: os gêneros textuais.

Tendo como base tais propostas, o programa de formação continuada GESTAR II, já exposto na justificativa, e suas contribuições para a prática pedagógica de professores de língua portuguesa, constituirão o foco central desta pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será realizada com professores de língua portuguesa que lecionam nas Séries Finais do Ensino Fundamental, atuantes no primeiro semestre de 2012.

Os critérios de inclusão para seleção deste grupo são que os professores tenham participado da formação continuada GESTAR II (nos anos de 2009 ou 2010) e que sejam atuantes na rede pública da cidade de Joinville-SC, independentemente da situação contratual (se concursados/efetivos ou contratados), do tempo de serviço na rede, da formação, do sexo e da idade.

Ficam excluídos os sujeitos que não atenderem aos critérios de inclusão mencionados acima.

A metodologia do presente estudo caracteriza-se por ser abordada qualitativamente (SEVERINO, 2007), pois tem sua base na busca do entendimento das relações, causas e circunstâncias.

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa e qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois como essas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, p. 119, 2007).

Como instrumentos para a coleta de dados serão utilizados: questionário com perguntas abertas e fechadas, produção textual (balanço do saber) e entrevista oral.

O questionário será construído com

"[...] questões fechadas ou abertas. No primeiro caso, as repostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar a resposta, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal." (SEVERINO, 2007, p.125/6).

As perguntas básicas e fechadas serão a respeito do tempo de serviço, formação e titulação e perguntas abertas para a descrição de algumas práticas e materiais que os sujeitos da pesquisa têm utilizado no ensino de língua portuguesa, buscando indícios do trabalho e concepção dos gêneros textuais. Haverá também, no referido questionário, a pergunta se desejam prosseguir como sujeitos de pesquisa. Os que demonstrarem interesse prosseguirão na pesquisa.

Os questionários serão encaminhados para as escolas via malote e serão entregues aos professores que, voluntariamente, poderão responder as questões.

Aqueles que responderem, entregarão o questionário envelopado ao diretor escolar e a pesquisadora fará o recolhimento dos envelopes pessoalmente. Ressalta-se ainda que, antes do envio dos malotes, os diretores das escolas, que possuam professores egressos do GESTAR II – língua portuguesa, serão comunicados por meio de carta e/ou correio eletrônico.

Depois de constituído o grupo dos sujeitos que optarem em prosseguir na pesquisa, por meio de abordagem qualitativa, pretende-se solicitar aos participantes que respondam/escrevam um *balanço do saber* sobre a formação continuada GESTAR II, especialmente no que diz respeito à concepção sobre gênero textual. O *balanço do saber*, segundo Charlot (2001), objetiva que os participantes da pesquisa avaliem seus processos de aprendizagem. Trata-se da produção de um texto fundamentado em um enunciado que é elaborado de maneira especial para obter dados a respeito do objeto de pesquisa. A entrega e o recolhimento dos balanços do saber seguirão os mesmos procedimentos que os questionários.

De posse dos balanços do saber, far-se-á uma análise que subsidiará informações para os questionamentos passíveis na entrevista oral. A pretensão da entrevista semi-estruturada é preencher eventuais lacunas percebidas na resposta ao enunciado (*balanço do saber*).

Sobre os informantes, serão solicitadas informações relativas à sua formação e tempo de serviço, sem qualquer tipo de identificação. Acompanhando o questionário, estará um Termo de Consentimento para o uso das respostas em atividades de análise e divulgação dos resultados.

RESULTADOS PARCIAIS

De acordo com cronograma desta pesquisa, ainda não foram realizados os procedimentos previstos na metodologia, não permitindo relatar resultados numéricos ou analíticos.

Espera-se que os resultados apontem relevantes aspectos sobre a formação continuada de professores, especificamente no que se refere à concepção e ao trabalho com os gêneros textuais e que, por meio dos resultados, se contribua para as discussões que envolvam o tema.

Pretende-se publicar os resultados em periódicos e divulgá-los em seminários e congressos da área educacional.

Como benefício, a pesquisa trará discussões e análises sobre a formação continuada na rede municipal de ensino de Joinville, mais especificadamente, a respeito dos indícios do programa GESTAR II – programa de formação continuada para professores de Língua Portuguesa – que foi realizado nos anos 2009 e 2010, na prática pedagógica dos professores participantes por meio de entrevistas e relatos escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a formação continuada ocupa importante papel no cenário da educação atual. É por meio das formações que os professores em exercício têm oportunidade de se voltarem para questões passíveis de reflexão e de atualização.

Espera-se que esta pesquisa encontre justificativa na contribuição, principalmente, de dois aspectos: as discussões sobre gênero textual – os gêneros, além de previstos nos PCN's, são objeto de estudo cada vez mais frequente no que

concerne ao ensino de língua - e a análise de um programa de formação continuada – em especial do programa GESTAR II, por considerar e priorizar aspectos teórico-metodológicos.

As leituras e participações em congressos e seminários educacionais permitem concluir que, independentemente dos resultados que serão obtidos, esta pesquisa é a mola propulsora de estudos mais amplos e elaborados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** um campo de estudos. Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez de 2010, p. 174-181. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced> . Acesso em: 19/04/2011

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [1952, 1953]. [Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira]

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Caderno de teoria e prática.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=642>. Acesso em: 08/07/2011

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização:** Questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação.** [online]. 1999, n.11, pp. 05-16. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07/09/2011

_____. et al. (Org.). **Os jovens e o saber Perspectivas Mundiais.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 2 ed. Cortez, 2001.

_____. Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel. & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.s) **Gêneros textuais e ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação de professores. In: Souza, João Valdir (org.). **Formação de professores par a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235 a 252.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação** [online]. 2009, vol. 14, n.40, PP.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> Acesso em 21/06/2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Documentos oficiais de orientação curricular:

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

GRAVA, Neivane Marize Venturi
Universidade Regional de Blumenau - FURB
neivanegrava@gamil.com

FISCHER, Julianne
Universidade Regional de Blumenau - FURB
july@furb.br

SCHROEDER, Edson
Universidade Regional de Blumenau - FURB
edi.bnu@terra.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Processos de Ensinar e de Aprender;
Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-
Cultural.

RESUMO Apresentamos uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo compreender as concepções dos professores alfabetizadores a respeito da construção da escrita por crianças que estão no primeiro ano do ensino fundamental. O estudo está sendo realizado com cinco professores alfabetizadores da rede municipal da cidade de Rodeio (SC). Como base teórica, utilizamos os estudos de Vigotski que compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos, mediados semioticamente, com ênfase na linguagem definimos como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e a observação participante nos encontros de professores que acontecem regularmente. Como metodologia de análise, utilizamos a análise do conteúdo, a partir de três unidades, levando-se em consideração as dimensões do projeto educativo dos professores: a dimensão conceitual, a dimensão didática e a dimensão psicológica. Entretanto, para este artigo, apresentamos somente as análises relativas à unidade "dimensão conceitual" levando-se em consideração a utilização, pelos professores, dos saberes espontâneos das crianças em diferentes contextos (oral e escrito) e dos saberes científicos desenvolvidos pelos professores. Os dados preliminares mostram que uso dos saberes espontâneos e científicos ainda não estão claros para os professores, que apresentam dúvidas relacionadas à dimensão conceitual e o processo de alfabetização.

Palavras - chave: escrita, concepções, práticas, professores.

INTRODUÇÃO

Apresentamos um recorte de uma pesquisa em andamento, que trata sobre as concepções dos professores alfabetizadores no município de Rodeio (SC) com foco na construção da escrita na criança. Deste modo os resultados obtidos poderão

subsidiar os professores alfabetizadores em um processo conjunto de reflexões sobre alfabetização/ escrita.

Desde cedo, no interior das cavernas, o homem procurou deixar marcas do seu cotidiano, registrando sonhos, medos, angustias. Iniciou-se desta maneira, uma jornada em direção à escrita. Se atentarmos para a trajetória da escrita, perceberemos que ela também foi utilizada para suprir necessidades como a comunicação entre os pares e o registro de acontecimentos marcantes nas comunidades. No entanto, ao longo da história da humanidade, a escrita não foi disseminada entre todas as pessoas, mas sim para aquelas que tinham influência religiosa, comercial e política.

Com o passar do tempo ocorreram mudanças, na dimensão familiar, social, econômica e política. Devido a essas mudanças, a escrita passou a ser amplamente difundida entre as pessoas; inicialmente aprendia-se a ler e escrever em casa e somente os filhos de famílias mais abastadas iam à escola. Mais tarde, mais crianças tiveram acesso à escolarização, apesar das diferenças entre a escola dos pobres e a escola dos ricos.

Excepcionalmente a partir da Proclamação da República, aqui no Brasil, segundo Mortatti (2006), iniciou-se um processo sistemático de leitura e escrita na fase inicial de escolarização e o termo alfabetização passou a ser usado a partir do século XX. Antes, as crianças aprendiam a ler e a escrever em casa ou nas poucas escolas existentes no império.

Mortatti (2006) esclarece que o ensino da escrita era entendido apenas como uma questão de habilidade em caligrafia e ortografia. Com as mudanças ocorridas no final da década de 1970, esta visão sofreu mudanças, criando-se uma nova perspectiva de leitura e escrita, com o foco centrado em questões de como ensinar e a quem se ensinar. A partir da década de 1980, de acordo com a autora, ocorreu a "desmetodização", em prol da alfabetização construtivista, isto, em função de mudanças no panorama social e político vigente. O construtivismo, não se apresentava como um método novo, mas sim como uma "nova revolução conceitual", sendo Emília Ferreiro, um importante referencial, que desenvolveu investigações sobre a psicogênese da língua escrita, deslocando o eixo do método para o processo de aprendizagem da criança.

Na década de 1980 apareceu no cenário educacional brasileiro os estudos do teórico Vigotski, com suas concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, sustentando que a inteligência é construída a partir das relações do homem com o mundo, dando ênfase à linguagem. Esse teórico trouxe contribuições significativas, inspirando pesquisas na área da educação e muitos dessas relacionados à alfabetização. Neste sentido, apresentamos como questão de partida: quais são as concepções e práticas que professores alfabetizadores têm a respeito dos processos iniciais da escrita pelas crianças?

Entre diversos autores, evidenciamos a teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski como principal aporte para as reflexões, evidenciando algumas premissas que consideramos essenciais à compreensão das complexidades associadas à alfabetização e à escrita em sala de aula.

Nosso principal objetivo é compreender as concepções e as práticas dos professores alfabetizadores sobre a alfabetização, com enfoque na fase na aquisição da escrita pelas crianças que estão ingressando no primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal de Rodeio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A área de abrangência dessa pesquisa e a alfabetização, tendo a construção da escrita como foco. Como sujeitos, participam da pesquisa cinco professores alfabetizadores, todos pertencentes à rede municipal de Rodeio (SC).

Para a coleta de dados selecionamos a entrevista individual e a observação participante. Desta forma, Bauer e Gaskell (2008), esclarecem que a entrevista, é um instrumento que fornece uma compreensão mais detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações dos sujeitos, em contextos sociais específicos. No que diz respeito à observação participante, Bogdan e Biklen (1999), explicam que deve ocorrer de forma que a participação do pesquisador seja moderada, porém dinâmica, tendo como meta prioritária a recolha de dados.

Deste modo, por meio desses instrumentos, objetivamos confrontar as informações e proceder às análises, com vista à compreensão mais aprofundada das concepções e práticas sobre a alfabetização/escrita.

Como metodologia de análise, utilizamos a análise do conteúdo que, segundo Franco (2005), é um processo da pesquisa que se situa em um esboço mais amplo da teoria da comunicação, tendo como ponto de partida a mensagem implícita, sendo que essa mensagem pode ser expressa de forma verbal, oral ou escrita, gestual ou silenciosa. Neste sentido, para a pesquisa, estabelecemos como unidades de análise, três importantes dimensões do projeto educativo dos professores alfabetizadores: a dimensão conceitual, a dimensão didática e a dimensão psicológica. No entanto, para este artigo fizemos um recorte utilizando exclusivamente a unidade relacionada à dimensão conceitual, com somente uma categoria denominada: o emprego dos saberes espontâneos das crianças em diferentes contextos (oral, escrito) e dos saberes científicos desenvolvidos pelos professores.

ANÁLISES E RESULTADOS

Pela categoria "o emprego dos saberes espontâneos, em diferentes contextos (oral, escrito) e a utilização dos saberes científicos pelos professores" (quadro 1), foi possível perceber qual era o ponto de partida dos professores para introduzir novos conceitos. Os professores P1, P2, P3 e P4 afirmaram trabalhar, inicialmente, com os saberes espontâneos das crianças, porém, P5 acrescentou que pode partir dos espontâneos ou científicos, *"início com o que mais chamar a atenção das crianças, naquele momento"*.

Quadro 1: o emprego dos saberes espontâneos, em diferentes contextos (oral, escrito) e a utilização dos saberes científicos pelos professores

	P1	P2	P3	P4	P5
SABERES UTILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO	<i>"Parto dos saberes cotidianos para chegar nos científicos"</i>	<i>"Parto dos saberes cotidianos deles"</i>	<i>"Parto dos saberes cotidianos para chegar nos científicos"</i>	<i>"Parto dos saberes cotidianos para chegar nos científicos"</i>	<i>"Parto dos saberes cotidianos ou científicos, o que mais chamar atenção"</i>

					<i>deles</i> "
--	--	--	--	--	----------------

Fonte: dados organizados pelos autores com base nas entrevistas

Segundo Vigotski (2009), os conhecimentos científicos são construídos no processo de aprendizagem escolar, enquanto que os conhecimentos espontâneos se formam nos processos das experiências cotidianas da criança, de forma não conscientizada. No entanto, o desenvolvimento dos conceitos científicos apóia-se em um nível de maturação dos conceitos espontâneos, que atinge grau cada vez mais elevado conforme a criança segue cronologicamente o seu percurso escolar. Os conceitos espontâneos não se encontram, digamos protegidos na consciência infantil, muito menos estão separados dos conceitos científicos, mas se encontram em um único e contínuo processo interativo. A formação conceitual não tem a sua origem nos conflitos entre duas formas de pensamento. O que ocorre são relações de caráter muito mais complexo e positivo. Os processos deliberados de ensino se revelam como sendo uma das principais fontes e força orientadora no desenvolvimento dos conceitos da criança, assim, a aprendizagem escolar é um fator decisivo para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

O conceito espontâneo é caracterizado por Vigotski como um conceito desenvolvido naturalmente pela criança a partir das suas experiências cotidianas. Estes conceitos, primariamente indutivos, são formados em termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais do seu referente, não sendo organizados em um conjunto de relações consistentes e sistemáticas (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACKWELL, 2002). São construídos fora do contexto escolar, formando categorias ontológicas, o que dá origem ao conjunto de teorias que o sujeito possui sobre o seu mundo – as suas representações. O conceito espontâneo não é conscientizado, uma vez que a atenção nele contida orienta-se para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensamento que o abarca (VIGOTSKI, 1993, 2009). Esta não conscientização dos conceitos está na ausência de um sistema de conceitos científicos. A formação de um sistema conceitual baseado em relações recíprocas de generalidade torna os conceitos arbitrários: *“os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”* (VIGOTSKI, 2001, p. 295).

Segundo Vigotski, a construção do conceito científico origina-se nos processos de ensino, por meio das suas atividades estruturadas, com a participação dos professores, atribuindo à criança abstrações mais formais e conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente, resultado dos significados culturais (VEER; VALSINER, 1999; SFORNI, 2004).

Diferentemente dos conceitos espontâneos, os científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos e não pela experiência concreta imediata. Estes conceitos são adquiridos por meio do processo da instrução, requerendo atos de pensamento inteiramente diversos, associados ao livre intercâmbio no sistema de conceitos, à generalização de generalizações, enfim, a uma operação consciente e arbitrária com os conceitos espontâneos: *“a questão está justamente aí, pois o desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento”* (VIGOTSKI, 2001, p. 279).

Conforme Vigotski (2004, p. 67), subestimar as experiências pessoais dos estudantes seria um erro por parte dos professores, uma vez que *“a educação se faz*

através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. Acrescenta ainda, que o processo de educação pode estar baseado na atividade pessoal da criança, cabendo ao professor orientar e regular essa atividade.

Assim, de acordo com o raciocínio Vigotskiano, da relação entre o professor e a criança pode emergir zonas de desenvolvimento, processo dialético, que ocorre pela internalização dos instrumentos da cultura: “a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, 2001, p. 285).

Em um dos encontros com os professores alfabetizadores, para socialização das suas práticas, efetivou-se uma leitura conjunta do texto “Gênios Perdidos”, de autoria da professora Julianne Fischer, sucedida de debate. Neste, os professores foram unânimes no entendimento de que a criança necessita ser apoiada entendendo essa ação como “alimento” para a aprendizagem. Concluíram, também, que a criança necessita de oportunidades para vivenciar momentos de aprendizagem significativa e não apenas momentos de repasse de informações, explorando-se, para isto, os conhecimentos espontâneos.

No entanto, os professores, em seus relatos sobre o desenvolvimento de atividades a partir dos conceitos espontâneos, pareceram estar mais preocupados em trabalhar conhecimentos científicos, com a construção do código escrito, e isto fica explícito quando apresentaram suas práticas de sala de aula nos encontros por turma. Eles faziam uso de brincadeiras para iniciar uma atividade, que sem dúvida, se bem orientadas também são de grande importância para o desenvolvimento de conceitos, mas esses professores, não apresentaram em nenhum momento, o emprego dos conceitos espontâneos das crianças, neste processo. Porém, quase todos afirmaram nas entrevistas, que iniciavam uma atividade explorando os conhecimentos espontâneos.

Uma atividade, o “ditado relâmpago”, foi apresentada por P1: *“mostro a palavra “batata” e também leio para as crianças. Logo após, escondo a palavra e faço com que a criança escreva essa palavra”*. Durante a explicação dessa atividade o professor não mencionou que fez algum questionamento as crianças, simplesmente mostrou a palavra batata, leu e a escondeu, depois fez com que as crianças escrevessem isto segundo seu relato.

O P4 apresentou o jogo do boliche para ensinar a adição e a subtração à sua classe:

“As crianças constroem o boliche com garrafas pet médias, sendo elas pintadas com guache de diversas cores. Depois iniciamos a brincadeira, quando uma criança atira uma bola e depois outra criança faz o mesmo. Depois peço a elas quantas garrafas os dois derrubaram e quantas ficaram em pé”.

Por meio desse relato também percebemos que mesmo trabalhando com a linguagem matemática, o professor já iniciou introduzindo os conceitos científicos, sem fazer nenhuma sondagem antes com as crianças, sobre o que já sabiam do tema que seria tratado. O P1 acrescentou que essa atividade também pode ser utilizada, colando-se letras ou famílias silábicas no boliche, assim, as crianças poderão, inicialmente, identificar as letras que foram derrubadas ou famílias

silábicas. O mesmo ocorreu com a sugestão desse professor e desta forma, vimos que todos estavam centrados na apropriação dos conceitos científicos.

O P5, por exemplo, afirmou: "*Parto dos saberes cotidianos ou científicos, o que mais chamar atenção deles*", entretanto, analisando o relato de como desenvolveu a atividade "O saco da história", a exploração dos conceitos espontâneos não ficou evidente, muito embora as crianças explicitassem suas histórias, a partir de um objeto retirado do saco:

"Essa atividade inicia quando eu entrego a uma criança um saco e ela retira um objeto/ brinquedo e inicia uma história, depois passa o saco e outra criança que retira outro objeto e continua a história e assim vai, até chegar à última criança. Logo após, em conjunto, fazemos o texto coletivo no quadro, sendo eu a escrita".

Observamos que os professores não compreenderam que o conceito espontâneo é um conhecimento que é adquirido por meio das experiências que as crianças vão tendo do meio cultural que estão inseridas, porém o que estão fazendo em suas práticas é iniciar suas atividades pedagógicas, por meio de uma brincadeira, focando na apropriação do código escrito. Isto ficou explícito, pois eles em momento algum procuraram resgatar os conhecimentos que essas crianças já tinham e que poderiam agregar para a construção da escrita na criança. A escrita deve ser apresentada a criança como um meio que facilitará a sua vida na sociedade e isto deve ocorrer de forma ativa e de acordo com Vigotski (2009), o processo de construção conceitual ocorre por meio das relações entre conceitos espontâneos e científicos, processo que se dá nas relações sociais, em nosso caso, na escola, com seus processos constituídos e sistematizados. Não se trata de um processo passivo, mas uma estrutura viva do pensamento, que tem por objetivo comunicar, assimilar, resolver problemas.

Acreditamos que esses professores ainda não compreenderam a concepção que Vigotski explica acima, porém por outro lado, devemos lembrar que a concepção de centralizar a escrita apenas na apropriação do código escrito, vem sendo trabalhada desde o início da escola formal aqui no Brasil, sendo esta uma concepção tradicional, que foi apresentada na introdução desse trabalho, por meio da pesquisadora Mortatti, em que a escrita era vista pelos professores, apenas como uma questão de ortografia e caligrafia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da categoria o emprego dos saberes espontâneos das crianças em diferentes contextos (oral, escrito) e dos saberes científicos, pertencente à dimensão conceitual, visamos apresentar as concepções e práticas dos professores alfabetizadores com foco na construção da escrita. Por intermédio da análise de conteúdo, procuramos estabelecer relações entre as mensagens implícitas dos sujeitos, apoiados na teoria histórico-cultural que preconiza a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos, mediados semioticamente, com ênfase na linguagem.

Desta forma, buscamos compreender por meio da categoria "emprego dos saberes espontâneos das crianças em diferentes contextos (oral, escrito) e dos saberes científicos desenvolvidos pelos professores", o ponto de partida dos

professores para introduzir novos conceitos. Assim, por meio das entrevistas, os professores P1, P2, P3 e P4 afirmaram que trabalhavam, inicialmente, com os saberes espontâneos das crianças e o professor P5 acrescentou que poderia partir dos espontâneos ou científicos.

Em um momento dos encontros por turma dos professores alfabetizadores, realizados regularmente na rede municipal para socialização das suas práticas, quando apresentaram atividades que utilizavam em suas práticas diárias na série de alfabetização, averiguamos que os professores apresentavam estar mais preocupados em trabalhar conhecimentos científicos, como a construção do código escrito, não explicitando, em nenhum momento, o emprego dos conceitos espontâneos das crianças, neste processo. Porém, todos afirmaram nas entrevistas, que iniciavam uma atividade explorando os conhecimentos espontâneos.

Vimos e compreendemos, porém que esses professores apresentavam dúvidas relacionadas à dimensão conceitual e o processo de alfabetização/ escrita, mas em contrapartida eles estavam procurando novas alternativas para incluir em seu projeto educativo.

Desta forma, Vigotski apresenta subsídios significativos para esses professores redimensionem seu olhar sobre a apropriação de conceitos, auxiliando, desta forma, a uma avaliação sobre suas concepções a respeito da construção da escrita pelas crianças que estão no primeiro ano do ensino fundamental. Vigotski (2009) explica que não devemos subestimar as experiências pessoais das crianças, pois a educação se concretiza, por meio dessas experiências que são determinadas pelo meio e, nesse processo, o papel do professor é de orientar e regular as atividades.

Enfim, compreendemos que seria importante que os alfabetizadores considerassem que suas concepções e práticas interferem no modo como a criança constrói a linguagem e a escrita. Entendemos que a introdução das crianças no mundo letrado pode torná-las sujeitos mais ativos e participantes na sua sociedade.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Libert Livro, 2005.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário "**Alfabetização e letramento em debate**": Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf>. Acesso dia 15/05/2011.

PANOFSKY, C.; JONH-STEINER, V.; BLACKWELL, P. J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 245-260, 2002.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VEER, R. van der; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA: ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS

DALCASTAGNÉ, Giovanni
Universidade Regional de Blumenau - FURB
[gio.personal@yahoo.com.br](mailto:gjo.personal@yahoo.com.br)

LAMAR, Adolfo Ramos
Universidade Regional de Blumenau – FURB
ajemabra@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa EDUCOGITANS.

RESUMO Este artigo tem como objetivo identificar as principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas na produção de dissertações em Educação Física no Estado de SC até o ano de 2009. Esta pesquisa pode ser caracterizada como sendo uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter bibliográfico e documental. A análise dos dados foi realizada com a ajuda de um instrumento denominado "esquema paradigmático", onde foi possível explicitar ou desvendar os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico, e os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos implícitos nos textos das pesquisas. Observamos que as abordagens empírico-analíticas ainda prevalecem nas dissertações em Educação Física no Estado de Santa Catarina. Pesquisas com características fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética também foram identificadas, sendo assim, algumas dissertações na área já se apropriam de outras abordagens epistemológicas, mesmo que em número reduzido, contrariando a hegemonia da abordagem empírico-analítica.

Palavras-chave: Produção científica. Epistemologia. Educação Física. Iniciação esportiva. saúde.

INTRODUÇÃO

Abordar assuntos que envolvem o corpo⁵, a saúde e a qualidade de vida humana desperta sempre uma curiosidade que mobiliza desde profissionais relacionados à área da saúde, até educadores e demais integrantes da sociedade. Tal fenômeno tem ocupado um lugar de destaque na vida humana, sendo que, a preocupação com a saúde é muito ampla e envolve vários fatores. Entre eles podemos destacar a busca pelo aumento na expectativa de vida, melhores condições na saúde pública, a cura de doenças e uma condição mais digna que chamamos de qualidade de vida.

Com essa crescente preocupação com o corpo e com o estilo de vida, a procura pelas práticas esportivas vem alcançando índices cada vez mais expressivos. Na atualidade, as pessoas praticam atividades esportivas com objetivos

⁵ O corpo em sua totalidade, desvinculado a qualquer dualismo que o separe da mente.

diversificados. O esporte pode servir como fuga do estresse do dia-a-dia, como aquisição e manutenção da saúde, como meio de socialização, como forma de desafios, riscos e competitividade etc. Bento, Garcia e Graça (1999) ressaltam que de um passado ligado à divulgação de um modelo de masculinidade, juventude e força, sucedem um presente e um futuro marcados pela pluralidade de práticas e diversidade de idades e condições. De um desporto de entretenimento evoluiu-se para uma cultura do cotidiano.

Dentro dos inúmeros objetivos e campos de atuação do mundo esportivo, a iniciação esportiva vem sendo alvo de grande procura e ao mesmo tempo rodeada de polêmicas. Isso se dá devido ao fato do esporte ser conteúdo frequente nas aulas de Educação Física escolar e pela possibilidade de retorno financeiro que o esporte pode trazer para o praticante, seduzindo assim, além de crianças, pais e responsáveis.

O termo iniciação esportiva é conhecido como um processo cronológico no transcurso do qual uma pessoa entra em contato com novas experiências regradas sobre uma atividade físico-esportiva (RAMOS e NEVES, 2008). Normalmente é o período onde se começa a ter um aprendizado mais específico em relação a um esporte.

Para Bento, Garcia e Graça (1999), o desporto de jovens e crianças pode servir a vários propósitos. Pode ser uma ocupação plena de sentido para muitos jovens e proporcionar interesse duradouro nas atividades físicas como parte importante de uma vida saudável e como fonte de prazer. Pode também ser a base por um lugar na elite desportiva e ainda uma via de auto realização e sucesso para jovens talentosos. Para outras crianças poderá cumprir uma função de reprodução cultural e social e recriando valores significativos na nossa cultura. Ou seja, pode servir de instrumento para os mais diversos fins.

Diante da complexidade que envolve o esporte, a iniciação esportiva e a saúde, sua importância em nossa sociedade e a evolução da produção científica a respeito da temática na área da Educação Física, torna-se de grande proveito um balanço das pesquisas referentes ao tema.

Segundo Silva (1990) as pesquisas desenvolvidas em determinada área do conhecimento tornam-se cada vez mais objeto de análise e investigação dos pesquisadores. É a partir da década de 1970 que tal preocupação se intensifica no Brasil, tendo em vista principalmente o aumento da produção de pesquisas verificado com a expansão dos Cursos de Pós-Graduação, colocando-as como requisito indispensável para a titulação de mestres e doutores.

O crescimento da produção científica tende a contribuir para a construção do conhecimento, apontando perspectivas e necessidades em todos os campos de atuação. Nesse sentido, Lima (2001, p. 6) traz a seguinte reflexão:

É inquestionável a importância da pesquisa científica em todos os ramos do conhecimento e, por conseguinte, a sua aplicação e/ou reflexão frente à busca da verdade como processo e essa busca caracteriza-se como finalidade da própria pesquisa científica.

Este estudo se dá perante a necessidade de reflexão sobre as bases epistemológicas que norteiam as produções discentes desenvolvidas nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física no Estado de Santa Catarina até o ano de 2009, a fim de identificar opções técnicas e metodológicas, concepções de

ciência, de homem, de tempo e o contexto histórico a qual foram produzidas as pesquisas.

Gamboa (2008) ressalta que a epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, mas com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, também não é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se dedica especialmente ao estudo crítico da ciência, em seu detalhamento prático, da ciência como produto e como processo. Para o autor, "o discurso epistemológico encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto. Tem como função não só resolver o problema geral das relações entre a filosofia e as ciências, mas também servir de ponto de encontro entre elas" (*ibid*, p. 26).

No dicionário básico de filosofia, "epistemologia" se caracteriza como disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico; b) a filosofia das ciências; c) a história das ciências (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001).

Para Gamboa (1987) a epistemologia possui elementos que aplicados à pesquisa científica permitem questionamentos e análises constantes dessa atividade e dá subsídios para aprimorar a pesquisa básica. Segundo o autor, "o estudo epistemológico define-se como análise de segunda ordem ou análise conceitual que desenvolve questões sobre as ciências, sobre os processos de produção do conhecimento e sobre a pesquisa científica" (*ibid*, p. 54,55). As questões de primeira ordem são próprias de cada ciência específica.

Em sua tese de doutorado, Gamboa (1987) distinguiu três grandes paradigmas científicos ou abordagens da pesquisa educacional denominadas de: empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, que se diferenciam pela maneira de construir o conhecimento e de articular os diversos elementos nos textos das pesquisas (técnicas, métodos, teorias, epistemologias, teorias de conhecimento e visões de mundo).

Estudos relacionados à epistemologia da Educação Física se tornam cada vez mais freqüentes, sendo que, para muitos autores, a área ainda carece de reflexão e parece estar em busca de uma identidade epistemológica que a caracterize. A esse respeito, a comunidade científica brasileira já se ocupa de estudos relacionados à epistemologia da Educação Física, como podemos observar em vários eventos científicos na área, como o Colóquio de Epistemologia da Educação Física, o Congresso Internacional de Educação Física (FIEP) e o próprio CBCE que apresenta entre seus grupos Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) um direcionado especificamente para a epistemologia.

Diante do exposto, este artigo tem como principal objetivo identificar as principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas na produção de dissertações em Educação Física no Estado de SC até o ano de 2009.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A produção científica em Educação Física no Brasil sofreu expressivo aumento nas últimas décadas, considerando que, no final da década de 1970 tiveram início os primeiros cursos de pós-graduação em nível de mestrado na área, fortalecendo assim seu desenvolvimento científico. O primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado em Educação Física foi implantado pela Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1977, logo seguido por outras instituições, respectivamente,

nos anos de 1979 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e 1980 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De acordo com a CAPES (2011)⁶, atualmente vinte e cinco (25) programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física são recomendados. Nestes programas são desenvolvidos vinte e cinco (25) cursos de pós-graduação em nível de mestrado e treze (13) cursos de pós-graduação em nível de doutorado, perfazendo um total de trinta e oito (38) cursos em funcionamento.

Além da expansão dos cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil, outro fator relevante para o desenvolvimento da produção científica na área se deve à criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no ano de 1978.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que reuni pesquisadores da área da Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT), com liderança de uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, sendo também ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (CBCE, 2011)⁷.

Para fazer uma breve abordagem dos caminhos traçados pela Educação Física no campo científico, se torna de bom alvitre resgatar um pouco da história desta área do conhecimento, para então tentarmos compreender as mudanças e perspectivas que a Educação Física apresenta em suas produções.

A Educação Física como prática pedagógica nos séculos XVIII e XIX sofreu grande influência do militarismo e da medicina. Segundo Bracht (1999a), a instituição militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pela medicina. Educar o corpo para a produção significava promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis e higiênicos).

No Brasil a Educação Física escolar sofreu forte influência do militarismo, que nas décadas de 30 e 40 do século passado articulou um plano pautado na construção de corpos saudáveis e fortes, que permitisse uma adaptação ao processo produtivo e estivesse dentro de uma política nacionalista.

Bracht (1999a) nos aponta que o paradigma que orientou a prática pedagógica em Educação Física esteve presente desde a origem e foi revitalizado pelo projeto de nação que se instalou a partir de 1964 com a ditadura militar. O autor reforça ainda que a Educação Física possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que esta importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e do desporto: a primeira era considerada importante para a capacidade produtiva da nação brasileira (classe trabalhadora), e o segundo pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas, e pela sua contribuição para a aptidão física.

Como exposto anteriormente, a partir da década de 1970 o discurso na área começa a ganhar um caráter cientificista. As pesquisas, no entanto, apresentavam um predomínio das ciências naturais, principalmente da biologia. Nota-se nessa época uma grande influência do positivismo⁸ em relação à construção do campo científico da Educação Física. Até mesmo porque as pesquisas eram desenvolvidas

⁶ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em 20/06/2011.

⁷ Disponível em <<http://www.cbce.org.br/br/cbce/>>. Acesso em 20/06/2011.

⁸A doutrina positivista segundo Gamboa (1987) caracteriza-se pela teoria pura pretendida pelos enunciados das ciências experimentais e tida como verdade universal e imutável, a verdade de forma clara.

mais no âmbito do treinamento esportivo, haja vista a importância social e política desse fenômeno.

A ciência é inserida como coadjuvante/auxiliar para a realização de uma das principais características do esporte moderno, o máximo rendimento. A este objetivo adequa-se de forma exemplar a racionalidade científica hegemônica (denominada pelos Frankfurtianos de razão instrumental), porque está voltada exatamente para o aumento da eficiência dos meios, deixando de lado a discussão em torno dos fins desta prática (BRACHT, 1995).

Contudo, há de se refletir sobre os paradigmas que norteiam a ciência relacionada com as práticas esportivas, ou melhor, com as práticas corporais. Observa-se que apenas mensurando e objetivando os fenômenos decorrentes de uma atividade corporal, a ciência se torna extremamente reducionista, devido à impossibilidade de limitar o esporte e o ser humano a exatidão.

Bracht (1999b, p. 88-89) relata que:

Não se trata aqui de fazer uma sociologia do esporte, mas é necessário mostrar, na esteira da sociologia da ciência, como o processo de produção do conhecimento está atrelado aos processos de desenvolvimento da sociedade como um todo e da conseqüente necessidade de superar a visão empírico-objetivista para poder discutir, ainda com reivindicação racional para essa reflexão, o sentido da prática científica no âmbito das Ciências do Esporte.

Os anos 80 foram marcados como sendo um período de crítica ao paradigma que dominava a Educação Física até então. Daolio (1998) destaca esse período devido à proliferação de discursos que norteiam o objeto de estudo sobre o tema e sua aplicação escolar. A multiplicidade desses discursos mostrou-se relevante tanto em termos de quantidade de proposições quanto na sua qualidade.

Isso pode ser caracterizado pelo fato de muitos profissionais terem frequentado cursos de pós-graduação *strito sensu* em programas de outras áreas do conhecimento, como exemplo, programas na área de Educação.

Nesse sentido Bracht (1999b, p. 24) afirma que:

É a partir do contato, não com as Ciências do Esporte, e sim com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, que profissionais do campo da EF⁹ passam a construir objetos de estudo a partir do viés pedagógico. Independente da matriz teórica que esses profissionais vão adotar, o que caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isso por via do discurso pedagógico (nota do autor).

O autor ainda ressalta que "essa vertente vai representar não só um pólo de resistência política no campo, defendendo interesses não-dominantes, interesses aliás ligados aos do sistema esportivo, mas, também, resistência acadêmica ao cientificismo das Ciências do Esporte" (BRACHT, 1999b, p. 24).

Na década de 1990 começam a surgir pesquisas que apresentam como tema a análise da produção do conhecimento na área. Segundo Bracht (1999b) um grupo de autores já havia produzido alguns trabalhos a esse respeito nos anos 80, mas, a partir dos anos 90, os estudos começam a enfatizar as "matrizes teóricas", ou seja, as concepções de ciência que orientam as pesquisas na área.

⁹ Refere-se à Educação Física.

Percebe-se hoje, uma grande busca no que diz respeito à identidade epistemológica da Educação Física ou Ciências do Esporte. Bracht (1995, p. 31) enfatiza que "hoje não é possível diferenciar a identidade epistemológica de uma e de outra, nem mesmo uma identidade própria". Neste caso, uma crise parece se instalar no interior desta área do conhecimento, a ponto de alguns autores proporem uma nova ciência, como é o caso do português Manuel Sérgio com a "Ciência da Motricidade Humana".

De acordo com Sérgio(1995, p. 31-32) "[...] depois de alguma reflexão fenomenológica e hermenêutica de *corpo* – chegou-se à altura de esclarecer os *cortes*, ou as *mutações*, ou os *fenômenos de ruptura*, que tornam visível a mudança de paradigma, nesta área do conhecimento".

O fato é que, de certo modo, alguns intelectuais envolvidos com a Educação Física começam a esboçar reflexões sobre os caminhos que esta área do conhecimento vai delineando. Desta forma, muitos conflitos parecem ocorrer dentro da comunidade científica. Como afirma Kuhn (1998), para alguns especialistas uma nova teoria implica em mudanças nas regras que governam a prática anterior da ciência normal. Sendo assim, a nova teoria repercute inevitavelmente sobre muitos trabalhos científicos já desenvolvidos com sucesso. É por isso que uma nova teoria, por mais particular que seja seu campo de aplicação, nunca ou quase nunca é um mero incremento ao que já é conhecido.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos para esta pesquisa, se fez necessário em primeiro momento identificar todas as dissertações produzidas no Estado de Santa Catarina sobre a temática iniciação esportiva e saúde em crianças, adolescentes ou escolares. Estas dissertações foram produzidas em duas (2) Universidades de Santa Catarina (UFSC e UDESC), pois somente estas instituições mantêm Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física no Estado.

Para a obtenção destas pesquisas na íntegra, recorreremos às páginas *on line* das Instituições selecionadas para o estudo, onde conseguimos grande parte da amostra. As pesquisas não disponíveis pela *internet* tiveram que ser adquiridas diretamente nas bibliotecas das Universidades (UFSC e UDESC).

No total, foram contabilizadas trinta (30) pesquisas, sendo que vinte (20) abordavam a temática iniciação esportiva e dez (10) abordavam a temática saúde.

Tendo selecionado as dissertações para o estudo, estabelecemos uma amostragem que foi organizada por meio da distribuição dos documentos tipificando de acordo com a temática abordada¹⁰ e a data da defesa, sempre partindo da mais antiga para a mais recente. Optamos por obter uma amostragem por meio da técnica de seleção estratificada e sistemática.

Depois de organizado os documentos de acordo com a temática abordada e com a data da defesa, da mais antiga para a mais recente, selecionamos um (1) elemento amostral para cada dois (2) da população. Sendo que o primeiro elemento foi selecionado aleatoriamente, e os demais conforme o intervalo $n + 2$, até o fechamento das dissertações selecionadas, totalizando quinze (15) dissertações analisadas.

¹⁰ Iniciamos com as dissertações que abordavam a temática iniciação esportiva e em seguida as que apresentavam a temática saúde.

Para a análise dos dados optamos pelo **Esquema Paradigmático** proposto por Gamboa (1987 e 2008). Por meio deste instrumento podemos explicitar ou desvendar os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico, e os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos implícitos nos textos das pesquisas.

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Por meio do instrumento de análise denominado "Esquema Paradigmático", conseguimos identificar as abordagens teórico-metodológicas (empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética) utilizadas nas dissertações analisadas.

Para Gamboa (2008, p. 68) o Esquema Paradigmático "supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos".

QUADRO 1
DISTRIBUIÇÃO DAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Empírico-Analítica	11	73,3%
Fenomenológico-Hermenêutica	3	20,0%
Fenomenológico-Hermenêutica/Crítico-Dialética¹¹	1	6,7%
TOTAL	15	100,0%

Fonte: Fichas de registro das quinze (15) dissertações analisadas.

De acordo com o quadro 1, observamos a prevalência da abordagem empírico-analítica (73,3%) nas produções analisadas, seguida pela abordagem fenomenológico-hermenêutica (20,0%). Do total das amostras (15), uma (1) dissertação (6,7%) apresentava características de duas abordagens epistemológicas, a fenomenológico-hermenêutica e a crítico-dialética, ficando assim, difícil de classificá-la.

Percebe-se que a abordagem empírico-analítica ainda predomina em grande parte das pesquisas realizadas na área da Educação Física, até mesmo por esta área ter sofrido forte influência das Ciências Naturais, normalmente apoiadas no enfoque positivista, ou seja, esta tendência com um viés positivista é presente ao longo da história da produção científica em Educação Física.

Isso se deve ao fato de que, grande parte do investimento para as pesquisas na área tinha como objetivo os estudos voltados para o treinamento esportivo – alto rendimento. Como exposto anteriormente, um dos objetivos da Educação Física estava diretamente relacionado ao máximo desempenho esportivo e ao desenvolvimento da aptidão física, fortalecendo o conceito de nação desenvolvida.

Nesse sentido Bracht (1999b, p. 20) afirma que, "a produção acadêmica volta-se para o fenômeno esportivo. É a importância social e política desse fenômeno que faz parecer legítimo o investimento em ciência neste campo". O autor ainda reforça

¹¹ Esta dissertação apresentou características das duas abordagens.

que eram as pesquisas no esporte que tinham as maiores chances de serem reconhecidas no campo e fora dele.

O quadro também ilustra que, apesar da prevalência desta tendência com enfoque positivista, esta já não é mais exclusiva, como observado no estudo de Silva (1990), onde foi verificada a utilização de um único tipo de abordagem: a empírico-analítica. O pensamento mais crítico desenvolvido, sobretudo nos anos 80, já pode ser verificado em algumas pesquisas.

ABORDAGEM EMPÍRICO-ANALÍTICA

As principais problemáticas trabalhadas nesta abordagem dizem respeito à: projeto de esporte escolar, estruturação das sessões de treinamento técnico-tático, desenvolvimento motor de crianças participantes de programas esportivos, a prática pedagógica de treinadores, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento, avaliação das capacidades técnico-táticas, características de crescimento, composição corporal e desempenho físico relacionado à saúde em crianças e adolescentes, comportamentos de risco à saúde, hábitos de saúde, composição corporal e aptidão física.

Estas dissertações apresentam a pesquisa quantitativa como técnica de pesquisa predominante. Apenas duas (2) pesquisas deste grupo apresentam a técnica quanti-qualitativa.

Constatamos que a maioria das pesquisas empírico-analíticas podem ser caracterizadas como pesquisas descritivas, descritivo-exploratória, estudo epidemiológico-descritivo de base populacional e corte transversal. Outras, ainda, podem ser classificadas como um estudo de caso de natureza exploratória, e estudos de caso comparativo. Todas as pesquisas deste grupo fazem uso da estatística descritiva para a análise dos dados.

Os critérios de cientificidade ou de validação científica nas pesquisas empírico-analíticas fundamentam-se nos testes, na confiabilidade e precisão dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados e na realização de um estudo piloto para comprovação da eficiência e validade dos instrumentos.

Estas pesquisas preservam o cuidado no momento da coleta e análise dos dados, o conhecimento de determinada situação por meio de testes e experimentos com grupos de alunos/atletas e quantificação dos dados. Os critérios de cientificidade também se evidenciam por meio da objetividade e da análise estatística.

Nas pesquisas empírico-analíticas, o homem é compreendido como sujeito que pode ser treinado, direcionado e participante de um processo de treinamento. Este processo geralmente indica a formação do jogador/atleta, e não a formação do ser humano em sua totalidade. O homem é considerado um sujeito com capacidades, potencialidades e que pode ser padronizado.

O homem também é identificado por suas funções: treinador, professor, aluno ou atleta. É considerado um sujeito que adquire habilidades e se torna eficiente no decorrer dos treinamentos e competições, tanto que, a palavra eficiência aparece com frequência em algumas pesquisas.

Em outro grupo de pesquisas com esta abordagem, o homem é considerado um sujeito de experimento, identificado por meio de números que geralmente servem para padronizar certa população. O sujeito na pesquisa é relacionado normalmente com dados numéricos e objetivos, ou seja, quantificado na maioria das

vezes e que, por meio de tabelas numéricas, pode servir como base para identificar certo problema ou condição como: hábitos de saúde e estilo de vida, composição corporal, aptidão física ou características de crescimento de determinada população.

O tempo na abordagem empírico-analítica se reduz ao momento da coleta de dados, sendo este o período em que o pesquisador teve disponível para as observações dos treinamentos, para a realização das entrevistas e de outros testes, e também para a realização das análises dos dados, ou seja, fica limitado à realização da pesquisa. Uma sequência linear e objetiva do experimento.

ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA

As pesquisas com abordagem fenomenológico-hermenêutica do grupo iniciação esportiva apresentam problemáticas referentes às razões e significados das práticas esportivas extracurriculares implementadas nas escolas e a pedagogia da Ginástica Artística na visão de técnicos e professores. A pesquisa do grupo saúde aborda o esporte de competição para crianças e adolescentes, e se esse se constitui numa transgressão ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Estas pesquisas fazem uso de técnicas qualitativas e quanti-qualitativas. Podem ser caracterizadas como estudo descritivo exploratório e método clínico-qualitativo. Para a coleta de dados utilizam questionários, entrevista semi-estruturada e entrevistas abertas. Para análise dos dados se fez uso da análise de conteúdo, utilizou-se a análise descritiva e a comparação entre os índices percentuais decorrentes das frequências das variáveis categóricas.

As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas fundamentam sua cientificidade na compreensão e essência dos fenômenos estudados, nos sentidos e significados dos fenômenos que envolvem a iniciação esportiva, a detecção de talentos, o futuro no esporte, o esporte de competição, os direitos da criança e do adolescente e suas necessidades e o envolvimento de pais e treinadores neste processo. Estes fenômenos são compreendidos no contexto em que ocorrem e do qual fazem parte.

Nestas pesquisas o homem é visto em sua totalidade, com características únicas, individuais, um ser que busca sua liberdade e autonomia. O homem é o centro e não objeto no processo de treinamento. É considerado um ser em constante interação com outras pessoas e com a sociedade, que tem necessidades particulares, desejos e não pode ser treinado para cumprir objetivos de outras pessoas, como exemplo, pais e treinadores.

A esse respeito Gamboa (2008) afirma que nas investigações fenomenológico-hermenêuticas a concepção de homem tem maior destaque com relação às pesquisas empírico-analíticas e sua referência ao conceito de homem é mais explícita.

O tempo nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas se reduz ao momento da pesquisa, no entanto, uma (1) pesquisa contempla alguns dados históricos sobre a modalidade em questão, e, em outra dissertação há uma preocupação constante com o momento da iniciação da criança na modalidade esportiva até os períodos após ter saído dos treinamentos, ou seja, no decorrer de sua vida.

ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA/CRÍTICO-DIALÉTICA

Esta pesquisa apresenta como temática o Futebol da Escola: uma proposta co-educativa sob a ótica da pedagogia crítico-emancipatória. Tendo como principal

objetivo a compreensão de como, a partir da concepção crítico-emancipatória e seus pressupostos teóricos, é possível desenvolver o futebol escolar com turmas integradas por meninas e meninos de forma co-educativa, contribuindo para o avanço das intervenções nos projetos pedagógicos críticos na Educação Física escolar.

Esta pesquisa faz uso da técnica qualitativa, e pode ser caracterizada como um estudo bibliográfico.

Os critérios de cientificidade ou de validação científica desta dissertação se fundamentam no método dialético histórico, que expõem a dinâmica dos fenômenos e em sua compreensão.

O homem nesta pesquisa é tido na sua dimensão social ativo, capaz de exercer mudanças em uma sociedade tão desigual. O homem também é entendido como um ser que necessita de autonomia.

O tempo se refere a todo o contexto histórico. (preocupação diacrônica). Tempo de transformação das relações sociais.

De acordo com Gamboa (2008) essa preocupação diacrônica se apresenta em algumas pesquisas fenomenológicas existencialistas, que nas análises privilegiam a existência viva e dinâmica à essência realizada, definida ou pré-definida. A preocupação diacrônica se apresenta também em algumas investigações hermenêuticas e principalmente nas investigações dialéticas, que consideram a história como eixo da explicação e da compreensão científica e tem na ação uma das principais categorias epistemológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção científica na área da Educação Física no Brasil apresentou um avanço a partir da década de 1970. Isto se deve, em parte, a criação de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área e a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no ano de 1978. Nesta época o discurso na Educação Física começa a adquirir um caráter cientificista.

Em meio a essa expansão, parece se instalar uma crise de identidade epistemológica na Educação Física. A crítica ao paradigma dominante – positivista – começa a ganhar força principalmente a partir da década de 1980, o que leva a repensarmos as bases epistemológicas que norteiam as pesquisas na área.

De acordo com a classificação apresentada nesta pesquisa, as abordagens empírico-analíticas prevalecem na produção de dissertações de mestrado defendidas no Estado de Santa Catarina até o ano de 2009. Grande parte destas pesquisas faz uso de técnicas quantitativas e mantém os critérios de validação científica na objetividade e na eficiência dos instrumentos de coleta e tratamento de dados.

Tendo em vista a maioria das pesquisas com características empírico-analítica, as temáticas privilegiadas ficam centradas no processo de treinamento técnico-tático, nas estruturações de treinamentos e na aptidão física e sua relação com a saúde, reduzindo o processo de iniciação esportiva e a própria maneira de se abordar as questões relacionadas à saúde a parte física do ser humano.

Contudo, mesmo que em número reduzido, as abordagens fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética já se apresentam como opções epistemológicas em algumas dissertações produzidas em Santa Catarina, contrariando a exclusividade das abordagens com características positivistas, o que pode significar uma mudança

de perspectivas para esta área do conhecimento. Nesse sentido, uma abordagem mais crítica em relação ao esporte, a saúde e a iniciação de crianças e adolescentes em determinada modalidade parece se instalar nas pesquisas analisadas.

REFERÊNCIAS

BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da Pedagogia do Desporto: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BRACHT *in* NETO, A. F.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1995.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/1999a.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999b.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 20/06/2011.

CBCE, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/cbce/>>. Acesso em: 20/06/2011.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos editora universitária, 2008.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

RAMOS, A. M.; NEVES, R. L. R. **A Iniciação Esportiva e a Especialização Precoce à Luz da Teoria da Complexidade – Notas Introdutórias**. Pensar a Prática 11/1: 1-8, jan./jul. 2008.

SÉRGIO, M. **Motricidade Humana: um paradigma emergente**. Blumenau: Ed. Da FURB, 1995.

SILVA, R. V. S. **Mestrados em Educação Física no Brasil**: pesquisando a suas pesquisas. 1990. Dissertação (Mestrado) – Educação Física, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

LIMA, Fernando de
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
ferhed@terra.com.br

HOBOLD, Márcia de Souza
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
gmhobold@terra.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Trabalho e Formação Docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho do professor. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de algumas reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento intitulada “Condições de Trabalho dos Docentes do Ensino Fundamental”, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo é conhecer as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Joinville-SC. Importante destacar que este trabalho é uma “haste” de um projeto maior denominado “Trabalho e Formação Docente na Rede Pública Municipal de Ensino”, desenvolvido por três mestrandos e uma aluna da graduação sob a orientação da Professora Dra Márcia de Souza Hobold e que tem como objetivo conhecer as dimensões do trabalho docente, no ensino fundamental da rede pública municipal de Joinville-SC, tendo como perspectiva de análise as condições de trabalho, os processos de socialização e de desenvolvimento profissional, visando contribuir para as construções teórico-metodológicas do campo do trabalho e formação docente.

Ao se propor a discorrer sobre um tema num Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, busca-se dar uma contribuição ao mundo acadêmico que quase sempre carece de cientificidade em diversas áreas do conhecimento. Por esta razão, somada a pouca produção científica na área contemplada, buscar-se-á revelar situações específicas do trabalho docente, com o intuito de ajudar a melhorar as condições em que é prestado o trabalho dos educadores e o futuro destes na profissão, mormente na rede pública de ensino, no município de Joinville.

Da base de dados da CAPES, encontram-se alguns poucos trabalhos que se relacionam ao tema aqui proposto, quase sempre abordado de forma periférica, mantendo como eixo principal o trabalho docente e a qualidade de vida na rede pública de ensino. Destarte, questões relacionadas ao adoecimento docente, mais especificamente à ocorrência da síndrome de *burnout* muito se destacam nas pesquisas atuais, ficando as investigações acerca das reais condições de trabalho apenas como um tema secundário.

Para um levantamento mais apurado dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos últimos cinco anos (2005 a 2010), utilizou-se as expressões "condição de trabalho do professor" e "trabalho docente" como indicadores da pesquisa. Concentradas nestas categorias de análise, seis dissertações foram localizadas, corroborando o que se disse anteriormente, ou seja, que de uma forma ainda bastante tímida, o tema vem sendo discutido.

Destaque para a dissertação cujo título é "A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim", datada de 01/02/2007, na qual se constatou que tem havido um alargamento das funções atribuídas ao professor, como exigências de trabalho coletivo e novas formas de avaliação do trabalho escolar, nem sempre acompanhadas das condições necessárias para sua realização. Foi destacado pelo autor que o professor está sujeito a precarização das condições de trabalho e também da sua situação profissional, que provocam, conseqüentemente, o sobretrabalho e a ampliação da carga horária, o adoecimento e a sensação de desvalorização.

Após uma minuciosa busca nos trabalhos realizados nos últimos cinco anos no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), constatou-se que apenas duas pesquisas abordaram o tema "condições de trabalho docente". Ambas pertencem ao chamado "GT 09", grupo de trabalho que concentra sua produção no eixo "Trabalho e Educação".

Dentre os 11 trabalhos do GT 09, apresentados na 33ª Reunião Anual da ANPED, ocorrida entre os dias 17 a 20 de outubro de 2010, na cidade de Caxambu-MG, apenas um tratou do tema com o título "O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em Belo Horizonte". A pesquisa analisou as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) e nas escolas municipais, bem como verificou quais as implicações da criação da carreira de educador infantil sobre o trabalho docente. Muito interessantes foram os resultados obtidos que revelaram um processo de intensificação e precarização nas condições de trabalho das docentes da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em função da criação do cargo de educador infantil e do salário a ele atribuído, bem como da ampliação das áreas de atuação das docentes. Esses resultados corroboram o que se demonstrará na fundamentação teórica deste projeto.

Entre os dias 4 e 7 de outubro de 2009, na 32ª Reunião Anual da ANPED, novamente no GT 09, um único trabalho se destaca com o título "As diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho". Neste trabalho, a autora faz uma reflexão sobre o capitalismo contemporâneo e o trabalho docente a partir das discussões sobre a precarização e flexibilização da ação docente. Nota-se que a precarização do trabalho docente tem sido uma categoria presente em quase todas as pesquisas, sinalizando haver áreas do país em que as condições de trabalho dos professores não são boas.

Já na base de dados do *Scielo*, considerando os mesmos indicadores utilizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a quantidade de trabalhos que abordam o tema é consideravelmente maior. Na grande maioria, as pesquisas concentram-se no impacto das precárias condições de trabalho à saúde dos docentes e, segundo André (2009, p. 59), há uma tendência nesse sentido, a saber:

Os temas que parecem emergentes para os próximos anos são: a formação de professores de cursos superiores, condições de trabalho,

principalmente questões sobre a saúde dos docentes; o uso de tecnologias educacionais e a educação a distância na formação de professores."

Verificou-se no *Scielo* que a "intensificação" do trabalho docente é um exemplo de categoria de análise muito presente nos artigos publicados nos últimos cinco anos. Destaque para o trabalho "Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente", publicado pela Revista Educação e Sociedade, em 2009. A pesquisa aponta, por exemplo, que a precarização das condições de trabalho dos professores da educação básica, os baixos salários do magistério, as novas demandas de trabalho na gestão da escola, as políticas oficiais de profissionalização, o estímulo a uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte do discurso oficial têm como efeitos a intensificação e a autointensificação do trabalho docente.

A relevância em se discutir este tema está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os docentes exercem suas atividades sobre os resultados almejados, ou seja, de que forma as condições de trabalho influem na qualidade da ação docente; como as atuais exigências aos professores têm afetado as condições de trabalho docente e quais ações que a rede municipal de ensino tem propiciado e/ou implantado para melhorar as condições de trabalho aos professores.

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não recebe tratamento desejável, tampouco goza de prestígio social. A educação sempre foi encarada como uma obrigação quase exclusiva dos professores, conhecidos por décadas como os detentores do saber, que contavam quando muito com a ajuda da família do estudante.

Culpar simplesmente o professor pelo mau rendimento dos alunos tem sido uma prática rotineira na sociedade mais atualmente preocupada com a manutenção do sistema capitalista do que com investimentos na educação, como afirma Nóvoa citado por Lüdke e Boing (2004, p. 1175): "Os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse 'profissional' as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele [...]." Na mesma senda, afirma Arroyo (2007, p. 198): "O chocante é que a sociedade não reconhece o fracasso de seus ideais e culpa os sistemas educativos e seus profissionais pela crise de seus ideais [...]."

A marca do capitalismo fica mais acentuada quando se discutem as despesas de capital em educação. Lamentavelmente, considera-se investimento apenas aquilo que se associa à parte material das escolas, tais como prédios e equipamentos, ao passo que as despesas com professores são consideradas de consumo, ou seja, "quando gastamos com prédios, aumentamos a Renda Nacional e, ao contrário, quando pagamos os salários dos professores ou o seu aperfeiçoamento, estamos diminuindo a Renda Nacional." (MELCHIOR, 1980, p. 76). Isso explica, segundo o autor, que, mesmo economistas esclarecidos com relação ao valor da educação, quando em postos de responsabilidade político-administrativa, "são obrigados, em parte, a atuar contra o investimento em professores e a defender o emprego dos recursos maciçamente em prédios e equipamentos duráveis" (1980, p. 76).

Paulatinamente, essa visão tem mudado nos últimos anos e a sociedade começa a compreender que a educação não depende mais unicamente do papel

dos professores em sala de aula, mas de todos que inseridos na sociedade interferem direta ou indiretamente na formação do seu semelhante.

Quando o ponto central de uma pesquisa são as condições de trabalho dos docentes na rede municipal de ensino, é oportuno destacar que de pronto já se sabe que tais condições não são condizentes com a dignidade da profissão, como sustentam Lüdke e Boing (2004, p. 1160) “tal como aparece hoje, a ‘profissão’ docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização”. Nesse mesmo sentido, confirma Arroyo (2007, p. 202): “O movimento docente nos tem alertado sobre a precariedade das condições de trabalho que tanto afetam sua docência [...]. É, portanto, fato público e notório que os docentes carecem de recursos e equipamentos, por exemplo.

O trabalho docente sempre foi visto como um sacerdócio que justificava qualquer tipo de sofrimento experimentado pelo mesmo, mas, afinal, o que entender por “trabalho docente”? Adotar-se-á nesta pesquisa como referencial teórico para a referida expressão o entendimento esposado por Tardif e Lessard que, por meio de uma perspectiva sociológica, explicam que “o trabalho docente pode ser analisado, como todo trabalho humano socializado, em função de certas dimensões” (2009, p. 48).

Em se tratando das dimensões supracitadas, os autores analisam o trabalho docente, ou seja, a docência, como uma atividade e explicam:

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 49)

Segundo os mesmos autores, numa outra dimensão, “a docência não é apenas uma atividade; é também uma questão de *status*” (2009, p. 49). Como bem define de Coster citado por Tardif e Lessard (2009, p. 50),

[...] a noção de *status* não deve ser confundida com o regime jurídico ou contratual que define legalmente a situação do trabalhador. Embora se possa analisá-lo num conjunto de direitos e obrigações socialmente determinadas, o *status* representa, no fundo, o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delinea esse aspecto.”

Pode-se dizer, assim, que o *status* diz respeito à identidade do trabalhador seja no ambiente de trabalho, seja na sociedade em que vive. Uma vez inserido nesses espaços, o trabalhador sentirá qual é a sua verdadeira função, bem como qual é a sua posição perante os demais.

Considerando-se que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, é possível afirmar, nas palavras de Oliveira (2010) que “o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar”. E, continua a referida autora (2010):

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades,

quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe.

Indubitavelmente, o trabalho docente é uma categoria de grande dimensão que extrapola o campo de atuação dos professores em sala de aula ou o processo de ensino formal, compreendendo também os aspectos relacionais, além de outras dezenas de atividades inerentes à educação.

É sabido que desde a expansão da escola pública a partir da ditadura militar (1964-1985), houve um empobrecimento econômico dos professores que resultou na chamada proletarização de professores. Para bem compreender esse processo, faz-se necessário lembrar de alguns fatos que marcaram a história da educação brasileira como, por exemplo, a Reforma Universitária de 1968, que facilitou a expansão dos cursos superiores privados e a Lei nº 5.692/1971, que instituiu oito anos de escolaridade obrigatória no Brasil. A combinação dessas duas reformas, segundo Bittar e Ferreira Júnior (2010) resultou no surgimento de

[...] uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos predominantes até a década de 1960, quando os professores públicos, formados em turmas pequenas nas poucas Faculdades existentes, originavam-se das classes médias urbanas e frações da burguesia.

Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1168) explicam que essa nova categoria docente era constituída por

[...] aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertenciam a certas camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletarizados econômica e socialmente no curso da monopolização que as relações de produção capitalistas tomaram nas últimas décadas.

E, complementam os referidos autores (2006, p. 1168) que a nova categoria docente surgida no período de 1968-1974, conhecido como "milagre econômico", também era constituída por membros

[...] das classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores urbanos que se beneficiaram da expansão da educação universitária, a partir dos anos de 1970, e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social. Assim, esta última realizou uma trajetória social inversa da primeira, ou seja, teve uma ascensão no seu *status* social.

Com a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos e, conseqüentemente, a expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, uma rápida formação de professores, a proletarização acabou atingindo as duas frações da nova categoria docente. Conforme Bittar e Ferreira Júnior (2010): "A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou as condições de vida e de trabalho dos professores, principalmente do setor público." E, acrescentam os referidos autores:

Desde a década de 1970, a perda do poder aquisitivo dos salários, que acelerou o processo da sua proletarização, consistiu em fator principal para

amplas mobilizações que culminaram em greves em todo o País, fenômeno extensivo à década de 1980.

Paralelamente à proletarização de professores, muito se discute acerca da intensificação do trabalho docente. Trata-se de um processo de aumento da carga de trabalho dos professores pelas novas atribuições e exigências no exercício pleno de suas atividades diárias. Novamente está a categoria "trabalho" no centro da discussão e, quando se fala em "trabalho", é impossível não se reportar ao materialismo dialético presente na sociologia marxista.

Para Marx (1994, p. 202), o trabalho é:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (...). Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

O legado de Karl Marx muito contribuirá nesta pesquisa porque a partir de sua concepção de trabalho será possível entender a importância do ponto central aqui pesquisado. Em outras palavras, é necessário dar condição para que o trabalho seja desenvolvido corretamente, só assim se estará garantindo a perpetuação da espécie humana, pois para Marx citado por Sell (2001, p. 157-158):

O trabalho não só é uma condição indispensável da vida social, mas também é o elemento determinante para a formação do ser humano, seja como indivíduo, seja como ser social. Sem o trabalho não haveria nem o ser humano, nem relações sociais, nem sociedade e nem mesmo a história."

O pensamento de Gaudêncio Frigotto acerca do trabalho também fundamentará esta pesquisa, pois influenciado pelas ideias marxistas, o autor faz uma interessante associação entre "trabalho" e "necessidade". Ele parte da premissa que "[...] o ser humano pode fruir do trabalho mais especificamente humano – trabalho criativo e livre ou trabalho não-delimitado pelo reino da necessidade." (FRIGOTTO, 2005, p. 14).

As reformas educacionais experimentadas pelo Brasil a partir da década de 90 provocaram muitas mudanças no país, principalmente no que diz respeito à carga de trabalho dos professores, como elucidam Assunção e Oliveira (2009, p. 351):

As escolas passam a se organizar no sentido das demandas por maior atendimento, seja na ampliação da matrícula, o que exige um número maior de turmas, ou mais alunos por sala de aula, seja na extensão das etapas e modalidades que passam a atender. As escolas obtêm maior autonomia nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

As exigências apresentadas a todos os profissionais da educação nesse período de reformas provocaram uma maior responsabilização dos trabalhadores, o que se depreende da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que amplia o ano letivo de 180 dias para 200 dias, ou 800 horas anuais no ensino fundamental. Se não bastasse esta ampliação, a referida lei dilatou o que se deve entender por "trabalho docente", isto é, no plano legal, "trabalho docente" não se restringe à sala de aula, engloba também os projetos de extensão universitária, a

elaboração do projeto pedagógico, a gestão escolar, dentre outras tantas atividades educacionais. Neste sentido comentam Assunção e Oliveira (2009, p. 361):

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência.

Segundo Contreras (2002, p.37), a intensificação do trabalho docente coloca-se em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Percebe-se que não se sabe até hoje como democratizar a gestão escolar sem onerar os professores. Uma vez inseridos na "cadeia educacional" ficam os docentes vulneráveis às políticas públicas que na grande maioria trazem benefícios expressivos à sociedade à custa do sacrifício docente.

Um outro aspecto da realidade escolar que merece atenção são as condições de trabalho docente entendidas por Tardif e Lessard (2009, p. 111) como as "variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc."

Destaca-se que a atual sociedade neoliberal produz efeitos nocivos às condições de trabalho dos professores. A política de ensino público atual está marcada por aspectos negativos como, por exemplo, baixos salários, equipamentos obsoletos, instalações físicas precárias, ausência de recursos materiais, omissão estatal etc. Por muitos anos as condições laborativas da categoria docente permaneceram invisíveis, comentam Silva *et al.* (2006, p. 1)

Importante destacar que até mesmo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) já firmou documento intitulado "Recomendação relativa à condição docente", em 5 de outubro de 1966, no qual consigna que as condições de trabalho docente devem favorecer ao máximo a eficácia do ensino e permitir-lhes dedicação total as suas tarefas profissionais. Trata-se de uma verdadeira dicotomia na medida em que tanto organizações internacionais quanto a legislação nacional brasileira orientam no sentido de garantir condições de trabalho condizentes com a dignidade da profissão e, o que se verifica na prática, é algo muito próximo se não o oposto, como se pode constatar dos escritos de Jesus e Santos (2004, p. 53-54):

Por exemplo, o ensino personalizado é considerado adequado do ponto de vista teórico, mas é impossível ser realizado nas turmas de trinta alunos que existem nas nossas escolas. Também a utilização de meios audiovisuais, aprendida no decorrer da formação inicial, se torna difícil, tendo em conta que, em muitas escolas, quase não existe este tipo de equipamento.

Assim, são nessas categorias, documentos e autores acima elencados que se pretende ancorar esta pesquisa.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é conhecer as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Além do objetivo geral, tem-se os objetivos específicos que são: a) buscar informações sobre as condições de trabalho dos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; b) investigar de que forma as condições de trabalho influenciam na qualidade do trabalho docente; c) identificar situações de intensificação do trabalho docente; d) apurar como as exigências aos professores, do atual contexto social, têm afetado as condições de trabalho; e) descobrir as ações que a rede municipal de ensino tem propiciado e/ou implantado para melhorar as condições de trabalho aos professores.

PERCURSO METODOLÓGICO

Serão sujeitos desta pesquisa 1.302 professores efetivos (concursados), com mais de três anos na Rede Municipal de Ensino, dos anos finais do Ensino Fundamental, independente da sua formação inicial, idade ou sexo.

O número de professores mencionado acima é oriundo de uma consulta feita junto ao Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação.

O critério de inclusão para seleção deste grupo é que sejam professores concursados, com contrato de 40 horas/aulas semanais e que não estejam mais no estágio probatório, ou seja, que atuem a mais de 3 (três) anos na rede municipal. A justificativa para escolha deste critério de seleção é porque, como afirmam Jesus e Santos (2004, p. 42), o professor iniciante encontra-se ainda em fase de exploração, vivenciando papéis e avaliando sua competência profissional. Conseqüentemente, ele tem dificuldade para avaliar as condições de trabalho oferecidas pela rede.

Ficam excluídos os sujeitos que não atenderem aos critérios de inclusão mencionados acima.

Esta pesquisa será desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Segundo Gatti e André (2010, p. 30-31):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números-, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Os dados serão coletados através de questionários autoaplicáveis que serão encaminhados às escolas da rede municipal para serem respondidos pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. O motivo desta escolha se deu porque, além de ser a primeira pesquisa nesta área no Mestrado em Educação, pretende-se fazer um grande levantamento, ou seja, com 1.302 sujeitos. Além disso, ao lidar com questões éticas e políticas mais sensíveis, o anonimato é mantido e o pesquisado pode dispor do tempo que quiser para responder o questionário e refletir sobre as suas respostas. Para o pesquisador,

como afirma May (2004, p. 120), a grande vantagem é poder "[...] cobrir uma área geográfica mais ampla por um custo menor."

Antes do encaminhamento dos questionários às escolas, foi programada uma pré-testagem do instrumento de coleta de dados com professores e com os colegas mestrandos integrantes deste curso de pós-graduação que, espontaneamente, se prontificaram a respondê-lo. O objetivo desta pré-testagem foi saber a opinião deles sobre a ordem e o tipo das questões e sobre quaisquer dificuldades que sentiram ao respondê-las. Somente após esse procedimento, deu-se início a diagramação e o desenho final, a fim de que se torne mais atrativo aos respondentes (MAY, 2004).

O questionário é composto por perguntas para conhecer o perfil dos professores, nas quais são referidas segundo May (2004, p. 124) "[...] informações demográficas ou de identificação, como idade, renda, habitação e assim por diante." Perguntas factuais também estarão presentes para que seja possível o aprofundamento da matéria investigada, bem como perguntas de opinião e perguntas abertas e fechadas. Estas últimas como explica Severino (2008, p. 125-126):

Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal."

Na primeira parte dos questionários, foi enviada uma carta a fim de explicar o objetivo da pesquisa, bem como os responsáveis pelo desenvolvimento da investigação. Será, ainda, enfatizada que o preenchimento do questionário é opcional e que, de forma alguma, haverá identificação do sujeito respondente.

Paralelamente ao questionário, serão realizadas leituras de documentos da legislação vigente que contextualizem o pesquisador sobre as diretrizes do trabalho docente na rede municipal e, mesmo, federal.

Dado o grande número de professores existentes nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Joinville (1.302), tem-se que o método de *survey* seja o mais indicado para esta pesquisa, pois conforme May (2004, p. 109) é "uma maneira rápida e relativamente barata de descobrir as características e crenças da população em geral". E continua:

As *surveys* são um dos métodos empregados com mais freqüência na pesquisa social e são utilizadas igualmente pelo governo, pelos pesquisadores acadêmicos nas universidades e pelas organizações militares. Quase todas se caracterizam pela coleta de dados referentes a um grande ou muito grande número de pessoas. (MAY, 2004, p. 109)

As respostas obtidas por meio dos questionários serão analisadas através de um programa de análise estatística chamada *Statistical Package for Social Science* (SPSS), que traduzido para o idioma nacional significa "Pacote Estatístico para as Ciências Sociais".

Os questionários já foram entregues aos diretores no dia 27/10/11, momento em que o pesquisador e a professora orientadora apresentaram os três projetos de pesquisa vinculados ao projeto maior "Trabalho e formação dos professores da rede pública de ensino", bem como o propósito da pesquisa. Tendo em vista o início do Programa de Mestrado em Educação, há a intenção de contribuir com pesquisas

que possibilitem (re)pensar as condições de trabalho e formação dos professores da rede municipal de Joinville.

Os questionários foram encaminhados para a escola, via malote ou pelas próprias diretoras e, hoje, já devem ter sido entregues aos professores que, voluntariamente, poderão responder as questões do instrumento de coleta de dados até o dia 30/11/11. Importante destacar que os questionários mencionaram na parte superior que somente professores com contrato de 40 horas de trabalho, concursados, com mais de três anos na rede municipal de ensino poderão responder o documento. Vale ressaltar que a decisão de responder os questionários, para aqueles professores que atendem os critérios já mencionados, será de forma voluntária.

Se o professor optar por respondê-lo, assim que terminar deverá colocá-lo em um envelope azul, lacrá-lo e depositá-lo, até data limite a ser fixada (perspectiva de um mês), diretamente na "caixa coletora" disponibilizada na secretaria da escola. Terminado o prazo de coleta, os diretores encaminharão os questionários lacrados ao setor de malotes da Secretaria de Educação. No local, assim como na escola, haverá uma segunda e única "caixa coletora", que estará fechada com um cadeado e que somente os pesquisadores farão a retirada dos documentos. A intenção é reunir, no mínimo, 20% do total de questionários distribuídos.

Os questionários serão mantidos com o pesquisador responsável pelo prazo de cinco anos e, após este período, serão picotados e aproveitados para a reciclagem

RESULTADOS PARCIAIS

O projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, em 20 de setembro de 2011. Até o presente momento, o questionário piloto já foi aplicado com 12 (doze) professores da rede municipal de ensino, 12 (doze) mestrandos e 2 (duas) professoras deste programa de pós-graduação. Após alguns ajustes, foi definitivamente aprovado, com 32 (trinta e duas) questões.

Em 27 de outubro do corrente ano, realizou-se a reunião com os diretores das escolas da rede municipal, sendo que das 50 (cinquenta) escolas municipais que possuem turmas do 6º ao 9º ano, apenas 6 (seis) diretores não compareceram. Como fora previsto, na referida reunião foi explanada a pesquisa e entregue os questionários aos diretores das escolas. Aqueles que faltaram na reunião já foram contatados e também já receberam todos os questionários.

Até o dia 11 de novembro de 2011, houve o retorno de 85 questionários.

Atualmente, este mestrando está se preparando para conhecer o funcionamento do programa de análise estatística chamada *Statistical Package for Social Science* (SPSS), com o intuito de agilizar a operacionalização dos dados obtidos com os questionários respondidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta pesquisa traga possibilidades de discussões sobre a temática investigada e que os dados levantados possam contribuir para melhorar a qualidade do ensino na rede municipal de Joinville, bem como o bem-estar dos professores no exercício de suas atividades profissionais, através da introdução de políticas públicas que visem o melhoramento das condições de trabalho dos

docentes e, ainda, fazer com que os próprios docentes reconheçam a precariedade laboral que os circunda, a fim de que lutem por uma qualidade de trabalho e de vida.

Os dados dessa pesquisa serão divulgados em periódicos, em eventos científicos e para a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação. Certamente, ajudará os próprios profissionais a reconhecerem as condições para a realização do seu trabalho, a fim de que busquem melhorar a qualidade de trabalho e de vida.

Almeja-se, outrossim, provocar com este estudo alterações na rede municipal que poderão melhorar as condições de trabalho dos docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

_____. **Ensinar em condições precárias: efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

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

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Proletarização de docentes. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39-58, jan./abr. 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 3 v.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 34, ago. 1980, p. 39-83. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n34/n34a05.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1127-1144, dez. 2004.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010, Editora UFPR.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Professores são importantes. Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professores Eficazes**. Wilson Aparecido Troque (Coord.). São Paulo: Moderna, 2006.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, set-dez, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SELL, Carlos Eduardo. Karl Marx. *In*: _____. **Sociologia Clássica**. Itajaí: Univali, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES INICIAIS

LEUTPRECHT, Douglas Bahr
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
douglas.poff@gmail.com

VENERA, Raquel Alvarenga Sena
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
raquelsenavenera@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas;
Grupo de Estudo: Jovens.

Palavras-chave: Educação. Políticas educativas. Juventudes. Cultura escolar. Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é derivado das reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento intitulada "Cultura Escolar e Currículo: Artefatos para Juventude(s) desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Univille. É um projeto de dissertação de mestrado, da linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas orientado pela professora Raquel Alvarenga Sena Venera e está inserido nos estudos do Grupo de Estudo Jovens composto pelos pesquisadores Rafaela Spezzia Delfino, do Mestrado em Educação da Univille, Adilson Aviz e Jean Raphael, ambos do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille. Todas essas pesquisas por sua vez, estão vinculados ao Projeto "Jovens" coordenado pela Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera e possuem o mesmo interesse, qual seja, em suas diversas perspectivas analisar as juventudes e suas relações com o consumo cultural.

O objeto desta pesquisa é a investigação acerca das relações entre o currículo, cultura escolar e construção da(s) cidadania(s) nas falas dos jovens através da perspectiva dos Estudos Culturais. Pode-se observar no campo da educação um uso discursivo bastante freqüente (e polissêmico) da idéia de "cidadania". Dessa forma, se os conceitos de cidadania são tão complexos para os "adultos", cidadãos por "excelência", para os jovens não é diferente. No que diz respeito aos jovens, é muito mais fácil obter uma resposta objetiva para a pergunta "você pode me dar um exemplo de atitude cidadã?" do que para "o que é cidadania?". Raquel Alvarenga Sena Venera, em sua pesquisa, percebeu que o sentido de cidadania dos jovens pesquisados estava intimamente ligado ao discurso religioso, onde

existe um saber sobre a cidadania que é uma duração do discurso religioso sobre o "bem viver". Ao serem perguntados sobre o significado de participar de associações, dos 390 entrevistados, 96 relacionam sentidos

como “ajudar ao próximo”, “doar ao próximo” ou “fazer caridade”. Ao serem perguntados sobre “o que é ser cidadão hoje”, apareceram respostas que podem sinalizar relações diretas ou indiretas com a religião.(VENERA, 2009, p.201)

No mesmo sentido, o lócus privilegiado da construção da cidadania (mesmo não sendo muito claro seu significado) é a educação. Não é por menos que o a construção do conceito domina o primeiro objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, 59)

Outro elemento inquietador é o conceito de “Cidadania” contido em projetos governamentais, entre eles esta pesquisa se interessa especialmente por um adotado por diversas redes de ensino chamado “Caráter Conta”. No projeto original, ser cidadão é

Cumprir as leis de boa fé. Fazer sua parte para melhorar o bem-estar dos cidadão e da comunidade. Proteger o meio ambiente, fazer trabalho voluntário e participar dos processos da democracia mantendo-se informado e exercendo seu direito ao voto.(JOSEPHSON, 2011)

Já no caso da versão brasileira do projeto, tal pilar tem como descrição: “Faça sua parte para melhorar sua escola e sua comunidade; Coopere; Mantenha-se informado, vote; Seja um bom vizinho” (SCHEMES, 2011). Esta pesquisa destaca o sentido de cidadania política que estes textos apresentam, nas duas versões dos textos do projeto, eles parecem se reduzir a uma ação: votar.

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pode-se observar também uma idéia de cidadania como “futuro”, e principalmente ligada ao trabalho na maioria das vezes em que é citada. Nesse documento, o Ensino Médio na LDB teria por objetivo “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”(BRASIL, 1996)

Podemos perceber que o cidadão pleno estaria condicionado a inserção nas relações de produção. Ao tratar do contexto mexicano, Reguillo afirma que “a cidadania é concedida em uma idade em que os jovens estão muito distantes ainda (dependendo dos níveis socioeconômicos) de acessar uma integração plena ao sistema produtivo” (2003, p.105, tradução nossa). Essa situação, segundo a autora, produz um “discurso esquizofrênico, em que se exige dos jovens, quando entram no universo dos direitos e deveres do cidadão, certos comportamentos sociais, culturais e políticos, mas não existem alternativas reais de inserção econômica” (REGUILLO, 2003, p. 105, tradução nossa)

Nesse aspecto, a intencionalidade desta pesquisa será trabalhar com os discursos de cidadania contidos no currículo, e como eles operam entre os jovens. O presente artigo problematizará os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, que está em andamento.

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Com o aumento da produção acadêmica cujo campo epistemológico é os Estudos Culturais, pode-se observar o crescimento também da produção de pesquisas que focam no cotidiano da escola sob esse viés. As análises atuais sobre o que o movimento teórico intitulado de Nova Sociologia da Educação chamou de "caixa preta" do processo educativo trazem elementos de discussões preciosos para repensar o atual modelo de educação.

Os Estudos Culturais têm sua gênese formal no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (SILVA, 2002, p.201), na Inglaterra. Para Raymond Willians, principal diretor desse centro, entendia cultura como "o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano" (SILVA, 2002, p.201). Nesse sentido, a questão inicial do Centro, era contestar através de ferramentas conceituais, questionar a idéia de separação entre um conhecimento de um grupo privilegiado em detrimento das manifestações culturais populares. É nesse sentido que os pesquisadores dos Estudos Culturais afirmam que "é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos"(COSTA;SILVEIRA;SOMMER, 2003, p.38).

Com esses pressupostos, os Estudos Culturais não poderiam deixar de desconfiar de qualquer tentativa de imposição de paradigmas. Nesse sentido, "podemos dizer, então, que estamos diante de um campo que se pretende 'adisciplinar' ou mesmo, talvez, antidisciplinar" (VEIGA-NETO; WORTMANN, 2001, p.33). O campo se alimenta da produção epistemológica de diversas áreas, como História, Sociologia, Filosofia, Lingüística, entre outros.

Analisando os Estudos Culturais através de uma interpretação dos estudos foucaultianos, podemos dizer que os saberes são "sujeitados", ou seja, assim como os sujeitos, os saberes também são interpelados pela ideologia. Foucault supõe que os "saberes sujeitos" são compostos de dois grupos, aparentemente opostos:

de um lado, esses conteúdos do conhecimento histórico metuculoso, erudito, exato, técnico, e depois esses saberes locais, singulares,esses saberes das pessoas que são saberes sem senso comum e que foram de certo modo deixados em repouso, quando não foram efetiva e explicitamente mantidos sob tutela.(FOUCAULT, 2005, p.13)

Esses dois campos de saberes, aparentemente antagônicos, o erudito e o desclassificado, convergem em um ponto: são saberes históricos de lutas. Nesse sentido, Foucault afirma que "no domínio especializado da erudição tanto como no saber desqualificado das pessoas jazia a memória dos combates, aquela, precisamente, que até então tinha sido mantida sob tutela" (FOUCAULT, 2005, p.14). Assim, Foucault propõe uma abordagem através do que ele chama de genealogia para analisar esses saberes. Genealogia seria então "o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais" (2005, p.14).

Essa perspectiva foucaultiana também problematiza as chamadas tecnologias de poder, podendo ser identificados (VEIGA-NETO, 2000) em sua obra dois jogos de poder: o jogo da cidade (totalizador, focado na Razão do Estado com foco na população) e o jogo do pastor (individualizador, com ênfase no indivíduo). Nesses dois jogos se desenvolve

todo um novo conjunto de práticas sociais de modo a dar novas configurações a algumas antigas instituições: a prisão, a escola, o hospital, o quartel, a fábrica. Assim, na Modernidade essas instituições podem ser entendidas como resultados daquelas modificações sociais. (VEIGA-NETO, 2000)

Nesse sentido, esta pesquisa não ignora o Currículo, visto por SILVA como um "artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a 'instituição' do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o 'conteúdo' do currículo é uma construção social" (SILVA, 2002, p.134). Retornando a Foucault, percebe-se que a

escola organizou-se enquanto a instituição capaz não apenas de gerar novos saberes - ainda que isso tenha ocorrido principalmente não nas escolas, mas nas universidades e academias -, como também de funcionar como um locus de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado. (VEIGA-NETO, 2000)

Os Estudos Culturais discutem necessariamente as relações de poder imbricadas na cultura, pretendendo assim atuar na vida política e social. A escola é situada em uma posição privilegiada nesse aspecto, devido às possibilidades de encontro com as diferenças. Porém, pode-se afirmar que a escola ainda possui uma visão monocultural, onde

Os "outros", os "diferentes" – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. (MCLAREN, 2000, p.293)

Por mais que o discurso multiculturalista esteja muito forte, podemos perceber algumas questões que merecem atenção em relação à forma como ele vem sendo implementado enquanto prática curricular. Peter McLaren aponta para o problema de se ter um multiculturalismo ancorado numa "democracia liberal", onde "uma política de diversidade pode ser feita de má vontade para garantir a produção da força de trabalho e a manutenção suave da ordem da lei" (2000, p. 293).

A sociedade multicultural é algo visível em todos os espaços sociais, mesmo que a escola enquanto instituição negue isso. As diferenças culturais, como aponta Antônio Flávio Moreira (2002, p.17), estão profundamente ligadas

às relações de poder. Como já assinaléi, não há como analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas 'minorias', identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem 'o outro', 'o diferente', 'o inferior'.

Na mesma obra, o autor afirma que, para que tenhamos o chamado multiculturalismo crítico, a "diferença e diálogo precisam ser objetos de cuidadosas teorizações no âmbito do multiculturalismo, para que melhor se compreendam os processos de construção das diferenças e de promoção do diálogo" (MOREIRA, 2002, p.20). Sendo assim, as subjetividades construídas sobre o conceito de cidadania dentro do currículo escolar pode fornecer espaços para esse diálogo que o autor propõe.

Para melhor trabalhar a temática, será utilizada também a categoria Cultura Escolar. Como aproximação inicial, cultura escolar é uma categoria de análise histórica cujo foco principal é "o estudo do funcionamento interno das instituições educativas, privilegiando a análise das práticas escolares e dos processos envolvidos na transmissão e aquisição da cultura"(MOREIRA, 2002, p.20). Em muitos aspectos, a categoria Cultura Escolar se aproxima da categoria de Currículo, especialmente a concepção britânica que "insere a discussão do currículo na problemática cultural da educação"(SOUZA, 2005, p.75). Como essa vertente dos estudos de Currículo trabalha com os elementos pedagógicos existentes nas instituições escolares, sua preocupação se aproxima em diversos pontos da Cultura Escolar. Porém, Rosa Fátima de Souza nos chama atenção para o fato de que não podemos tomar ambos como sinônimos, afinal

a noção de currículo [...] não consegue se desvincular-se do princípio de racionalidade que lhe é intrínseco, fato que o torna operativo e instrumental para intervenções políticas e administrativas. Por outro lado, cultura escolar compreende um conceito mediador mais descritivo e interpretativo, que requer um olhar atento e uma atenção acurada às características e ao funcionamento próprio das instituições educativas. (SOUZA, 2005, p.81)

Falar em Cultura Escolar é reconhecer que existe uma cultura própria dessa instituição. Pode-se dizer que essa cultura tem como principais elementos

os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo. (SILVA, 2005, p. 202)

Dentre os atores, os que terão maior ênfase na presente pesquisa serão os estudantes. Para isso será discutida a categoria Juventudes – atores privilegiados nesta pesquisa. Rossana Reguilo afirma que "definir o jovem em termos socio-culturais implica, em primeiro lugar, não se conformar com as delimitações biológicas como a idade" (REGUILLO, 2003, p.103, tradução nossa). A categoria juventudes não é algo estanque e está diretamente vinculado à produção discursiva, que por sua vez está subordinado a locutores constituídos social e historicamente. Martín Jesús Barbero, citando Hoppenhayn, faz uma instigante análise da condição juvenil na América Latina, ao dizer que

estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidades de alcançar a educação e a informação, porém muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para as mudanças produtivas, mas que acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior afluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e, por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças. (HOPPENHAYN, apud MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 12)

No meio desses paradoxos apontados por Jesús Martín-Barbero é que estarão inseridos os sujeitos da atual pesquisa.

Da mesma forma a categoria Cultura Escolar, assim como a rede de pensamento dos Estudos Culturais, ao qual se tem como referencia, não possui uma diretriz fechada. Essa categoria de análise de matriz europeia foi cunhada principalmente por pesquisadores da História da Educação, e compreende a dinâmica interna e externa da instituição escolar.

Nessa pesquisa, se vale também do conceito cunhado por Pierre Bourdieu, *habitus*, que, segundo o autor, seria "um conhecimento adquirido e também um *haber*, um capital, [...] indica a disposição incorporada, quase postural.[...] espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para orientar e se situar de maneira racional em num espaço" (1989, p.61-62). Fabiany de Cássia Silva apresenta o conceito de *habitus* como "mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícitas e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, "sensatas", "razoáveis" e objetivamente orquestradas" (SILVA, 2005, p.212).

Utilizando os elementos epistemológicos acima apresentados, será possível aprofundar um pouco mais o conhecimento acerca dos jovens e suas interpretações do espaço escolar. A essa pesquisa deverá percorrer as diretrizes curriculares que expressam as intencionalidades da sociedade para com eles, interseccionando com as práticas que compõem a cultura escolar. Para isso, foram traçados alguns objetivos prévios, que serão apresentados na seqüência.

OBJETIVOS

- Investigar as relações entre o currículo, cultura escolar e construção da(s) cidadania(s) nas falas dos jovens.
- Analisar indícios dos pressupostos ideológicos contidos nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta Curricular de Santa Catarina, Projeto Político Pedagógico, Lei de Diretrizes e Bases), e no currículo da Instituição de Ensino E.E.B. Santa Catarina.
- Identificar nas falas dos jovens como a cultura escolar opera na construção do conceito de cidadania.
- Mapear os sentidos de cidadania apresentados no programa Caráter Conta, aplicado em diversas redes de ensino catarinenses.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se interessa pelos processos de significação juvenis e, desta forma, trata-se da questão da linguagem. Para o estudo da linguagem, por sua vez, esta pesquisa opta pela Análise do Discurso da corrente francesa (AD), inaugurada no Brasil pela lingüista Eni Orlandi que, ao interpretar os sentidos dos discursos diz que:

o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas "tiram" seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (1999, p. 42-43)

Dessa forma, existe a resignificação da ideologia, que passa pelo campo da linguagem, onde as coisas no mundo são então, “inventadas” socialmente através da atribuição de sentido (VEIGA-NETO; WORTMANN, 2001). Através da AD, serão analisados os documentos que regem as práticas pedagógicas da escola: Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta Curricular de Santa Catarina, Projeto Político Pedagógico, Lei de Diretrizes e Bases e as falas dos jovens. A proposta é identificar os sentidos dos discursos sobre cidadania dos documentos e àqueles operados pelos sujeitos nos fluxos de assujeitamentos.

A proposta da pesquisa é trabalhar com uma turma do 3º Ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Santa Catarina localizada no município de São Francisco do Sul – SC. A proposta, em relação ao critério de escolha da turma, é trabalhar com o máximo possível de jovens portadores de título de eleitor e/ou carteira de trabalho. Dessa forma, a quantidade de participantes deverá ser de 30 pessoas mais 10 sujeitos pesquisados para aplicação do questionário piloto.

Para os alunos participarem da pesquisa, será exigida a assinatura, tanto por eles quanto pelos pais, de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme legislação é nacional) Além disso, a escola assinou uma Carta de Anuência estabelecendo os critérios da relação entre o pesquisador e a instituição.

O primeiro procedimento de pesquisa na escola para atingir os objetivos dessa pesquisa, será a aplicação de questionários do tipo survey de cunho sócio-econômico-cultural nos sujeitos. Antes mesmo da pesquisa os questionários serão aplicados em uma amostragem em outra turma para detectar seus possíveis problemas. Suas perguntas estão organizadas da seguinte forma:

1) As 37 primeiras perguntas têm o objetivo de traçar um perfil geral desse jovem. Algumas questões que possam nos indicar quais as condições de vida dele e o uso de seu tempo. Esse instrumento de pesquisa está vinculado a outras pesquisas que relacionam o consumo midiático e juventudes e será utilizado pelos pesquisadores do Grupo de Estudo Jovens. O instrumento survey é composto por duas partes. A primeira parte engloba das questões número 1 a 37.

2) As perguntas de número 38 a 49 serão mais específicas da proposta da pesquisa. A primeira questão pode parecer bastante simples: “O que você entende por cidadania?”. A proposta é que essa questão seja retrabalhada de outras formas durante o questionário. Assim, poderá ser relacionado o discurso através da escrita nesse momento, comparado com as demais opções escolhidas no questionário para possivelmente identificar discursos prontos sobre o assunto. Nesse sentido, é interessante que o questionário seja preenchido a caneta para que as próximas questões não influenciem o sujeito a ponto dele mudar a resposta. Se por acaso algum jovem “rasurar” a resposta, poderá também ser um dado significativo.

Parte desse segundo conjunto de perguntas terá em seu enunciado o comando “enumerar de forma crescente”. Espera-se que esta seja uma forma interessante de observar a “hierarquia” dos juízos de valores, e assim perceber um pouco mais das subjetividades dos jovens pesquisados. Além disso, várias questões possuem o objetivo de perceber como o sujeito vê as relações pessoais: se excite preconceitos “menos ruins” do que outros. Duas dessas questões, inspiradas na pesquisa de Raquel Alvarenga Sena Venera (2009), simulam um Reality Show onde os jovens teriam que passar um ano na companhia de 3 pessoas. Os jovens decidirão quem eles gostariam que participassem, e quem eles jamais gostariam, o que pode trazer discussões bastante profundas sobre esses sujeitos.

Na seqüência, será realizado um grupo de discussão com os jovens. A proposta é utilizar estímulo audiovisual, obedecendo a classificação etária dos sujeitos pesquisados. Alguns materiais foram elencados para uso até o momento:

a) A Invenção da Infância: Curta-metragem de Liliana Sulzbach que trata das várias formas de infância no Brasil;

b) Entre os muros da escola: Filme do francês Laurent Cantet que trata dos confrontos existentes numa instituição escolar;

c) Melhores Coisas do Mundo: Filme brasileiro de Laís Bodanzky, baseado na série de livros "Mano" de Gilberto Dimenstein e Heloísa Prieto. Traz diversas questões presentes na vida dos jovens.

O objetivo desta prática de investigação é desencadear as falas dos jovens, de modo que a escolha deverá ser bastante cuidadosa. A idéia é que o pesquisador medie o mínimo possível o encontro, que terá o áudio gravado para uso posterior. Porém haverá algumas questões preparadas como alternativa para o caso de inibição dos participantes. As falas dos jovens serão transcritas para que possam ser estudadas através da AD.

RESULTADOS PARCIAIS

A investigação ainda está em fase embrionária. Até o momento foi desenvolvida uma pesquisa bibliografias sobre as temáticas, e desenvolvido o instrumento de pesquisa, além de discussão de categorias e conceitos dentro do grupo de pesquisa. Algo que chamou a atenção foi o aumento significativo das teses e dissertações (em grande parte orientadas pela História da Educação) no ano de 2005 que tratam de juventudes sob uma perspectiva dos Estudos Culturais e Cultura Escolar. As dissertações e teses encontradas que utilizam tal repertório teórico tiveram mais do que o dobro da produção nos últimos 6 anos, o que indica um crescimento do interesse por tais campos de estudo.

Nos trabalhos sobre juventudes de modo geral, Rosângela Barbiani atenta para o "protagonismo de países como o México, Chile, Colômbia e Argentina e, na mesma medida, o reduzido número de autores brasileiros compondo esse cenário, no estudo dos fenômenos juvenis majoritariamente urbanos" (BARBIANI, 2007, p.139)

Ainda segundo a autora, cultura juvenil é trabalhada através de perspectivas teóricas variadas, mas a autora aponta algumas concomitâncias. Uma delas é a idéia de múltiplas juventudes que cresce nas produções acadêmicas. No caso brasileiro, através da busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – foram identificados 20 grupos de pesquisa que lidam trabalham com o conceito plural de juventudes, enquanto 242 trabalham com juventude no sentido singular. Outro elemento presente é a construção social do conceito de juventude. Nas palavras da autora, isso seria a

afirmação da perspectiva que conceitua a juventude nos marcos de uma dada condição juvenil. Grande parte das argumentações que justificam essa ênfase resgata um "certo olhar sociológico" nos estudos sobre juventude que "alguns" estudos culturais tendem a relegar ou suprimir.(BARBIANI, 2007, p.140)

O estado de Santa Catarina ainda possui uma participação ínfima em termos numéricos nesse quesito: apenas 13 grupos de pesquisa apresentam o conceito de

juventude ou juventudes em suas palavras-chave, sendo 4 na área de Educação: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC), Núcleo Vida E Cuidado: Estudos E Pesquisas Sobre Violências – NUVIC (UFSC), Sociedade, Educação, Juventude E Mundo Do Trabalho (IFC) e o grupo cuja presente pesquisa está vinculada: Políticas e Práticas Educativas. (UNIVILLE). Longe de querer criar uma sistematização fechada das pesquisas, algo impossível devido à liquidez da categoria, podemos perceber com esses dados que ainda há muito a fazer. O foco da linha de pesquisa a qual essa investigação está vinculada é o processo de subjetivação dos sujeitos, vinculados ao espaço escolar, uma problemática quase sem produção científica (pelo menos não academicamente) na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as relações culturais e de poder dentro do espaço escolar é algo que vem sendo bastante estudado na produção acadêmica dos últimos anos. A escola apresenta um local de contestação, produção e reprodução cultural bastante rico para se analisar. O próximo passo da presente pesquisa será a aplicação dos questionários ao iniciar o ano letivo em 2012, o que trará mais informações sobre quem são os jovens da pesquisa, estudantes da rede estadual na cidade de São Francisco, consumidores de mídias mundializadas e interpretes dos sentidos de cidadania pelos quais nossa cultura tem apresentado a eles. Espera-se com isso, trazer elementos que sirvam para melhor discutir as questões pertinentes a essas subjetividades que estão no fundamento da sociedade de consumo, protagonizando tanto em reformas neoliberais até políticas governamentais de educação e cultura.

REFERÊNCIAS

BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade in **Revista Textos & Contextos Porto Alegre** v. 6 n. 1 p. 138-153. jan./jun. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, Ago. 2003 .

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.13.

JOSEPHSON Institute. Los Seis Pilares Del Carácter. Disponível em <<http://josephsoninstitute.org/spanish/seispilares.html>>. Acesso em 15 de novembro de 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesus. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S; FREIRE FILHO, João. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008,

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo in **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Ponte, 1999.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23 Mai/Jun/Jul/Ago de 2003.

SCHEMES, Jorge. Programa: "O Caráter Conta". Disponível em <<http://ocaraterconta.blogspot.com>>. Acesso em 15 de novembro de 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, p.134.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luis da. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARREIRO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.179-217.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Discursos Educacionais na Construção das Subjetividades Cidadãs e Implicações no Ensino de História: Um Jazz possível**. Tese de Doutorado – UNICAMP, 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIALOGICIDADE NA FISIOTERAPIA NEUROLÓGICA

BRAATZ, Jennifer Priscilla
Universidade Regional de Blumenau – FURB
jennypbb@gmail.com

KRAEMER, Celso
Universidade Regional de Blumenau – FURB
kraemer250@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa: Saberes de Si.

RESUMO O presente artigo tem como objetivo discutir a implementação da dialogicidade de Paulo Freire nas sessões de fisioterapia neurológica, por meio de um aprofundamento teórico, ampliando a autonomia no âmbito social. Pois a fisioterapia neurológica, que tem como objetivo tornar a criança com paralisia cerebral o mais independente possível em suas atividades de vida diária, limita-se à autonomia no âmbito motor. Porém, as crianças com paralisia cerebral, pela sua condição física e histórica, são muitas vezes excluídas do meio social, não tendo oportunidades de expressar suas vontades e anseios.

Palavras-chave: autonomia, fisioterapia neurológica, dialogicidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a implementação da dialogicidade de Paulo Freire nas sessões de fisioterapia neurológica, por meio de um aprofundamento teórico, visto que as crianças com paralisia cerebral são muitas vezes excluídas do meio social, não tendo oportunidades de expressar suas vontades e anseios.

Paralisia cerebral foi assim denominada em 1843 pelo ortopedista inglês John Litte e tem sido definida como uma lesão não progressiva ou o mal desenvolvimento do cérebro, expresso em padrões anormais de postura e movimento associado a disfunções tônicas (BOBATH, 1989).

A paralisia cerebral é definida por Mrs. Bobath (1990), como uma desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo. Como consequência, provoca déficits variáveis na coordenação motora, com resultante incapacidade da criança em manter certas posturas e realizar certos movimentos.

É importante considerar, além dos aspectos orgânico e funcional, a dimensão social da criança, suas relações com o mundo, com os outros. A dimensão social é influenciada pelas experiências de vida das crianças, tanto faz se ela é "normal" ou portadora de deficiência motora. De acordo com Geissman (1988) *apud* Bertoldi (2004) e França (2007), as crianças com deficiência motora são marcadas por privações de oportunidades de desenvolver uma relação saudável consigo mesma, com a família e as demais pessoas no espaço social, sendo

precocemente submetidas a dificuldades de relacionamento, desestruturação familiar, inúmeras hospitalizações, insucessos escolares, dentre outras situações que alimentam sentimentos de culpa e promovem uma elaboração distorcida de sua auto-estima e conseqüentemente, dificuldades no processo de socialização.

Deste modo, a dialogicidade, definida por Paulo Freire (1987) como encontro entre interlocutores, que procuram no ato de conhecer a significação da realidade e na práxis, o poder da transformação, tem como finalidade na fisioterapia, poder conhecer melhor a criança enquanto pessoa. Isso possibilita saber o que a motiva e a desafia. Assim, o diálogo não é apenas um “falatório¹²” de fisioterapeuta para paciente, mas sim, uma dialogicidade entre ambos.

DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE

O projeto educativo de Paulo Freire é um projeto dialógico e de libertação. Em seu projeto, Freire (1980) inclui não somente a denúncia sobre a situação de dominação que impede o homem de ser homem – mas também, a afirmação da capacidade criadora de todo ser humano, até do mais alienado.

Mas, para ser possível esta criação, Freire diz que é preciso considerar a realidade social, que está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social (MARQUES & OLIVEIRA, 2005). É preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve.

De acordo com Freire (2006, p. 39):

para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo.

Considerando a realidade social, tem-se a necessidade de atuar sobre ela, para transformá-la.

Essa perspectiva de Paulo Freire nasceu de observações, numa longa vivência e experiência íntima com a realidade social da educação e da dimensão humana nas relações pedagógicas. Além disso, há significativa presença de teóricos, da filosofia, das ciências humanas nos trabalhos de Freire. Segundo Torres (1979, p. 52), em confluência:

o pensamento existencial (o homem como ser em construção), o pensamento da fenomenologia (o homem constrói sua consciência enquanto intencionalidade), o pensamento marxista (o homem vive no dramatismo do condicionamento ideológico da superestrutura) e a dialética hegeliana (o homem, como autoconsciência, parte da experiência comum para elevar-se à ciência e, através do movimento do devir dialético, o que é em si passa a ser em e para si).

12 Diferente da linguagem, que desvela o ser, o falatório não traz consigo nenhum compromisso ou responsabilidade, pois é desprovido de princípios. Logo, “O falado no falatório arrasta consigo círculos cada vez mais amplos, assumindo um caráter autoritário. As coisas são assim como são porque delas se fala assim. Repetindo e passando adiante a fala, potencia-se a falta de solidez” (HEIDEGGER, 2002, p. 228).

Assim, para Freire, o homem é mais do que consciência de si, é também consciência do outro, aceitando, por último, que o homem é força de trabalho, segundo a filosofia de Marx. Ou seja, consciência de si, alteridade e força de trabalho definirão o homem (TORRES, 1979). E é pela ação e na ação, que o homem se constrói como homem.

Paulo Freire percebeu que o homem, na sociedade capitalista contemporânea, não é um ser livre, sujeito de seu agir e construtor de sua história, mas um ser oprimido, objeto, quase "coisa" dos regimes de opressão e desfrutamento (JORGE, 1979).

Para que o homem oprimido possa se libertar e não continuar vivendo sob a opressão de comandos estranhos a ele, deve ser o sujeito de seu agir e de sua história, sendo as relações humanas de simpatia e reciprocidade (FREIRE, 1980; FREIRE, 2006; SCHMIED-KOWARZIK, 1988).

Jorge (1979, p. 12) cita que:

para Paulo Freire, para o homem poder ser mais, ele deve ter um conhecimento crítico da realidade, objetivá-la e inserir-se criticamente na mesma. Assim, inserido na realidade, o indivíduo irá aprofundando através de uma tomada de consciência crítica, o conhecimento dessa realidade.

Nela, ele sente que deve assumir um compromisso, um compromisso histórico, que é o da transformação da realidade histórica. Consequentemente, a realidade poderá ser transformada, humanizada.

NEUTRALIDADE, COMPROMISSO E CONTEXTO HISTÓRICO

Segundo Marques & Oliveira (2005) e Torres (1979), o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade e só assim ele é verdadeiro. A neutralidade frente aos valores, ao histórico, ao mundo, acaba por refletir o medo que se tem de revelar o compromisso com os homens, sua humanização, por parte daqueles que se dizem neutros. Estão "comprometidos" consigo mesmo, com seus interesses e como este não é um compromisso real e verdadeiro, assumem uma neutralidade impossível.

A história não existe só no homem ou só no mundo. Para Paulo Freire *apud* Jorge (1979), a história não existe sem os dois: homem e mundo. O homem faz a sua história no mundo enquanto o mundo se historiciza pelo homem. E é na história, realizada no e com o mundo, que o homem vai procurar ser "mais", vai procurar responder às suas perguntas.

A história, segundo Freire (1980), não é mais que uma cadeia contínua de épocas caracterizadas, cada uma delas, pelas aspirações, necessidades, valores e temas em processo de realização. Na medida em que o homem chega a descobrir e reconhecer, a "captar" estes temas, estas aspirações e as tarefas que supõe sua realização, nessa mesma medida o homem participa de sua época.

Assim, a busca do homem para saber "mais" é a problematização do desejo que o homem tem de saber mais de si e da realidade. Deste modo, a consciência tudo problematiza através de suas relações na e com a realidade: o homem, o mundo, a história, as realidades. E a consciência da análise, da percepção, da comunicação, da dialogização torna-se uma consciência crítica (JORGE, 1979).

De acordo com Freire (1980) e Torres (1979), a conscientização implica a esfera espontânea de apreensão da realidade, para se chegar a uma esfera crítica

na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou seja, sem o ato ação-reflexão.

Por isso mesmo, segundo Freire (1980, p. 26), "a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo".

ATO DIALÓGICO, SER DE PRÁXIS

Segundo Marques & Oliveira (2005) e Torres (1979), o conhecimento seria um ato histórico, gnosiológico, lógico e também dialógico. Paulo Freire defende a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa, na qual o ato de conhecer e de pensar estariam diretamente relacionados.

É o diálogo que Paulo Freire utiliza como "método" (JORGE, 1979, p. 20) para a libertação do homem oprimido. Pois, por meio do diálogo, educador e educando superam a contradição existente entre ambos.

Assim, não haverá mais um educador de um educando ou vice-versa. Enquanto solidarizados e co-intencionados no mesmo objeto, através do diálogo, o educador, enquanto educa, é também educado, e o educando se torna, também, educador que educa (JORGE, 1979; FREIRE, 1996). Esta mediação do mundo desfaz a contradição existente entre educador e educando, tornando ambos sujeitos da própria educação.

O diálogo, segundo Freire (1980), é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Ao chamar ao mundo por meio do diálogo, os homens o transformam, e o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, portanto, uma necessidade existencial.

A dialogicidade faz refletir sobre seus próprios atos, interpretar a realidade, procurar as causas da mesma, aprofundar-se criticamente na interpretação dos fatos e dos acontecimentos. Começa-se a ver as soluções ainda não percebidas e, assim, a descobrir o que ele deve fazer, o que deve construir (FREIRE, 1996; JORGE, 1979; TORRES, 1979).

O conhecimento, segundo Paulo Freire, é produto das relações entre os seres humanos e destes com o mundo. De acordo com Marques & Oliveira (2005), os seres humanos devem buscar respostas para os desafios encontrados nestas relações. E, para isto, deve-se reconhecer a questão, compreendê-la e imaginar formas de responder adequadamente.

O diálogo leva o homem a se comunicar com a realidade e, na dialética dialógica estabelecida, o homem vai se tornando consciente da realidade, assumindo uma consciência crítica sobre a mesma, até perceber qual será a sua práxis na realidade opressora para desmistificá-la e transformá-la (JORGE, 1979; TORRES, 1979).

De acordo com Freire (1980, p. 32):

procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas

temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade.

O ato de conhecimento leva a uma consciência e atitude críticas, visto que a conscientização não implica somente um conhecimento da realidade. Ela exige, também, uma atitude de transformação desta realidade conhecida (JORGE, 1979; TORRES, 1979). Assim, de acordo com Freire (1987), é o homem já com consciência crítica da realidade. Não está mais imerso; é um ser emerso, iniciando a sua ação transformadora: a da humanização.

HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A desumanização é uma realidade histórica, constituída mediante a práxis humana e se reproduz constantemente através de mecanismos de opressão.

Faz-se necessário reconhecer a humanização não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. Humanização e desumanização estão inseridas, na história, num contexto real, concreto e são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, em e com uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada (FREIRE, 1987; TORRES, 1979).

Segundo Litt *apud* Schmied-Kowarsik (1988), o processo de humanização é intercruzado dialeticamente, sobretudo por meio do confronto do homem com o mundo, onde ele próprio é uma parte, pois apenas este confronto produz a determinação do homem, permitindo tanto ao indivíduo como à humanidade o encontro com sua posição histórica.

Assim, a libertação autêntica, segundo Paulo Freire *apud* Schmied-Kowarsik (1988), é a humanização em processo a ser desenvolvida em conjunto por educador e educando, por se tratar da sua preocupação comum em libertar os homens de relações e dependências opressivas.

Para Paulo Freire (1987) e Torres (1979), a dialogicidade visa a libertação e a humanização. Transformada a realidade opressora, o oprimido passa a ser o homem em processo de permanente libertação. E, quem se decide pela humanização como meta de toda atividade humana não tem outra alternativa senão participar ativamente na luta política pela libertação dos oprimidos.

DIALOGICIDADE NA FISIOTERAPIA

Na fisioterapia é comum que os pacientes inicialmente assumam a sua situação atual como fato insuperável, na medida que aprenderam a enxergá-la como ordem natural e justa.

Braga (1995) *apud* França (2007, p. 21-22):

Qualquer defeito físico modifica não apenas a atitude da pessoa em relação ao mundo, mas também a sua interação social. A deficiência promove um tipo de cenário social diferente do das pessoas normais. Todos os contatos com os outros, os aspectos que definem o seu local geométrico no meio social, e o seu papel participante na vida, todas as funções cotidianas são realinhadas a partir de um novo ponto de vista.

De acordo com Freire (1980) e Freire (1996), o desprezo por si mesmo é uma característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores

sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade. Desta forma, os oprimidos se tornam emocionalmente dependentes.

Freire (2006) afirma que, na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam, as decisões não são suas, porque recebe comandos de outros, o homem já não se integra, ele se acomoda, ajusta-se.

As discussões conjuntas sobre as preocupações e esperanças, dúvidas e carências concretas dos atingidos, que são os obstáculos na evolução do processo de formação educacional libertadora, permitem ao oprimido descobrir a limitação de sua libertação (FREIRE, 1996).

Para Freire, é por meio de concepção de liberdade que o homem tem chance de se transformar. Liberdade, "que é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educando nela tomem parte de maneira livre e crítica" (FREIRE, 1980, p. 50).

Libertá-los para a consciência de sua opressão e transformá-los, desta forma, em atores de sua libertação constitui o primeiro problema fundamental. Eles vivem "imersos" e não conseguem enxergar sua posição de oprimidos, não sendo capazes de romper o contexto desvirtuado em que se encontram inseridos (JORGE, 1979; FREIRE, 1980; FREIRE, 1996).

Segundo Freire (1987), há a necessidade de uma liderança pedagógico-política. Não sendo suficiente que esta liderança consista simplesmente numa doutrinação e explicação teórica para os oprimidos acerca das relações dominantes. É preciso que eles experimentem na prática a capacidade de transformação da situação, pois somente assim podem se tornar sujeitos de sua própria práxis.

Porém, como afirma Freire (1980), para ser válida, toda ação educativa deve estar necessariamente precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos ajudar a educar-se. A educação deve ajudá-lo, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito.

Como afirma Schmied-Kowarsik (1988), a prática deve provocar nos oprimidos um pensamento crítico próprio e uma participação decidida pela sua libertação. Os oprimidos "devem engajar-se no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação" (FREIRE, 1987, p. 148).

Para Paulo Freire (1980), a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente.

Assim, para Freire (1980, p. 37):

pelo jogo constante destas respostas o homem se transforma no ato mesmo de responder. No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente "adaptado" à realidade e aos outros, mas "integrado".

Portanto, na medida em que se integra nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, o

sujeito cria sua cultura. Cultura, que, segundo Freire (1980, p. 38): "é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens".

Para Freire (1980, p. 81-82):

a educação crítica é a "futuridade" revolucionária. Ela é profética - e, como tal, portadora de esperança - e corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria. Ela se identifica, portanto, com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

Deste modo, a partir da perspectiva sócio-cultural, a socialização da criança com paralisia cerebral consiste no processo por meio do qual os indivíduos interagem ativamente com os outros e com o meio cultural, sendo capazes de construir e transformar a realidade.

Segundo França (2007), neste processo de interação, os indivíduos compartilham experiências a partir das influências recebidas do meio e deixam também suas contribuições.

Desta forma, aplicando a dialogicidade de Paulo Freire nas sessões de fisioterapia, tem-se como meta abrir um canal para que a criança com paralisia cerebral constitua-se um sujeito social, assumindo-se e sendo socialmente reconhecido.

A pesquisa de dissertação de mestrado está em andamento, tendo como estudo de caso uma criança com paralisia cerebral diplérgica espástica¹³. Frequentando a fisioterapia neurológica desde janeiro de 2008, implementou-se nas sessões de fisioterapia, no início de 2011, a dialogicidade de Paulo Freire.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual a análise dos dados será feita a partir dos registros mensais realizadas pela fisioterapeuta ao longo do tratamento. Será feita análise comparativa, comparando-se a desenvoltura da criança antes da aplicação da dialogicidade e após a aplicação. Outra discussão será feita a partir de entrevistas, que serão realizadas com os pais, a professora e com a própria criança, que terão como foco a relação social do sujeito, antes e após a aplicação da dialogicidade de Paulo Freire, nas sessões de fisioterapia.

Como resultados parciais, a partir da observação, verifica-se que a criança teve um significativo crescimento na autonomia, em sua dimensão social, porém somente após criteriosa análise dos dados, ter-se-á fatos comprovantes deste resultado.

13 De acordo com Fernandes (2009), a diplegia espástica é uma forma clínica altamente prevalente no diagnóstico de paralisia cerebral. Dentre suas principais características, tem-se o aumento de tônus muscular (hipertonia) em membros inferiores (pode estar acometido os membros superiores também, quando este ocorre, é em menor grau comparado ao inferiores), aumento na resistência passiva ao estiramento dos grupos sinérgicos dos membros inferiores, desequilíbrio das forças dos músculos motores principais dos membros inferiores, menor seletividade do controle motor e déficits nas reações de equilíbrio. A maioria das crianças com diplegia tem espasticidade bilateral, com consequente comprometimento e prejuízos bilaterais de membros inferiores, sendo hábeis para deambular, embora muitas vezes a criança adquira a marcha tardia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência física¹⁴ é um conceito que vem sendo constituída historicamente e socialmente como incapacidade motora e intelectual. Desta forma, as crianças com paralisia cerebral são passivas frente à sociedade, por não terem oportunidade de expressar suas capacidades.

A fisioterapia neurológica, que tem como objetivo tornar a criança com paralisia cerebral o mais independente possível em suas atividades de vida diária (vestir, comer, andar, etc), limita-se a noção de autonomia ao âmbito motor.

Ao implementar a dialogicidade de Paulo Freire nas sessões de fisioterapia, tem-se como objetivo ampliar a autonomia ao âmbito social, para que a criança se torne ativa em suas decisões.

Segundo Ayres *apud* Dantas (2009, p. 13):

o sentido forte de diálogo na perspectiva hermenêutica é o de fusão de horizontes, isto é, de produção de compartilhamentos, de familiarização e apropriação mútua do que até então nos era desconhecido no outro, ou apenas supostamente conhecido. Não basta, neste caso, apenas fazer o outro falar sobre aquilo que eu, profissional de saúde, sei que é relevante saber.

Quanto mais o cuidado se configura como uma experiência de encontro, de trocas dialógicas, quanto mais se afasta de uma aplicação mecânica e unidirecional de saberes instrumentais, mais a intersubjetividade alimenta seus participantes de saberes práticos.

Pois, de acordo com Vygotsky (2000) *apud* França (2007), a deficiência é uma construção social e não apenas biológica ou psíquica, onde o sujeito tanto se percebe como tal como é visto e julgado pela sociedade em que vive. Posicionamentos que o ajudem no seu processo de enfrentamento irão contribuir para o desenvolvimento de uma auto-imagem e autoconceito positivos. Estes enfrentamentos auxiliam a criança com deficiência a compartilhar sentimentos, valores e motivações em seu ambiente social.

A partir da perspectiva sócio-cultural, a socialização constitui um processo por meio do qual os indivíduos interagem ativamente com os outros e com o meio cultural, sendo capazes de construir e transformar a realidade. Neste processo de interação, os indivíduos compartilham experiências a partir das influências recebidas do meio e deixam também suas contribuições (FRANÇA, 2007).

É neste sentido que a dialogicidade, enquanto um método de trabalho e de interação, na fisioterapia, constitui excelente possibilidade de interação entre o profissional e a criança com paralisia cerebral. As observações preliminares do caso em estudo dão conta de significativo crescimento da autonomia da criança, no que diz respeito à dimensão social.

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, Andréa Lúcia Sérgio. **A Influência do uso de dicas de aprendizagem na percepção corporal de crianças portadoras de deficiência motora.** 2004.

14 Termo utilizado para caracterizar lesões que ocorrem no cérebro ou no sistema locomotor, levando a um mau funcionamento dos membros superiores e/ou inferiores.

146p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BOBATH, B.; BOBATH, K. **Desenvolvimento Motor Normal nos Diferentes Tipos de Paralisia Cerebral**. São Paulo: Manole, 1989.

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1990.

DANTAS, Meryeli Santos de Araújo. **Participação da Família no cuidado à criança com Paralisia Cerebral**. 2009. 97p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa.

FERNANDES, Moisés Veloso. **Exercício de resistência progressiva e Conceito Neuroevolutivo Bobath no torque muscular e na função motora grosseira em crianças portadoras de diplegia espástica**. 2009. 99p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

FRANÇA, Paulo. **Construção de significados e processos de identificação em jovens e adultos com paralisia cerebral**. 2007. 230p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

MARQUES, Luciana Pacheco & OLIVEIRA, Sâmya Petrina Pessoa de. **Paulo Freire e Vygotsky: Reflexões sobre a Educação**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: 19 a 22-setembro 2005

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e História: A práxis educativa de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979.

O TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO

ROSSKAMP, Solange
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
solarrosskamp@gmail.com

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
aliciene_machado@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Trabalho e Formação Docente;
Grupo de Pesquisa: GETRAFOR

RESUMO Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho materialista-histórico-dialético que tem como objetivo conhecer o trabalho docente nas salas de apoio pedagógico. Pretende apreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao seu trabalho, identificar como ocorre o seu processo relacional com os demais membros da comunidade escolar e investigar as condições de seu trabalho nas salas de apoio pedagógico. O referencial teórico tem como base Beyer (2009), Machado (1994), Patto (1999), Moysés (2001), Escabora (2006), Tardif & Lessard (2009), Martins (2003) e Marcelo (2009). A etapa de coleta de dados prevê a realização de entrevista semi-estruturada com o gestor do programa das salas de apoio pedagógico, entrevistas exploratórias com dois professores de salas de apoio e, com dois diretores de escolas que mantêm as salas, bem como, questionários a serem aplicados com os professores contratados pelo programa e diretores que abrigam estas salas em suas escolas. O processo de análise pretende a correlação das falas dos professores, diretores e a teoria pertinente. Com esta pesquisa espera-se poder contribuir com discussões sobre a diversidade na escola e suas implicações educacionais. Tem-se como meta fomentar debates sobre as soluções adotadas para lidar com a diferença na escola e a produção do fracasso escolar.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho do professor. Diversidade, inclusão.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 90, do século passado, a inclusão de todas as crianças na escola comum tem sido prioridade nas políticas públicas, nacionais e internacionais, e cada vez mais, se faz presente nas discussões acadêmicas-científicas, bem como são vivenciadas cotidianamente por professores, estudantes e pais de alunos. Ainda é um desafio "construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos de classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada" (BEYER, 2009, p.74). Assim, a escola, inclusiva e para todos, que se almeja, ainda é distante.

O fracasso das ações da escola pública no Brasil pode ser percebido também pelos dados do INEP (2007) que mostram a seguinte realidade: 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série. E dos que entram no Ensino Médio, 26% não concluem e levam em torno de 10,2 anos e 3,7 anos respectivamente para concluírem. (FORGINARI e SILVA, 2007)

Pode-se dizer que tal situação não é tão inesperada quanto se gostaria que fosse, já que na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) encontra-se referendada a "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos".

Para atender os estudantes que não aprendem, em especial nos primeiros anos de escolarização, uma das estratégias que vem sendo utilizada são as Salas de Apoio Pedagógico (SAPs), as quais têm como proposição "um atendimento pedagógico, diferenciado, destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão" (ESCABORA, 2006, p. 64).

Em Joinville, município que se pretende realizar esse estudo, as Salas de Apoio Pedagógico, criadas em 2001, estão regulamentadas por meio da Portaria nº 111-GAB-2009, documento este que normatiza a implementação e o funcionamento das SAPs nas unidades escolares da Rede Municipal. De acordo com este documento, essas salas são destinadas à "alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem" com foco em dois aspectos: alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano e alunos de 3º, 4º e 5º anos vindos de outras unidades que não estão alfabetizados (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Atualmente, na cidade de Joinville existem 40 Salas de Apoio Pedagógico. Dados relativos ao mês de março de 2011 apontam que, de um total de 20.300 alunos matriculados na rede municipal de ensino, aproximadamente 2.099 (dois mil e noventa e nove) estudantes frequentavam/frequentam as referidas salas. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2011)

Tais encaminhamentos resultam em diferentes implicações; estas, envolvendo desde a criança até o sistema de ensino como um todo.

Conforme descrito por Machado (1994) e Patto (1999), desde a década de 80, pesquisas vem dando mais ênfase nas implicações dos encaminhamentos dos estudantes com dificuldade de aprendizagem aos atendimentos especializados.

Essas pesquisas apontam que, o aluno encaminhado passa a carregar o estigma/marca da "incapacidade", o professor da sala regular legitima o descompromisso com a revisão de suas práticas, bem como, o próprio sistema de ensino traduz sua inabilidade para lidar com as diferentes necessidades e formas de aprendizagem dos estudantes.

Configuram-se assim, as estratégias relacionadas ao sistema de apoio e aos novos espaços escolares que, instituídos, buscam garantir a permanência e sucesso dos educandos. Contudo, estas estratégias, por sua vez, continuam a perpetuar o modelo excludente, já que prosseguem nos modos de segregar/discriminar os alunos que a própria escola não sabe ensinar. Resulta daí, uma inclusão marginal que não corresponde à proposta de educação inclusiva.

Segundo Moysés (2001, p.255), neste processo, “crianças inicialmente normais são tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que não vêem, olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças, que só buscam olhar o que já se sabe que elas, as crianças normais, não têm”. Assim, institucionalizam as crianças; uma institucionalização invisível, que é mais perversa e complexa, do que àquelas que segregavam fisicamente os estudantes, tal como acontecia, por exemplo, aos estudantes que eram encaminhados às salas especiais. Este tipo de institucionalização, por ser invisível, acompanha as crianças-que-não-aprendem em diferentes espaços.

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

O estigma da incapacidade faz com que pais e professores as olhem sem esperanças. Tal estigma se espalha, quando pais e professores também são contaminados pela incapacidade, pois de formas diferentes também não sabem, não sabem o que fazer, nem como fazer. Afeta-se assim o trabalho docente, a relação pais/escola, criança/escolarização. Mas será que sempre é assim? Não há como ser de outra forma? Em que sentido essas relações tem sido afetadas?

Responder a essas questões é fundamental quando se busca concretizar uma educação de qualidade para todos. Assim, esta pesquisa propõe o estudo do trabalho docente desenvolvido nas salas de apoio pedagógico, suas condições, interrelações com os demais membros da comunidade escolar e os sentidos e significados para os professores com elas envolvidos, pois se acredita que por meio desse conhecimento é possível (re) pensar desde as políticas públicas para a educação inclusiva até as relações concretas que se dão no âmbito escolar.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No início da segunda metade do século XX, progressivamente amplia-se o universo dos “escolarizáveis”. Consolida-se, assim, a concepção de que a escola tem como tarefa central formar todos os sujeitos. Nesse sentido, defende-se não só a inserção das crianças de classes populares, nas escolas comuns, mas também daquelas caracterizadas como “diferentes” devido à deficiência (BAPTISTA, 2009) e/ou pertencimento a um grupo minoritário, se considerado o contexto mais amplo. Acolher as diferenças na escola caracteriza, paulatinamente, um cenário de desafios, expectativas, mudanças, angústias e dificuldades. A diversidade na escola se apresenta não só pelos estudantes que a frequentam, mas também pelas suas famílias, pelos professores, gestores e pela própria comunidade na qual cada instituição escolar está inserida.

Especificamente em se tratando do ensino público, tal diversidade confronta, a todo o momento e de diferentes maneiras, a proposição de uma educação de qualidade e para todos. As tensões, dúvidas e inseguranças derivadas dos (des) encontros com a diferença se dão em diversos âmbitos, isto é, faz sentir-se tanto no trabalho docente como no processo de aprendizagem do estudante e nas relações que se estabelecem entre família e escola.

Ao discutir o trabalho docente Tardif e Lessard (2009) destacam que a própria natureza do objeto de trabalho, isto é, o humano, impõe algumas características relacionais, que são por si mesmas, desafiadoras. Em suas palavras, os estudantes têm ao mesmo tempo uma dimensão individual e coletiva. Assim, consideram que

“essa dimensão individual” significa que o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, as quais é preciso, de certo modo, respeitar se se quer modificá-las (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 257). Da mesma forma, essa componente individual condiciona que nas situações de trabalho as soluções sejam buscadas considerando a instabilidade, a unicidade e particularidade dos alunos. Essa consideração se potencializa diante das dificuldades de aprendizagem. Como pontuam os autores, “na organização e no planejamento do trabalho em grupo, eles [os docentes] precisam ter sempre em conta as variações individuais, sobretudo para com os alunos em dificuldades” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 257)

Contudo, há que se considerar que as relações professor/aluno concretizam-se em uma sociedade marcada pela desigualdade, individualismo e exclusão. Ignorar essas condições pode levar a uma culpabilização do professor, a “uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade.”

Desta forma, quando se trata da diversidade no contexto escolar, deve-se sempre considerar as relações sociais mais amplas, pois como denuncia Martins (2003), vivemos em uma sociedade na qual os movimentos excludentes são dissimulados em diferentes propostas de inclusão.

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. (MARTINS, 2003, p.32)

Na sociedade em que vivemos, na qual “o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos” (MARCELO, 2009, p. 110) estar incluído significa, ter acesso ao processo de escolarização, bem como ter um bom desempenho segundo os parâmetros educacionais vigentes. Contudo não são poucos os estudantes que fracassam.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (MEC, 2001, p.1)

Para lidar com o não-aprender dos estudantes, o próprio sistema busca alternativas, sendo ao mesmo tempo vítima e algoz no processo de produção do fracasso escolar. Sala de recurso, sala de apoio, classe de apoio pedagógico, classe especial, reforço escolar, sala de aceleração, mudam os nomes, mudam as definições, mas todas elas tem um aspecto comum, fazer parte das estratégias para

lidar com o fracasso escolar. Em relação às salas de apoio pedagógico, Escabora (2006, p. 63) destaca que "originaram-se da incapacidade da escola em lidar com as diferenças".

Não há nessas estratégias algo de ruim ou de bom em si, entretanto há que se estar atento ao que se produz nas crianças, pais e professores quando se faz um encaminhamento deste tipo para lidar com as diferenças nos tempos/formas de aprender e se comportar. Como denuncia Moysés (2001) esses encaminhamentos além de extremamente estigmatizantes, podem traçar trajetórias de fracasso difíceis de reverter. Tais considerações são essenciais quando se pensa na escolarização ampla e de qualidade, pois a educação para ser Educação deve prescindir num futuro breve da adjetivação Inclusiva, o que só será possível, conhecendo, criticando, reinventando e ressignificando as práticas, relações e conceitos que imbricadamente a constitui.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Conhecer o trabalho dos professores que atuam nas classes de apoio pedagógico da rede municipal de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores das salas de apoio ao seu trabalho;
- Identificar como ocorre o processo relacional dos professores das salas de apoio com os demais membros da comunidade escolar;
- Investigar as condições de trabalho do professor que atua nas salas de apoio pedagógico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adotará como base epistêmica-metodológica o materialismo histórico e dialético que, em contraposição ao sujeito racional, individual e natural, presente na concepção dominante da ciência moderna, entende o sujeito como um ser ativo, social e histórico (GONÇALVES, 2005).

No campo da educação, adotar tal visão de homem possibilita uma abordagem mais ampla e contextualizada do fenômeno que se propõe estudar, considerando-se que, segundo Gatti (2002, p. 12) "pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida". Esta mesma autora contextualiza o termo educação esclarecendo, "é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada - onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender" (GATTI, 2002, p. 14).

Nesta perspectiva, para conhecer o trabalho docente nas salas de apoio pedagógico, torna-se necessária a compreensão desse "fato-processo" de forma ampla, contextualizada, embasando-se na abordagem sócio-histórica cultural.

Faz-se indispensável, então, explicitar o método, pois "quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento" (GATTI, 2002, p. 44). Assim, a primeira questão a ser considerada são as fontes de informação em relação à problemática a ser investigada. De acordo com Luna (1998), ao selecionar os participantes deve-se escolher aqueles que detenham a informação que se quer investigar, sejam capazes de comunicá-la e principalmente se disponham a fazê-lo para o pesquisador. Assim, serão convidados a participar desta pesquisa os/as docentes que trabalham nas salas de apoio pedagógico e os/as diretores das escolas que abriguem essas salas.

A proposta de instrumentos a serem utilizados para a coleta e posterior análise dos dados com os participantes da pesquisa compreende:

- 1) Entrevista com o gestor responsável pelo programa das Salas de Apoio Pedagógico no município de Joinville. A entrevista será do tipo semi-estruturada, com questões norteadoras (MENGA & LUDKE, 1986) que visam obter informações sobre o Programa e o trabalho desenvolvido nas Salas de Apoio Pedagógico.
- 2) Entrevistas exploratórias: com 2 (dois) diretores e 2 (dois) professores das salas de apoio pedagógico. As entrevistas exploratórias serão do tipo semi-estruturadas e, por apresentarem natureza qualitativa e contextual, objetivam uma aproximação à realidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como de seu repertório de conhecimentos, significados e vocabulário. Tem a finalidade de auxiliar a elaboração dos questionários no sentido de, uma melhor adequação à realidade que se pretende conhecer. (PIOVESAN & TEMPORINI, 1995)
- 3) Questionário a ser elaborado a partir das entrevistas exploratórias e aplicado com os/as docentes que recebem os estudantes na sala de apoio pedagógico.
Este instrumento, assim que estiver pronto, será submetido ao comitê de ética. Estima-se que haja em torno de 48 (quarenta e oito) docentes que recebem estudantes em salas de apoio pedagógico. Este questionário será composto por perguntas fechadas e abertas.
- 4) Questionário a ser elaborado a partir das entrevistas exploratórias e aplicado com os 40 (quarenta) diretores das escolas que abrigam as salas de apoio pedagógico.
Este questionário será composto por perguntas fechadas e abertas e assim que estiver pronto, será igualmente submetido ao comitê de ética.

Neste sentido, a participação dos professores das Salas de Apoio pedagógico e dos diretores das escolas que abrigam estas salas, estará vinculada unicamente à disposição voluntária para participar da pesquisa, não existindo qualquer tipo de critério excludente para os sujeitos.

Salienta-se que todos os dados serão coletados após a adesão do participante à pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tal como regulamenta a legislação.

Em uma pesquisa de caráter qualitativo, como esta, "analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis". (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45)

Como destacam as autoras, apesar da análise ser intensificada e sistematizada após o encerramento da coleta de dados, espera-se adotar uma postura analítica desde o início da pesquisa com o intuito de “verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

A categorização dos dados será realizada a partir do referencial teórico adotado, buscando não só as falas e situações recorrentes, mas também “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48). Pretende-se ao término da pesquisa contribuir na compreensão do trabalho dos professores das salas de apoio pedagógico, proporcionar reflexões a respeito das condições desse trabalho, dos processos relacionais e dos sentidos e significados atribuídos a este, que se articulam com a construção de uma educação que atenda as especificidades dos estudantes considerando a diferença como ponto de partida e a aprendizagem como meta a ser alcançada.

Considerando a aprovação deste projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univille no último mês de outubro, convém esclarecer que, até o presente momento, encontra-se em fase inicial a coleta de dados, que corresponde a realização das entrevistas exploratórias.

Neste sentido, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com o gestor responsável pelo PAP-Programa de Apoio Pedagógico da rede municipal de ensino na sede da Secretaria Municipal de Educação, com 2 (duas) professoras de SAPs – Salas de Apoio Pedagógico e 2 (duas) diretoras das respectivas escolas que abrigam estas salas, que prontificaram-se a participar da pesquisa, quando do encontro com pesquisadores/mestrandos - Univille e diretores escolares para a apresentação dos projetos.

Realizada a transcrição das 5 (cinco) entrevistas e uma vez propiciada a aproximação com a realidade dos sujeitos da pesquisa, a pesquisa encontra-se na etapa de elaboração dos questionários a serem aplicados com os 48 (quarenta e oito) professores que atuam nas SAPs e com os 40 (quarenta) diretores das unidades escolares que abrigam estas salas, prevista para o início do ano letivo de 2012, estimada para fevereiro.

RESULTADOS ESPERADOS

Com esta pesquisa espera-se poder contribuir com discussões pertinentes sobre a diversidade na escola e suas implicações educacionais. Tem-se como meta fomentar debates sobre as soluções adotadas para lidar com a diferença na escola e a produção do fracasso escolar. Entende-se que pesquisas desse porte são essenciais quando se pensa em definir políticas públicas de inclusão. Assim, poder compartilhar os resultados da pesquisa com a secretaria de educação do município, bem como, divulgá-los em canais de comunicação científica são ações fundamentais na construção de avanços na educação como um todo.

Pretende-se também divulgar os resultados deste trabalho em periódicos nacionais e eventos científicos da área da educação visando a interlocução entre pesquisadores da temática para desenvolvimento de conceitos e práticas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educar e incluir**: introduzindo diálogos. In: BEYER, Hugo Otto (Orgs.). *Inclusão escolarização: múltiplas perspectivas* Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração à educação inclusiva**: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.) *Inclusão escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ESCABORA, Carina. **Sala de Apoio Pedagógico**: sentidos e significados construídos no município de Baueri, SP, 2006, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação XIX Semana de Educação **A Formação de professores no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica**: 35 anos do Curso de Pedagogia. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>> Acesso em: 01 fev 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha. **O método da pesquisa materialista histórico-dialético**. In: ABRANTES, Angelo Antônio; SILVA, Nilda Renildes da, MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1998.

MARCELO, Carlos. **A Identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n.1, p. 109-131, ago/dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 01 fev 2011.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**, 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. In: **Revista Saúde Pública**, 29(4): 318-25, São Paulo, 1995.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Normatiza a implementação e o funcionamento da sala de apoio pedagógico nas unidades escolares da rede Municipal.** (2009). Disponível em: <<http://www.joinville.sc.gov.br>> Acesso em: 01. Abr 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OS ANARQUISTAS NA AMÉRICA LATINA E A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NO BRASIL

NASCIMENTO, Luciano Ricardo
Universidade Regional de Blumenau - FURB
cinebludvd@hotmail.com

KRAEMER, Celso
Universidade Regional de Blumenau – FURB
kraemer250@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa: Saberes de Si

RESUMO O presente texto discute sobre os anarquistas na América Latina e a educação libertária no Brasil. Foi possível observar que inúmeros pensadores anarquistas estabeleceram-se em países latino-americanos, advindos da Europa. Países como a Argentina, Uruguai, México e Brasil, além de outros, foram influenciados pelos ideais anarquistas, através de publicações com caráter libertário, criação de sindicatos e escolas. No caso da Argentina, os anarquistas formaram clubes culturais, bibliotecas, e a Federação Operária; já em relação ao Uruguai, os anarquistas foram responsáveis pela formação de movimentos de massas; quanto ao México, os anarquistas tiveram importante papel na arregimentação da classe operária urbana contra o governo ditatorial. No Brasil, os anarquistas contribuíram, de forma relevante, na criação de escolas, bibliotecas, centros de estudos e até mesmo uma universidade popular, auxiliando na educação das crianças e dos operários brasileiros. Para os anarquistas as escolas deveriam formar indivíduos capazes de contribuir no caminho da transformação social.

Palavras-chave: América-Latina. Anarquismo. Educação. Brasil.

1 INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo foi debater sobre os anarquistas na América Latina e a educação libertária no Brasil.

Considerou-se relevante discutir tal tema pelo fato de que o anarquismo latino-americano inspirou-se nas escolas e movimentos predominantes nos países latinos da Europa, como Portugal e Espanha. Inúmeros pensadores anarquista estabeleceram raízes em países da América Latina, e foram responsáveis pelo desenvolvimento de políticas de cunho sindical e educacional em vários países. Assim, por exemplo, pode-se mencionar que os primeiros sindicatos do século XIX foram de inspiração anarquista no Uruguai, na Argentina, no México, como também em países como o Chile, Bolívia, Paraguai, Brasil, Peru, Cuba e outros.

No caso específico brasileiro, os anarquistas foram essenciais para a criação de inúmeras escolas em todo o território brasileiro. Assim, a experiência pedagógica de inspiração libertária, organizada com base nos princípios da Escola Moderna de

Barcelona, foi de grande relevância para a educação dos trabalhadores brasileiros; diante do desinteresse do Estado pela educação do povo.

Neste contexto, mediante a pesquisa bibliográfica, buscaram-se materiais que dessem embasamento para o tema, entre estes, livros e artigos científicos.

2 A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA AMÉRICA

2.1 ANARQUISMOS NA AMÉRICA LATINA

Segundo Dulles (1973) após inúmeros seguidores de Bakunin na Europa serem perseguidos pelos seus envolvimento com atentados a bomba e insurreições, alguns anarquistas foram presos e deportados para a América; entre eles Errico Malatesta, que firmou residência na Argentina e a através de publicações de cunho libertário incentivou a estruturação e difusão das idéias anarquistas, pensamento que esta ligado diretamente a criação de vários agrupamentos de trabalhadores que foram os responsáveis pela formação sindical e a fundação de uma grande quantidade de escolas pelos países latinos.

O anarquismo latino-americano inspira-se diretamente nas escolas e movimentos predominantes nos países latinos da Europa. Johnson (1997) aponta que o anarquismo não só nasce atrelado aos imigrados europeus, como também é estimulado pela permanência na América Latina de alguns importantes propagandistas vindos da Europa, como os italianos E. Malatesta e P. Gori e o espanhol D. Abad de Santillán.

Johnson (1997) revela que no começo do século XX, esse anarquismo latino-americano é promovido por intelectuais autodidatas, entre os quais se destacam F. Sánchez (Uruguai), A. Ghirardo (Argentina), M. Gonzáles Pradas (Peru), entre outros..

Johnson (1997) descreve que o amplo fluxo de pensadores anarquistas que fixaram residência em toda a América, especialmente na Latina, foram os grandes articuladores no desenvolvimento de políticas sindicais e educacionais em inúmeros países. Os primeiros sindicatos do século XIX foram de inspiração anarquista não só no Uruguai, na Argentina e no México, como também em países como o Chile, Bolívia, Paraguai, Brasil, Peru, Cuba e outros. Destaque para o Brasil onde os grandes responsáveis pela formação de organizações de trabalhadores eram anarquistas, sendo que este mesmo grupo foi fundamental para a criação de inúmeras escolas anarquistas em todo o território brasileiro em um período em que um pequeno grupo de privilegiados de crianças contava com algum tipo de educação formal.

Especificamente no caso do Uruguai, Bonomo (2006) aponta que Federação Anarquista Uruguiaia (FAU), talvez a tenha sido a única organização anarquista a manter significativa importância entre os agrupamentos de esquerda na América do Sul após os anos de 1930, chegando a polarizar o movimento sindical/social com o Partido Comunista Uruguai, através de suas tendências: Tendência Combativa (nos sindicatos) e Resistência Operário-Estudantil (ROE) e movimentos comunitários. Destaca-se que a concepção da FAU, foi determinada através de sua estratégia política elaborada a partir da análise da realidade uruguiaia: consistia na formação de um movimento de massas combativo político-social, por meio da ROE.

Já no caso da Argentina, Castro (2008) aponta que em 1901 é fundada a Federação Operária Argentina (FOA), já sobre influência de líderes do anarco-

comunismo, como o italiano Pietro Gori, e do anarco-sindicalismo, como o catalão José Prat, fundadores da FOA. Em 1903 é fundada a União Geral dos Trabalhadores (UGT), próximos dos socialistas. Em 1904, há uma cisão na FOA que levará a formação da Federação Operária Regional Argentina (FORA), que continuou sendo uma organização numerosa e influente até 1927, quando transformou-se na Confederação Geral Operária, e abandonou, de forma ágil, as antigas tendências anarco-sindicalistas.

Destaca-se que conforme Canêdo (1988) para os anarco-sindicalistas, apenas o sindicato seria capaz de agrupar e solidarizar os operários conscientes, com base em seus interesses comuns. Para conseguir tal façanha, deveria ser uma organização voltada para a luta econômica, na fábrica, usando a ação direta como instrumento de luta. Para Nascimento (2003) o anarco-sindicalismo é uma doutrina sindical e política que influenciou, poderosamente, no sindicalismo denominado revolucionário.

Canêdo (1988) evidencia ainda que para os anarco-sindicalistas, apenas o sindicato seria capaz de agrupar e solidarizar os operários conscientes, com base em seus interesses comuns. Para conseguir tal façanha, deveria ser uma organização voltada para a luta econômica, na fábrica, usando a ação direta como instrumento de luta. Hilsdorf enfatiza que:

Atualmente a bibliografia distingue pelo menos duas tendências entre os libertários: a dos anarquistas e a dos anarco-sindicalistas. Estes, superando as práticas das sociedades de mútuo socorro, dos partidos políticos e das festas socialistas, propõem a resistência dos trabalhadores organizados em sindicatos de ofícios, que desenvolvem uma luta de base econômica e adotam a participação nas greves como estratégia primordial de militância. Os anarquistas, por seu lado, procuram cobrir mais amplamente as manifestações sociais: além de terem fundado Ligas Operárias de assistência e colônias comunitárias de imigrantes, usaram o teatro social e as festas de propaganda de cunho fortemente didático como estratégias de ação e apoiaram as atividades de formação desenvolvida nos Centros de Cultura e nos Círculos Operários (Hilsdorf, 2006, p. 74).

Castro (2008) entende que o início do século XX é caracterizado pela consolidação das organizações operárias na luta pela melhoria das condições de vida do proletariado na Argentina. Em 1902 é realizada a primeira greve geral. O governo responde com a expulsão de imigrantes. O movimento operário é influenciado por uma diversidade de militantes anarquistas. Entre 1902 e 1910 as federações e grupos anarquistas utilizavam a greve geral como principal instrumento de luta; contudo, em 1910, tais grupos, sindicatos e federações vão utilizar a prática do boicote.

Perez (2006) salienta que o movimento anarquista argentino, que emerge na segunda metade do século XIX, cresceu continuamente durante várias décadas. A formação de clubes culturais, bibliotecas, e a Federação Operária fizeram do anarquismo a expressão de amplos setores operários e populares. Frisa-se que toda a década de 1900 é de crescimento, confrontos, elaboração de projetos e debates internos no movimento anarquista argentino. Sob seu princípio de liberdade, contrário à autoridade institucionalizada e à hierarquia, e afirmativo da igualdade.

Costa e Santianna (1981) enfatizam que, a América Latina conheceria os ideais anárquicos no fim do século XIX, por idéia e obra dos imigrantes italianos e

espanhóis, principalmente. Os primeiros grupos chegaram ao México, Cuba e Argentina no começo de 1870. Até 1920, a maior parte dos sindicatos do México, Brasil, Peru, Chile, Uruguai e Argentina estiveram sob a orientação geral dos anarco-sindicalistas.

Woodcock (1984) frisa que durante o século XIX, os países latino-americanos estavam ligados à Espanha e Portugal, não apenas por laços culturais e lingüísticos, mas por condições sociais semelhantes. Tal relacionamento favoreceu a transmissão de idéias revolucionárias, e foram principalmente os imigrantes espanhóis que difundiram os ideais anarquistas na América Latina. Contudo, como já se delineou, os imigrantes italianos também tiveram um importante papel missionário.

Assim, os anarquistas logo tornaram-se ativos na organização de artesãos e operários da indústria em toda a América do Sul e Central, e até o começo da década de 20 a maioria dos sindicatos no México, Brasil, Peru, Chile e Argentina, seguiam uma organização geralmente anarco-sindicalista.

No caso específico do México, Woodcock (1984), os anarquistas, desempenharam relevante papel na era revolucionária que se seguiu à queda do ditador Porfírio Diaz, em 1910. Em 1900, foi fundado por Ricardo Magon e seus irmãos, o jornal anarco-sindicalista *Regeneración*, que teria importante participação na arregimentação da classe operária urbana contra a ditadura de Diaz. A principal meta de Magon ter sido a conversão dos trabalhadores urbanos à suas idéias anarco-sindicalistas.

Portanto, como se nota, a corrente libertária vem para a América Latina com os imigrantes, principalmente os italianos e espanhóis, e dominam o movimento operário na passagem do século XIX para o século XX. Tal corrente libertária, conforme explana Hilsdorf (2006), reivindicavam as necessidades dos trabalhadores e se posicionavam-se contra qualquer tipo de instituição, seja Estado, Igreja, Exército. Neste sentido, para promover essa linha de ação revolucionária, os libertários precisavam garantir a educação política do operariado em todos os momentos da vida social. Outra forma de atuação dos grupos anarquistas estava nas instituições escolares que promoveram às suas expensas, pois o operário deve educar suas crianças sem precisar do Estado, dependendo apenas da solidariedade das famílias trabalhadoras.

2.2 A EDUCAÇÃO ANARQUISTA NO BRASIL.

Oiticica (1983) lembra que após a proclamação da república no Brasil, crescem-se e se intensificam as preocupações com a educação pública, tendo como pauta reivindicações de um ensino público e gratuito para todos. Os anarquistas reagiram a tais preocupações e dedicam-se a denunciar os interesses contrários aos trabalhadores e os males de uma educação estatal:

Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente. Por isso, o Estado assume as funções de pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo. Outro motivo dessa função é a necessidade de formar, para a complicada indústria moderna, operários suficientemente instruídos (OITICICA, 1983, p. 30).

Pascal (2006) enfatiza que no Brasil, as escolas de educação libertária além de contestarem a pedagogia tradicional, constituíam-se numa das poucas opções de educação da classe trabalhadora, tendo em vista a omissão do Estado neste aspecto.

Kassick (2008) frisa que o movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas brasileiros no início do século passado, espelhava-se no movimento educacional que, nesta mesma época, desenvolvia-se em outros países, em particular na Espanha, onde Ferrer sistematizava as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna. Apesar de sua exígua experiência educativa os princípios da Escola Moderna de Ferrer foram adotados em vários países, inclusive no Brasil.

No Brasil, a experiência pedagógica de inspiração libertária, organizada com base nos princípios da Escola Moderna de Barcelona, foi de grande importância para a educação dos trabalhadores brasileiros, chegando a se constituir quase que na única escola a que efetivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo.

Rodrigues (1988) destaca que as idéias libertárias foram introduzidas no movimento sindicalista brasileiro pelos trabalhadores anarquistas imigrantes e representou a frente de luta mais significativa nas duas primeiras décadas do século contra a exploração do operariado brasileiro.

Peres (2006) salienta que como a preocupação com a alfabetização dos trabalhadores também era recorrente nos círculos anarquistas desde suas origens, estes promoveram o ensino das primeiras letras, a alfabetização de operários adultos e diversos cursos (desenho, música, línguas estrangeiras). Criaram também associações incumbidas de promover a educação formal e informal como os centros de estudos sociais e as universidades populares.

Freitas e Corrêa (1998) completam, colocando que no Brasil, com os imigrantes, sobretudo espanhóis, italianos e portugueses, veio também o pensamento libertário que fez-se presente com grande ênfase no período de 1880 a 1922. A criação de escolas ligadas ao sindicalismo revolucionário brasileiro inicia-se em 1895, com a fundação da Escola União Operária, no Rio Grande do Sul. Em tal período, foram criadas mais de 40 escolas, o que era para a época e para as condições existentes no Brasil, um número significativo. Foram criadas também bibliotecas, círculos de estudos, centros de estudos e uma Universidade Popular. Foram criadas, neste período, bibliotecas e centros de cultura nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará, cuja importância foi bastante significativa para a classe operária face ao descomprometimento do governo para com a educação do trabalhador e de seus filhos.

Hilsdorf (2006), aponta que em 1912, já eram registradas em São Paulo: 125 bibliotecas populares, propiciadoras da circulação de livros, folhetos, jornais e revistas anarquistas. Os anarquistas no Brasil promoveram, então, escolas leigas, privadas e livres, com um linha pedagógica clara, que combinava os princípios da Escola Moderna, de Ferrer; com a educação integral, de Paul Robin.

Hilsdorf (2006) refere-se à existência de Escolas Modernas anarquistas em várias cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em relação à linha pedagógica de tais escolas, pode-se dizer que:

[...] esta escola servir-se-á do método indutivo demonstrativo e objetivo, e basear-se-á na experiência, nas afirmações científicas e racionalistas, para que os alunos tenham uma idéia clara do que se lhes quer ensinar.

Educação Artística, Intelectual e Moral – conhecimento de tudo quanto nos rodeia; conhecimento das ciências e das artes; sentimento do belo, do verdadeiro e do real; desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria. Matérias: as matérias a serem iniciadas, segundo o alcance das faculdades de cada aluno, constarão leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc. (Hilsdorf, 2006, p. 116).

Freitas e Corrêa (1998) o movimento anarco-sindicalista criou um verdadeiro sistema de ensino, focado nos trabalhadores e seus filhos, já que, nesta época o Estado demonstrava total desinteresse pela classe operária, e as escolas particulares, atendiam a classe mais abastada, o que determinava um alto índice de analfabetismo entre a população brasileira.

Segundo Kassick (2008) vê-se, então, que apesar de ser violentamente rechaçada e combatida, a Pedagogia Libertária, vivenciada pelos anarquistas do início do século passado, constituiu-se, para um significativo estrato da população brasileira, num instrumento de luta pela melhoria das condições de vida e, portanto, digna de ocupar seu lugar na história da educação brasileira.

Gallo (1995) aponta que para Edgar Rodrigues, historiador brasileiro do anarquismo, segundo ele educar sob o prisma libertário é acima de tudo preparar os indivíduos para a liberdade, para a criatividade e para a solidariedade. Educar sobre tal foco é motivar o amor pela humanidade e transformar o homem em amigo do homem. Assim, a meta da educação anarquista é formar homens livres e conscientes, que lutem pela liberdade de todos os outros homens.

Hilsdorf (2006), destaca que a educação libertária apresenta-se, então, com duas peculiaridades: de um lado, os libertários têm uma nítida formulação pedagógica e didática, que não parte, contudo, da realidade brasileira, mas das tradicionais metas do anarquismo internacional (italiano, para os anarquistas, e francês para os anarco-sindicalistas); de outro, não lutam pelo ensino público oferecido pelo Estado liberal republicano; a postura dos libertários é de levar suas crianças à escola, mas não à escola liberal-republicana, porque esta não correspondia, “tanto do prisma instrucional (a ciência enquanto suporte do progresso capitalista) quanto do ponto de vista da função de modelagem (construindo e mantendo a ordem social hierárquica e dual), às necessidades dos trabalhadores definidas pelos libertários” (HILSDORF, 2006, p. 75).

Vargas (2007) frisa que entre as contribuições da proposta pedagógica libertária, pode-se destacar: a) a co-educação entre os sexos: tal proposta veio ser empregada de forma quase inovadora no mundo assim como no Brasil por esse pensamento pedagógico; foi adotada por quase todos os estabelecimentos de ensino existentes; *a co-educação de meninos e meninas e ricos e pobres*; b) fim das punições e premiações: as punições físicas, muito freqüentemente adotadas no ensino em geral, foram aos poucos abolidas nos estabelecimentos de ensino durante o século XX.

Por fim, Valladares (2005) descreve que os libertários brasileiros não pouparam críticas à política educacional brasileira e denunciaram abertamente o descaso dos poderes públicos em relação à educação. A especificidade da pedagogia libertária estava na sua procura em formar indivíduos livres e preocupados com o bem-estar social, capazes de contribuir no caminho da transformação social.

Valladares (2005) destaca que o desenvolvimento das capacidades individuais não tinha como objetivo proporcionar a ascensão social individual, nem, muito menos, a harmonia entre as classes sociais. O objetivo último era preparar o homem para viver na futura sociedade: as crianças e os adultos eram incentivados a serem solidários e se comportarem como irmãos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho permitiu observar que quanto ao movimento anarquista na América Latina, este teve com a chegada de alguns anarquistas, advindos da Europa, em países como a Argentina, Uruguai, México, dentre outros. Assim, mediante à publicações com caráter libertário e a divulgação das idéias anarquistas, foram responsáveis pela criação de sindicatos e escolas em inúmeros países latinos.

No que se refere especificamente à Argentina, os anarquistas formaram clubes culturais, bibliotecas, e a Federação Operária; ou seja, fizeram do anarquismo a expressão de amplos setores operários e populares. Já em relação ao Uruguai, os anarquistas foram responsáveis pela formação de movimentos de massas. Por sua vez, quanto ao México, os anarquistas tiveram importante papel na arrematamento da classe operária urbana contra o governo ditatorial.

No Brasil, preocupados com a educação fornecida pelo Estado, especificamente a educação da classe trabalhadora, fundaram escolas de educação libertária: promoveram o ensino das primeiras letras; a alfabetização de operários adultos; criaram centros de estudos sociais, bibliotecas e as universidades populares; promoveram a proposta pedagógica libertária, que caracterizava-se, principalmente, pela a co-educação entre os sexos e que era preocupada com o bem-estar social e formar indivíduos capazes de contribuir no caminho da transformação social.

4 REFERÊNCIAS

BONOMO, Alex B. Acción directa anarquista: una historia de FAU. **Projeto História**, São Paulo, v. 32, dez. 2006, p. 399-403. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2443/1538>> Acesso em: 17 nov. 2011.

CASTRO, Rômulo de Souza. **A cisão no anarquismo argentino dos anos 1920/30**: as perspectivas para atualidade. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/romulo.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2011.

COSTA, Caio Túlio; SANT'ANNA, Vanya ed. **O que é o anarquismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DULLES, John W. F. **Anarquistas e o comunismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1973.

FREITAS, Francisco Estigarribia de; CORRÊA, Guilherme Carlos. **Encontro de educação libertária**: textos. Santa Maria: UFSM, 1998.

GALLO, Sílvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

KASSICK, Clóvis N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 32, p.136-149, dez.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/> Acesso em: 20 maio. 2011.

OITICICA, José. **A doutrina anarquista ao alcance de todos**. 2. ed. São Paulo: Econômica Ed, 1983.

PASCAL, Maria Aparecida M. A pedagogia libertária: um resgate histórico. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100032&script=sci_arttext> Acesso em: 20 maio. 2011.

PERES, Fernando Antônio. Estratégias de aproximação, sociedades de idéias e educação anarquista em São Paulo na Primeira República. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n.11, jan./jun. p. 135-168, 2006.

PEREZ, Pablo M. Uma história do anarquismo: o surgimento da federação libertária Argentina. **Verve**, São Paulo, v. 9, 2006, p. 189-215. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/5141/3668>> Acesso em: 18 nov. 2011.

VARGAS, Francisco F. G. R. Exórdio para o estudo da pedagogia libertária em Rio Grande. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande. Fundação Universidade Federal de Rio Grande, v. 6, jul./dez. 2007, p. 81-107. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/redis/article/view/1243>> Acesso em: 10 nov. 2011.

VALLADARES, Eduardo. A educação anarquista na república velha. **Verve**, São Paulo, v. 7, p. 153-177, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5024>> Acesso em: 18 nov. 2011.

WOODCOCK, George. **Anarquismo**: uma história das idéias e movimentos libertários. Porto Alegre: L&PM Editores, 1984, v. 2.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ANARQUISTA: A ESCOLA PAIDÉIA

NASCIMENTO, Luciano Ricardo
Universidade Regional de Blumenau - FURB
cinebludvd@hotmail.com

KRAEMER, Celso
Universidade Regional de Blumenau – FURB
kraemer250@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa: Saberes de Si

RESUMO O presente texto discute sobre a Escola Paidéia: uma experiência anarquista que vem trabalhando por mais de 30 anos a perspectiva de um ensino fundado nos princípios da educação anarquista. Ela foi fundada em 1978, na Espanha e suas idealizadoras foram Concha Casaseca Brown, Maria Jesús Checa e Josefa Martín Luengo. A Escola Paidéia, através da autogestão, é alicerçada nos princípios anarquistas da educação, não condescendo com qualquer premissa institucional imposta pelo Estado, pela Igreja, ou por nenhum ente privado, ela almeja assim a formação de indivíduos constituintes de uma sociedade igualitária. Portanto, o objetivo do trabalho é acompanhar o caminho da Escola Paidéia, evidenciando de que forma os princípios anarquistas da educação foram aplicados nesta instituição escolar. Observou-se que a Escola Paidéia desfaz, com o arcabouço organizacional da escola tradicional, demonstrando que é possível de forma livre e prazerosa, equilibrando a necessidade do aprender com a necessidade de liberdade dos alunos. Para isso ela se apropriou dos princípios da educação libertaria, caracterizados pela autogestão; pela educação integral; a supressão da hierarquia e a coexistência dos sexos e classes. Tais elementos foram elaborados por pensadores anarquistas como Proudhon, Bakunin e Paul Robin. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi exploratória, alicerçada na pesquisa bibliográfica, contando com o auxílio de estudiosos como Kassick, Gallo, Rodrigues e Sobreira.

Palavras-chave: Escola de paidéia. Anarquismo. Princípios da educação anarquista.

1 INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo centrou-se em discutir sobre a Escola de Paidéia: uma experiência anarquista.

A motivação para o estudo do tema vem do nosso interesse pela educação libertaria e do anarquismo em geral e do fato de que a Escola Paidéia, fundada em 1978, na Espanha, e que ainda está em atividade, mesmo que tenha sua base educacional diferenciada das demais escolas espanholas, é uma escola que tem

como pilares os princípios da educação anarquista, não compactuando com qualquer premissa institucional do Estado ou de qualquer setor privado. A Escola de Paidéia funciona de maneira autogestionária, por meio de um coletivo (Coletivo Paidéia), que toma as decisões de cunho pedagógico.

Por meio da autogestão, a comunidade escolar labora questões peculiares e necessárias para a formação das crianças numa experiência de sociedade igualitária, uma coletividade voltada para o antimilitarismo, o feminismo, o pensamento libertário, a filosofia, a organização social, a igualdade entre sexos e classes sociais, dentre outros. Frisa-se que desde o início do século XIX, quando Proudhon (1809-1864), sistematizou o Pensamento Libertário, vários pensadores e educadores têm buscado organizar a educação segundo os princípios anarquistas em oposição ao pensamento capitalista e sua organização vigente na sociedade, Paidéia pode ser apontada como a mais longa experiência da educação anarquista no mundo, ainda atuante.

Para Gallo (1995) o anarquismo trouxe suas propostas pedagógicas fundamentadas na idéia *proudhoniana* de que a emancipação dos trabalhadores passaria pela criação de suas próprias escolas, trabalhando as diretrizes educacionais voltadas para um caminho diferente das propostas pelo Estado e pela Igreja.

Neste contexto, o objetivo geral do trabalho foi elaborar uma trajetória da Escola de Paidéia, evidenciando de que forma os princípios anarquistas da educação foram aplicados nesta instituição escolar.

A problemática, portanto, se instaurou no fato de que forma esta escola conseguiu perdurar por este longo período, sem apoio estatal e alicerçado nas peculiaridades da educação anarquista?

Como método de pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, ou seja, leitura e análise de documentos, tais como livros e artigos. Portanto, a pesquisa foi realizada por meio do estudo em literaturas que envolvem o tema pesquisado, contando com o auxílio de estudiosos como Clóvis Kassick, Silvio Gallo, Silvio Rodrigues e Antônio Sobreira.

2 A ESCOLA DE PAIDÉIA

A Associação Pedagógica Paidéia, fundada em 1978, em Mérida na Espanha, busca, ainda nos dias atuais, mediante a auto-organização, formar sujeitos autogestionários. Sua iniciativa veio da mão de três profissionais da educação: Concha Casaseca Brown, Maria Jesús Checa e Josefa Martín Luengo.

Kassick (2004) destaca que a Associação Pedagógica Paidéia tem como preocupação, instituir um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas relações entre adultos e crianças, por meio das quais as crianças consigam viver e se desenvolver de uma forma bem-aventurada, sem traumas e conflitos, tão peculiares da educação normal, presente em grande parte das escolas do mundo; que desfaz com o tipo de vida que a criança costuma levar, para definir o tipo de vida a que esta necessita se adequar.

Kassick (2004) principia sua análise pela reflexão sobre o exemplo das crianças na Pré-Escola, ou seja, espaço onde as crianças se acostumam a ter uma livre movimentação, a sentar-se no chão, a praticar atividades como o canto, a brincar, correr e trabalhar em equipe. Quando entram no Ensino Fundamental, são obrigadas a se sentar em cadeiras, até o final das aulas, suportando todos os

malefícios que tal atitude traga, como dor nas costas, por exemplo; trabalham de forma individual, podendo apenas se manifestar quando solicitadas, postura diferente do que estavam acostumadas na Pré-Escola, onde a brincadeira era utilizada como forma de aprendizagem. Neste contexto:

[...] para evitar a ruptura entre o brincar e o aprender, o Coletivo Paidéia organiza-se em 'espaço de convivência'. Essa organização permite que as crianças tenham e exerçam muito mais a sua liberdade, ainda que tenham que ir compulsoriamente à escola e que ela 'certifique' como qualquer espaço escolarizador. Mas, no momento em que ela não segue os estereótipos de 'professor e aluno', não segue a 'hierarquia escolar', não constitui um 'currículo fixo', nem predetermina o 'espaço/tempo' que todos os envolvidos devem ocupar, ela abre espaço para autoformação, para a auto-organização, para a autogestão (KASSICK, 2004, p. 27).

Faz-se necessário lembrar que a Paidéia não emite diplomas como nas escolas tradicionais, já que ela não é reconhecida pelo sistema educacional espanhol. Para que o aluno seja aceito em uma instituição escolar reconhecida pelo Estado, é necessário que ele faça o chamado "exame de madureza" através da EPA(Educação Pública de Adultos), neste sentido Luengo afirma:

[...] não havia mais pais e mães que se arriscassem a deixar ali seus filhos e filhas, uma vez que Paidéia não era nem reconhecida nem legalizada e por isso não podia dar títulos de escolaridade básica, e por essa razão, os alunos de Paidéia, ao terminarem a escolaridade básica, não dispunham de nenhum documento e, para obterem, título de graduado escolar (no EGB), tinham que fazer "exame de madureza" junto ao EPA(Educação Pública de Adultos) para obtenção do título (LUENGO Apud KASSICK, 2004, p. 90).

Outro fato que merece destaque é que em Paidéia não existe a figura do educador como único elemento capaz de ensinar. Existe a figura do adulto, que assiste as crianças e também ensina. Há também o fato de que as crianças maiores ensinam às menores; ou ainda, que as crianças da mesma faixa de idade partilham ensinamentos; ensinam pais que venham periodicamente à escola. Portanto, quem ensina é aquele que tem algo para ensinar.

Pode-se atentar também para o fato de que em Paidéia, não existe aquela divisão comum às outras escolas, ou seja, não existe um diretor, um supervisor, professores, funcionários e alunos nos moldes em que a educação regular estrutura como necessárias para o bom desenvolvimento de uma instituição educacional, com linhas hierárquicas bem definidas; em Paidéia, existe a participação de todos, mediante assembléias que buscam a tomada de decisões referente a assuntos do cotidiano da escola, sendo realizadas de forma autogestionária onde a participação de todos os membros da escola é de extrema importância para que exista um equilíbrio de opiniões entre os indivíduos que compõe Paidéia. Kassick (2004, p. 28) chama ainda a atenção para as seguintes características da Paidéia:

[...] Na Paidéia, não há um currículo, não há um conjunto de disciplinas que as crianças devam, compulsoriamente, estudar, não há um sistema de avaliação que quantifique o quanto de conhecimento conseguiram reter em determinada disciplina. Nela, as crianças desenvolvem as atividades que querem desenvolver de acordo com os seus interesses, através, principalmente, de atividades práticas de oficinas. As crianças não são divididas em turmas de alunos, como no sistema serial/anual do espaço

escolarizador. Na Pré-Escola elas são agrupadas em dois grupos: o dos iniciantes, de dois anos, que ainda não conhecem a sistemática de organização da Paidéia, e o de três e quatro anos. [...] No colégio, equivalente ao nosso ensino fundamental, elas são distribuídas em três grupos: grupo dos pequenos, que compreende crianças de cinco a nove anos; grupo dos medianos, que compreende crianças de nove a 13 anos, e o grupo dos maiores, crianças de 13 a 16 anos, e a passagem de um grupo ao outro ocorre através das responsabilidades que está apto a assumir.

Destaque merece ser dado para o fato de que assim como uma criança pode sair de um grupo e entrar noutro, mediante ao seu desenvolvimento e comprometimento a assumir maiores responsabilidades, esta também pode retornar ao grupo de onde saiu, se não conseguir acompanhar as responsabilidades de seu novo grupo. A definição pela troca de grupos é cumprida pelas assembléias.

Conforme Sobreira (2009), a trajetória de Paidéia, pode ser apresentada em algumas fases. Na primeira fase (1978-1981), os objetivos centrais foram: liberdade, felicidade, maturidade mental e criatividade.

Na segunda fase (1982-1990), foi formada uma cooperativa entre pais dos alunos e os educadores de Paidéia. O projeto se atrela com a cooperativa e como proposta coletiva cada vez mais próxima da influência libertária.

Por sua vez, na terceira fase (1990-1994), as crianças que iniciaram com idades entre 2 e 3 anos completam seus estudos, partindo, então para o ensino médio ou profissional. Os estudantes de maior idade, mediante pressão de seus pais, exigem que Paidéia se adéque/aproxime ao modelo de escola mantida pelo Estado e que abandone a autogestão e a educação com base nos valores anarquistas. Com a publicação do livro '*Escuela de la Anarquia*', em 1990, se agravam as discrepâncias com os pais dos alunos, que não aceitam a simpatia de Paidéia com o anarquismo. No final, resistindo aos ataques e à separação do coletivo, manteve-se o projeto dentro da Escola da Anarquia com a aprendizagem autogestionária (SOBREIRA, 2009).

Sobre a quarta fase (1995-1998), relata Sobreira (2009) que uma crise se instalou em Paidéia, advinda da saída de alguns alunos já formados; educadores que desejavam radicalizar o projeto e os que desejavam o modelo convencional, mantido pelo Estado; distanciamento dos princípios libertários pela entrada maciça de novos alunos na escola e seus respectivos pais, na cooperativa, sendo que alguns entrantes (alunos e pais) não compartilhavam da mesma ideologia de Paidéia, Sobreira (2009, p. 180) coloca ainda que:

A retomada do projeto anarquista provocou a redução dos estudantes e de novos ingressos pela intensa crítica e oposição social para que as pessoas não matriculassem seus filhos, de modo que a escola fosse asfixiada. A confrontação foi dura, provocando a saída da maior parte dos pais e mães da cooperativa e uma pequena parte dos educadores, ficando apenas uma mãe com seus dois filhos que tinha terminado a educação básica. Com a saída dessas pessoas, aos poucos novas foram incorporadas e o projeto retomou seu começo em caráter libertário

Por fim, a quinta fase (1999 até o presente), segundo Sobreira (2009), foi caracterizada pelo retorno a autogestão. O coletivo se volta para os valores da anarquia como pilar da educação para a liberdade. Os pais aumentam sua integração e colaboração com o projeto libertário, o que influi, de forma positiva na personalidade dos estudantes, na compreensão ideológica e social, na maturidade e

na prática dos valores da anarquia. A cooperativa tem sua influência diminuída na escola, e a prática autogestionária aumenta. Os jovens defendem os valores da anarquia com mais ênfase e transmitem a ideologia anarquista em seus trabalhos de classe.

3 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ANARQUISTA E A ESCOLA DE PAIDÉIA

No que se refere à organização da Paidéia, pode-se pontuar momentos da prática anarquista nas decisões tomadas pela assembléia, onde o coletivo procurava assegurar que cada pessoa recebesse, a título de remuneração, uma quantia adequada, dentro dos parâmetros da realidade, que satisfizesse suas necessidades.

A escola é fomentada por contribuições de pais e também de simpatizantes de suas políticas escolares. Neste sentido, a Paidéia funciona de maneira autogestionária, mediante o Coletivo Paidéia, onde são tomadas as decisões pedagógicas.

O conteúdo curricular e a metodologia empregada nas atividades escolares são decididos autonomamente pelo Coletivo Paidéia. Através do exercício da autogestão, a comunidade escolar trabalha questões diferenciadas e imprescindíveis na formação dos alunos, tais como: antimilitarismo, feminismo, pensamento libertário, filosofia, organização social, dentre outros. Ao mesmo tempo, as assembléias constituem pilar elementar da pedagogia da escola [...]. Enfim, na Escola Paidéia a liberdade é trabalhada como base filosófica para a construção de uma nova sociedade (MARIANA, 2010, p. 7).

Gallo (1995) expõe que o princípio da autogestão pode ser levado aos mais diversos domínios, ou seja, desde a gestão de uma empresa até uma associação de moradores. Contudo, dentre tais domínios que podem experimentar a autogestão, a escola foi quem melhor os desenvolveu, alcançando resultados positivos, a autogestão constitui um dos elementos chave nos princípios básicos implantados na Escola Paidéia. Sobre isso Gallo (1995, p. 167) aponta que a aplicação do princípio autogestionário à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de ensino-aprendizagem:

Primeiro, a auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(res), num nível primário e toda a comunidade escolar – serventes, secretários, diretores, etc., num nível secundário; além da formalização dos estudos, a autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito. Ao ser antiautoritária por definição, a educação anarquista sempre teve na autogestão pedagógica seu foco central, implícita ou explicitamente.

Gallo (1995) lembra que Bakunin (1814-1876) foi um dos precursores em tratar a questão de uma educação integral. No que se refere à elaboração dos princípios da educação pelos anarquistas especificamente, por Bakunin a educação integral abrangeria três níveis, conforme quadro 1:

Educação intelectual	O desenvolvimento do intelecto da criança, jovem ou adulto, envolvendo a assimilação da bagagem cultural produzida pela
----------------------	---

	humanidade ao longo dos séculos. Na maioria dos casos, fala-se muito da educação intelectual como uma instrução científica, baseada na apreensão do saber científico e na compreensão de seu método, de modo que todo indivíduo possa ser um produtor de ciência.
Educação física	Alarmados com as péssimas condições de higiene em que viviam os trabalhadores, os anarquistas preocupavam-se muito com a educação do físico, que não era muito difundida na época. [...] subdividiam-se em três aspectos: o físico propriamente dito, desenvolvido através de exercícios e jogos que visavam a solidariedade; o manual, baseado no desenvolvimento sensório-motor da criança através da manipulação dos mais diversos tipos de objetos e instrumentos; e o profissional, em que os indivíduos passavam pelo aprendizado de várias atividades industriais.
Educação moral	Talvez a mais importante do ponto de vista social. Consistia na crítica do modo de vida burguês e na proposta de uma ação social diferenciada, não através de discursos, mas da vivência mesmo de uma nova estrutura de coletividade participativa.

Quadro 1: Educação integral – três níveis específicos.

Fonte: Gallo (1995, p. 174).

Gallo (1995) considera que é no âmbito da educação moral que se situa a autogestão pedagógica, na proposta educacional anarquista. Contrariamente à sociedade de opressão e predomínio do capitalismo, busca-se organizar na escola um grupo centrado na solidariedade e na liberdade. Portanto, pode-se dizer que:

[...] contra uma 'democracia' eletiva do capitalismo, procura-se estabelecer uma democracia direta, participativa, na qual a coletividade mesma é responsável por seu destino. [...] não se trata de dar às crianças todo o poder de decisão, mesmo porque elas não teriam como nem o que decidir, e esse poder decisório a elas outorgado nada mais seria do que um demagógico engodo político. Trata-se muito mais de desenvolver atividades com o grupo de alunos que fortaleçam sua capacidade de crítica e autonomia, para sucessivamente ir aumentando sua participação nas reuniões comunitárias (GALLO, 1995, p. 175).

Kassick (2004) ressalta que outra decisão, resultante da assembleia, foi que os pais dos alunos pagassem as mensalidades de acordo com suas possibilidades. Mais tarde, os valores foram uniformizados, guiado pelo princípio da igualdade. Foi quando a Paidéia começa a ser mais democrática e menos anarquista.

Outro ponto que merece destaque é a organização pedagógica do ensino para as crianças, segundo tal organização a própria criança é quem determina o que irá estudar. Aqui, o importante é 'como' a criança estuda e não exatamente 'o que' estuda. O importante é o processo pelo qual ela desenvolve a aprendizagem, e não simplesmente o que ela utiliza para se desenvolver. É neste detalhe que a Paidéia se difere das outras escolas, pois ela não trabalha o conteúdo disciplinar, tendo em vista uma organização curricular, mas sim, 'organização anárquica do conhecimento', considerada à luz da auto-organização (KASSICK, 2004).

A maioria dos pais das crianças que recorria a Paidéia observava que as crianças que eram educadas na Paidéia apresentavam um desempenho autônomo, crítico, criativo e com boa comunicação, atributos que se observava nas crianças educadas em outras instituições escolares. A Paidéia proporciona às crianças uma

formação do pensamento livre, autônomo, solidário e autogestionário. Kassick (2004, p. 213) expõe que “a sistemática de atuação, possibilitada pela organização da Paidéia, [...] busca impedir a formação da mentalidade capitalista que, ao tudo individualizar, consolidada pela idéia da propriedade privada.”

Sobreira (2009, p. 229) chama ainda a atenção para a coexistência dos sexos em Paidéia, onde:

A linguagem sexista na educação é cara aos educadores do Coletivo Paidéia e tem raízes históricas na educação libertária e no anarquismo. A preocupação destinada a essa questão é maior e mais qualificada hoje que no passado. As escolas livres que se desenvolvem em assembleísmo acabam obtendo sucesso no respeito às mulheres, mas não é um propósito acentuado como é na Escola Paideia [...] Para o anarquismo mais antigo a posição das mulheres é a mesma dos homens [...], porque eles completam o ser humano. Alçar as mulheres ao nível respeitável é uma tarefa que precisa desmontar toda rudeza e sutileza do que se impõe como machismo. Numa perspectiva anarquista, o poder do homem sobre a mulher é uma das primeiras escalas de mudança da sociedade totalitária. Os anarquistas, com alguns defeitos, apostavam que a mulher tinha direito ao seu corpo e a viver em igualdade.

Mariana (2010, p. 10), considera que a Escola Paidéia, “constrói o amálgama necessário entre autonomia e gestão educacional, uma vez que explicitam os princípios anarquistas como pilares de sua pedagogia.”

Kassick (2004) entende que como escola livre, Paidéia se aproxima muito mais do que seria uma escola anarquista se comparada a outras experiências atuais chamadas anarquistas. A possibilidade da visibilidade do que ocorria em Paidéia, atrelada à vontade do movimento anarquista de uma educação em liberdade, é que lhe conferia o *status* de escola anarquista. Portanto, é na vivência coletiva das crianças que está o real, o verdadeiro e o efetivo projeto de educação anarquista.

Sobreira (2009) acredita que a escola da anarquia é enfática e não outorga a liberdade, mas apresenta a metodologia pela qual a pessoa inicia a conquista de sua própria liberdade.

Rodrigues (1988) descreve que a escola oficial, para as anarquistas, tinha o mérito de ensinar a ler e escrever, e o defeito de deformar a inteligência, o caráter, condicionar os alunos para a submissão e a obediência. Para os anarquistas, saber ler não era tudo. O aluno precisa aprender a verdade histórica, científica e social. O anarquista queria um ser humano educado, instruído, culto, despido de ódio, de rancor, de inveja, com capacidade para se auto-governar, gerir seus atos, ser livre e cultivar a liberdade como a vida, todos os dias.

Mariana (2010) salienta que a Paidéia é constituída conforme os princípios anarquistas, e dessa forma, não partilha de qualquer premissa institucional do Estado ou de qualquer setor privado do ensino espanhol.

Kassick (2010) entende, portanto, que Paidéia rompe, de forma profunda, com a estrutura organizacional da escola convencional, tendo como alicerces os princípios de uma educação anarquista. O importante em Paidéia não é o que as pessoas estudam, mais sim, como estudam, sempre objetivando desenvolver um olhar investigativo sobre a realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho permitiu observar que a Escola Paidéia tem por molas-mestras os princípios anarquistas, como a coexistência dos sexos, da auto-gestão, o cerceamento da hierarquia e a educação integral.

Neste contexto, o modelo pedagógico de Paidéia, busca salientar a solidariedade e a liberdade; prega que o relevante é como as crianças estudam e não simplesmente o que elas estudam; se diferencia dos modelos de outras instituições escolares por trabalhar a organização anárquica do conhecimento; mais ainda, Paidéia estimula a criatividade, a comunicação e o senso crítico.

Portanto, Paidéia tinha como norte a educação em liberdade, a vivência coletiva, concepções partilhadas pelo projeto de educação anarquista. Assim, acredita-se que a educação libertária se forma com pessoas que sentem, pensam, vivem e raciocinam, desejando para si e para os demais a liberdade, a igualdade e a justiça social.

5 REFERÊNCIAS

GALLO, Sílvio. **Educação anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

KASSICK, Clóvis N. A educação de crianças e jovens segundo princípios da pedagogia libertária: a experiência da escola Paidéia de Mérida/Espanha – o que dizem os ex-paideianos? **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 385-420, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/2486>> Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. **A ex-cola libertária**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

MARIANA, Fernando B. **Autonomia e gestão educacional: reflexões e práticas ibero-luso-brasileiras contemporâneas**. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/36.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2011.

RODRIGUES, Edgar. **Os libertários: idéias e experiências anárquicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SOBREIRA, Antônio E. G. **Pedagogia anarquista e ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade**. 2009. 332 f. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2009. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bpp/33004129042P3/2009/sobreira_aeg_dr_prud.pdf> Acesso em: 14 jul. 2011.

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

DELFINO, Rafaela Spezzia
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
rafa.spezzia@gmail.com

VENERA, Raquel Alvarenga Sena
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
raquelsenavenera@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas

Palavras-chave: Educação. Políticas em Educação. Juventudes. Ensino de Inglês. Imaginários.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte da pesquisa em andamento intitulada "Processos de Identificações no Ensino da Língua Inglesa" desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Univille. É um projeto de dissertação de mestrado, da linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas que está inserido nos estudos do Grupo de Estudo Jovens composto pelos pesquisadores Douglas Bahr Leutprecht, do Mestrado em Educação da Univille, Adilson Aviz e Jean Raphael, ambos do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille. Todas essas pesquisas por sua vez, estão vinculados ao Projeto "Jovens" coordenado pela Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera e possuem o mesmo objetivo: analisar as juventudes e suas relações com o consumo cultural midiaticizado.

A questão abordada surgiu mediante uma inquietação sobre a diferença entre o ensino da Língua Inglesa em escolas públicas e em cursos particulares de idiomas. É possível perceber nas falas das pessoas que o inglês não recebe um lugar de valorização nas escolas públicas e, por essa razão, PAIVA (2003, p.3) afirma que "nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares."

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclo de Língua Estrangeira (1998, p. 21), devido à falta de estrutura nas escolas públicas (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores e falta de material didático) o foco das instituições escolares é apenas no ensino da leitura. E devido a essa inviabilidade dentro das escolas regulares e à crescente necessidade por profissionais bilíngues no mercado, os cursos particulares surgem para suprir a demanda desse conhecimento altamente prestigiado na sociedade (BRASIL, 1998, p.19).

O público analisado são os jovens, alunos do terceiro ano do Ensino Médio e aqueles que frequentam cursos de idiomas. Este recorte não privilegia a faixa etária,

ao concordar com Margulis e Urresti (2008, p.17), quando afirmam que "não é raro ver pessoas que independente da idade, são jovens, devido aos seus estilos de vida e comportamento." Desta forma, o foco sobre a categoria "juventudes" não se condiciona ao fator cronológico, mas ao cultural, aos sentidos de pertencimento e formas de se colocar no mundo.

O objeto a ser investigado é o imaginário de estudantes de instituições escolares acerca do ensino de inglês nas escolas estaduais e seus desdobramentos a partir do consumo de mídias na construção desse processo.

PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Devido à constante procura pelo aprendizado da língua inglesa frente às exigências do mercado, justifica-se o ensino de qualidade. Os autores da pesquisa concordam com o linguista David Crystal quando que defende que "à medida que o inglês se torna o principal meio de comunicação entre as nações, é crucial garantirmos que seja ensinado com precisão e eficientemente." (CRYSTAL, 2003, p. 3)

Conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases, LDB,¹⁵ uma língua estrangeira é direito de todo cidadão e o papel da escola é cumprir com sua função social que engloba facilitar a inserção dos alunos na sociedade por meio do ensino eficaz dessa ferramenta de comunicação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto ciclo de Língua Estrangeira¹⁶ (BRASIL, 1998, p. 19), o uso de uma língua diferente ajuda o homem "a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão" além de ter contato com novos valores culturais e diferentes visões de mundo.

Entretanto, a situação do inglês vivenciada nas escolas públicas mostra uma realidade diferente, pois como revelam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto ciclo (BRASIL, 1998, p. 24):

essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola.

É nesse cenário que as mídias ganham usos de difusão de consumo relacionado ao ensino de inglês através de propagandas que elucidam sua eficiência e eficácia. Não apenas a mídia, mas outras instituições sociais contribuem para a formação de novas opiniões a respeito desse segmento. A fim de reforçar essa afirmação, Setton (2010, p.15) relata que a mídia transmite "mensagens que contribuem para a formação de todos. Elas e as escolas, ao mesmo tempo, como todas as outras instituições socializadoras, procuram valorizar ou condenar certos comportamentos e regras".

Por essa razão, a pergunta norteadora desse projeto de pesquisa é: quais são os imaginários sobre a cultura do ensino de Língua Inglesa em escolas da Rede

¹⁵ LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 17 Set. 2011

¹⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 15 Set. 2011.

Estadual e em cursos de idiomas e suas implicações na construção de identificações dos jovens? Esta inquietação investigativa considera o consumo midiático dos jovens especialmente aqueles relacionados à publicidade e aposta na construção de imaginários a partir desses consumos. Esta ideia vai ao encontro do que Carvalho (1998, p. 17) afirma que "o discurso publicitário é um dos instrumentos de controle social [...] simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução."

A pesquisa considera os estudos sobre a Cultura como centro das reflexões e desta forma se apoia nos Estudos Culturais. Apropria-se do que foi construído no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, quando se iniciaram os Estudos Culturais. Para essa tradição epistemológica, Silva (2001, p. 133 – 134) afirma que a cultura é vista como

uma forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. [...] É vista como um campo relativamente autônomo da vida social, [...] que tem uma dinâmica [...] independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes. [...] Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.

A "verdade" sobre a qual o ensino de inglês é mais eficiente e eficaz nos cursos de idiomas opera como um discurso dominante que acaba por limitar a classe social que terá sucesso neste domínio e os lugares privilegiados que esta estará inserida graças a este domínio. Por esta razão, nesse momento, também se faz necessário conceituar a "cultura escolar", este espaço no qual "a verdade", o imaginário sobre a inoperância do ensino de inglês pode estar construído. A cultura escolar é criada por elementos próprios que existem apenas nesse ambiente que pode ser influenciada por fatores externos, que muitas vezes pode sofrer consequências dos consumos mundializados.

Por essa razão, a cultura escolar deve ser analisada com bastante atenção no ambiente educativo. Conforme Souza (2005, p. 81) esse termo "compreende um conceito mediador, mais descritivo e interpretativo, que requer um olhar mais atento e uma atenção acurada às características e ao funcionamento próprio das instituições educativas. A cultura escolar conforme Frago (apud SOUZA, 2005, p. 74) compreende

um conjunto de saberes das teorias, ideias [...], formas de agir e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentados ao longo do tempo em forme de tradições – regularidades e regras do jogo não compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas, tendo como traços característicos a continuidade e persistência no tempo.

A cultura da escola explicada por Forquin (apud SOUZA, 2005, p. 75) é um "conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". Já Chervel (apud SOUZA, 2005, p. 75) define-a como "se constitui como uma criação específica e original da escola, uma cultura especificamente escolar em seu modo de difusão e origem tendo as disciplinas escolares como principal produto de criação".

O público que está sendo estudado neste projeto é “juventudes” em relação com a cultura escolar e os discursos publicitários sobre o ensino da língua inglesa. Esse termo “juventudes”, segundo Reguillo (2003, p. 104) foi uma invenção pós-guerra quando surgiu uma nova ordem internacional que desejava expor seus estilos e valores e ao reivindicar seus valores e especialmente de consumo. Seu objetivo era de fundo simbólico, pois desejavam se identificar com seus iguais e diferenciar dos outros, especialmente os adultos.

Atualmente, não é mais possível classificar a juventude de acordo com a faixa etária. A Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁷ e Organização Mundial da Saúde (OMS)¹⁸ definem que pessoas entre 15 e 29 anos de idade são consideradas pelo estado brasileiro como parte da juventude. Porém, esta pesquisa não se limita a esta definição. Por se fundamentar nos Estudos Culturais e privilegiar a cultura nas construções discursivas dos grupos, sua concepção de juventude concorda com Margulis e Urresti (2008, p.16), ao definirem a juventude como uma estética da vida cotidiana ao privilegiar seu aspecto imaginário e representativo, ou seja, o modo de vida, sua história devem ser consideradas ao defini-los como parte da juventude. Portanto, para esses autores, a juventude não pode ser definida por classificações etária que a consideram como um simples símbolo, sem relação com suas condições materiais e históricas.

Margulis (2008, p. 15) também revela que a postergação para a vida adulta se deve ao período de moratória, em que os jovens se dedicam aos estudos e à capacitação, adiando o casamento e o trabalho. Por essa razão, independente da idade, a pessoa pode ser considerada jovem de acordo com seu estilo de vida. Esse conceito é reforçado por Bourdieu (apud MARGULIS, 2008, p.16) ao afirmar que “a juventude não é mais que uma palavra”.

Outra vez vale destacar que nesta pesquisa, a cultura possui um lugar central nas análises. Para Hall (apud MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 4), “estamos mesmo diante de uma revolução cultural, evidenciada pela significativa expansão do domínio configurado por instituições e práticas culturais. Essa atenção especial justifica a escolha epistemológica pelos Estudos Culturais e, concordando outra vez com Silva (2002, p.131), “a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano.” Esta experiência vivida pelas pessoas – e nesta pesquisa a experiência dos jovens que estão mergulhados nessas verdades, nessas práticas discursivas e estéticas– é que nos interessa.

É possível perceber que as escolas por si produzem sua própria cultura que conforme Brunet (apud Silva, 2001, p.4) produzem uma cultura interna que as diferencia da cultura nacional, familiar etc. Mas esta cultura interna não está desconectada das demais – da midiática, da religiosa, da política, do mercado etc. –, mas ao contrário se faz em relação a essas, as produzindo e reproduzindo, como parte de um processo interativo, no interior do universo dos símbolos e significados desta cultura que está em constante reinterpretação.

Em relação à língua inglesa ensinadas nas escolas regulares, Paiva (2003, p.3) diz que a LDB de 1961 e 1971 excluíram a obrigatoriedade do ensino regular, como se já não fosse o suficiente a diminuição da carga horária. Não por coincidência, nos últimos 30 (trinta)anos, houve um grande crescimento de instituições especializadas no ensino desse idioma, a partir da crença de que não se

¹⁷ Disponível em <www.onu-brasil.org.br>. Acesso em: 17 Set. 2011.

¹⁸ Disponível em <portalsaude.saude.gov.br/portalsaude>. Acesso em 18 Ago. 2011.

aprende inglês na escola. A difusão de escolas de inglês tem forte influência do discurso pedagógico presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999) – e no Relatório Delors¹⁹ (UNESCO, 2002) que propõe a ideia de escola próxima à empresa.

A cultura escolar funciona na inter-relação com a cultura fora da escola, promovendo à cultura do mercado, a exclusão, a privatização da qualidade do ensino mesmo quando seus discursos afirmam ao contrário. Com esta escolha epistemológica cuja centralidade é o Estudo Cultural e o funcionamento dos discursos nesta cultura, pretende-se, então, atingir os seguintes objetivos:

OBJETIVOS

- Identificar os imaginários sobre a cultura do ensino de Língua Inglesa em escola da Rede Estadual e em cursos de idiomas e suas implicações na construção de identificações a partir do conceito “mundialização”.
- Mapear aspectos da cultura midiática na construção de imaginários juvenis relacionados ensino do inglês.
- Investigar os efeitos de sentidos dos discursos midiáticos na construção da cultura escolar referente ao aprendizado do inglês.
- Relacionar os imaginários dos alunos sobre o ensino da Língua Inglesa nas escolas da Rede Estadual e em instituições privadas de ensino de idiomas.
- Reconhecer os imaginários dos alunos em relação ao ensino do inglês nas escolas regulares.
- Desvelar algumas marcas de imaginários dos jovens e analisar a cultura escolar nesse processo de construção por meio de gêneros midiáticos, principalmente a propaganda.
- O objetivo é conhecer melhor a cultura escolar presente em instituições na cidade de Joinville.
- Comparar os discursos de alunos da escola estadual com o daqueles que frequentam cursos de idioma.

METODOLOGIA

A metodologia usada para a análise dos instrumentos será a Análise do Discurso (AD), da corrente francesa iniciada por Pêcheux e desenvolvida no Brasil a partir dos estudos de Eni Orlandi. Para essa autora (2010, p. 15), a função da análise do discurso é “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

O objeto a ser investigado é o discurso dos estudantes de instituições escolares acerca do ensino de inglês nas escolas estaduais e seus desdobramentos possíveis a partir dos discursos da mídia e demais instituições de formação nesses fluxos. Percebendo nessas falas os possíveis imaginários que estão em construção. Por essa razão, as categorias para análise serão em torno da cultura escolar e juventudes, sujeitos primordiais para a construção dos resultados. O uso da AD na

¹⁹ Disponível em <www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em 17 Set. 2011.

interpretação dos dados é importante, pois através de seu dispositivo teórico os discursos serão analisados considerando os sujeitos, sua história e linguagem.

Para a realização da pesquisa, como instrumento para a coleta de dados se fará o uso de uma pesquisa do tipo *survey* para mapear o perfil sócio econômico cultural desses jovens além de um questionário com perguntas referentes ao ensino do inglês que será entregue aos alunos antes de participarem da entrevista.

Primeiramente será feita uma pré-testagem deste instrumento a fim de aperfeiçoar e garantir os resultados da pesquisa. O público que se voluntariou é formado por quatro alunos particulares da pesquisadora. Esse grupo foi escolhido por possuir características semelhantes ao público alvo da pesquisa, ou seja, eles também têm aulas duas vezes por semana (cada aula tem uma hora de duração) e a carga horária semestral é equivalente a de escolas de idiomas (40 horas/aula).

No início da pesquisa propriamente dita, será feita uma visita às escolas participantes já previamente selecionadas. Os estabelecimentos participantes dessa pesquisa já foram visitados pela pesquisadora que entre no mês de setembro realizou a apresentação dos objetivos desse trabalho para suas diretoras. A aceitação das escolas foi selada mediante a assinatura da Carta de Anuência. As escolas de idiomas que farão parte desse estudo são CNA e Wizard. A escolha por essas escolas foi feita devido à sua visibilidade e seu uso da mídia como recurso para a divulgação de seu serviço. A escola pública escolhida foi a Escola Estadual Básica Plácido Olímpio Oliveira.

Os participantes serão formados por três grupos, conforme consta no quadro abaixo:

Instituição	Número de alunos	Recorte
Escola Pública	60	30 – 1ª turma de 3ª série EM
		30 – 2ª turma de 3ª série EM
CNA	20	10 – Estudam menos de 1 semestre
		10 – Estudam a mais de 2 anos
Wizard	20	10 – Estudam menos de 1 semestre
		10 – Estudam a mais de 2 anos

Tabela - Relação de alunos por instituição de ensino

Em um primeiro momento nas escolas, em salas de aula, será explicado o propósito desse trabalho e a importância e formas de preenchimento do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue aos estudantes. No caso de jovens menores de idade, será entregue um termo diferenciado, que será assinado tanto pelo aluno participante quando seu responsável legal. Esse documento será assinado e entregue à pesquisadora, para que se saiba quais alunos participarão da pesquisa.

A partir de então, a pesquisa se constituirá de dois momentos. No primeiro momento será feita nas escolas de idiomas, pois o objetivo inicial é analisar o discurso construído pela mídia nas pessoas que procuram esse tipo de instituição, para depois comparar com o discurso presente na fala dos alunos da escola da Rede Estadual em Joinville.

A delimitação de 100 participantes e a escolha pelo questionário justifica-se pela facilidade de aplicação e análise dos dados e por ser uma amostra representativa cujos resultados poderão dar pistas de uma possível generalização. De acordo com Marsh (apud MAY, 2004), a aplicação do questionário tem como

objetivo analisar padrões entre as respostas para que sejam comparadas às variáveis apresentadas e seus relacionamentos. Esse procedimento também facilita a categorização e quantificação das respostas. Babbie (1999, p. 45), também afirma que “*surveys* amostrais [...] são realizados para se entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada.”

Por essa razão, como primeira etapa da pesquisa se fará um levantamento estatístico a fim de identificar o perfil socioeconômico e cultural dos participantes assim como questões referentes ao consumo da língua estrangeira. De acordo com Babbie (1999, p. 45),

a pesquisa *survey* tem uma função pedagógica, porque todas as deficiências ficam mais claras nela do que em outros métodos de pesquisa social, permitindo assim avaliações mais conscientes de suas implicações. [...] Replicar um achado entre subgrupos diferentes fortalece a certeza de que ele representa um fenômeno geral na sociedade.

Em um segundo momento, conforme previamente combinado com os participantes, se fará a coleta de dados por meio do questionário. Os alunos responderão ao questionário todos juntos em uma sala disponibilizada pela escola para esse único fim.

O instrumento *survey* é composto por duas partes. A primeira parte engloba das questões número 1 a 37. Esse instrumento de pesquisa está vinculado a outras pesquisas que relacionam o consumo midiático e juventudes e será utilizado pelos pesquisadores do Grupo de Estudo Jovens

A segunda etapa do instrumento consiste em analisar a linguagem da propaganda e seus efeitos no imaginário dos alunos e sua relação com as falas desses jovens. Nesse momento serão usados dois tipos diferentes de questionários devido à especificidade de cada grupo analisado. Esses instrumentos de pesquisa englobam as questões 38 a 59, são questões específicas do Ensino da língua inglesa e foram pensadas para a escola pública e para os cursinhos.

Na terceira etapa será feita uma entrevista de grupo focal, pois devido ao número de entrevistados ser relativamente grande, optou-se por escolher esse tipo de entrevista que consiste em “identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade.” (DIAS, 2000, p. 3). Nessa pesquisa serão feitos grupos de cinco pessoas a fim de facilitar sua organização e a participação de todos. Conforme Dias (2000, p. 3), “O número de pessoas deve ser tal que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada”. Devido ao fato de a entrevista ser de grupo focal, nesse momento será necessário agendar um horário com todos os alunos para que a gravação da entrevista seja feita em horário oportuno a eles. A pesquisadora recolherá o endereço de *email* dos alunos para que recebam lembretes da pesquisadora acerca do horário e dia combinados com o grupo. Os e-mails serão escritos numa lista com os nomes dos alunos e seus números de matrícula previamente preparada pela pesquisadora, conforme consta em apêndice.

As falas serão coletadas com um gravador de áudio digital e posteriormente transcritas e analisadas. Os mesmos procedimentos realizados nas escolas de idiomas serão aplicados na escola pública. O tratamento dos dados será realizado em duas etapas. Na primeira, as informações serão submetidas a um tratamento estatístico utilizando o Programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* - pacote estatístico para as ciências sociais) e serem analisadas qualitativamente.

Devido ao fato de o objetivo dessa pesquisa ser analisar os imaginários dos alunos, a AD será de extrema importância para elucidar a relação entre os aspectos culturais dos alunos, seu consumo midiático, assim como sua repercussão na pouca valorização do idioma em instituições escolares.

A razão por essa escolha deve ao fato de que a integração de diferentes instrumentos (questionário e entrevista), a fim de assegurar a validade e confiabilidade dos resultados, ao focar o problema e as questões investigadas. Gatti e André (2010, p. 30-31) afirmam que:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Todas as informações relevantes à pesquisa serão analisadas a fim de proporcionar reflexões acerca do ensino de inglês no Brasil, tanto nas escolas de idiomas quanto nas escolas públicas.

RESULTADOS PARCIAIS

A aplicação dos instrumentos de pesquisas nas escolas ainda não foi executada, todavia a pesquisa bibliográfica sobre as produções na área já foi desenvolvida. Em um levantamento das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES²⁰, entre o ano 2000 e 2010, foi possível perceber que as pesquisas de dissertação em torno da cultura escolar o inglês assume papel importante ao construir bens simbólicos perante o discurso neoliberal. Um dos trabalhos que mais se aproxima desse tema foi a dissertação intitulada "Uma (sub)versão à instrumentalização do ensino de inglês" de Viviane Alves Rocha Miranda, defendida na Universidade de Goiás no Mestrado em Educação no ano de 2007. Nesse trabalho se constatou que a escola se aproxima da empresa e que o reflexo se encontra na instrumentalização do idioma. Esses aspectos também serão abordados no presente projeto a fim de mapear alguns imaginários sobre o ensino da língua inglesa presentes no discurso dos alunos.

Um segundo trabalho cujo título é "A Língua Inglesa no Ensino Básico: processo de identificação no contexto de uma escola pública", Valceli Ferreira de Carvalho revela a interferência do discurso oficial da escola pública, o da mídia, o da cultura e o político-econômico na construção do ensino de inglês como um bem comercializável. Esse trabalho do Mestrado em Estudos Linguísticos foi apresentado na Universidade de São Paulo no ano de 2010. Outra dissertação que aborda o imaginário da comunidade em relação ao inglês é a pesquisa de Rita Cássia

²⁰Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 04 Ago. 2011.

Augusto cujo título é “O Inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso” apresentado no Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2001. Nesse trabalho foram entrevistados o corpo docente, o corpo discente e o corpo técnico/administrativo de três escolas públicas e três escolas particulares a fim de perceber seu imaginário em relação ao uso da língua inglesa. Foi possível perceber que o idioma não ocupa lugar de prestígio dentro das instituições escolares.

Da mesma forma, a dissertação de Nely Paiva Silva intitulada “A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma Escola da Secretaria do Estado do Distrito Federal” cuja metodologia de cunho etnográfico revela crenças relacionadas ao ensino do idioma. Os dados mostraram que nesse ambiente escolar se aprende o básico, pois o ensino é “fraco, repetitivo, cansativo, conteudista e sem significado o que cria uma atmosfera permeada de desmotivação e, conseqüentemente, uso reduzido de estratégia de aprendizagem.” A obtenção da média mínima para passar ao próximo ano letivo e vestibular são os únicos objetivos. Essa pesquisa foi defendida na Universidade de Brasília no Mestrado em Linguística Aplicada no ano de 2003.

Mapeou-se um grande número de pesquisas com o objetivo de verificar os usos do ensino aprendido de inglês nas escolas regulares. Mais um exemplo desse tema é a dissertação de Ederlí da Silva Teixeira Sampaio cujo título é “Na voz dos alunos os sentidos do ensino/aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar”. Por meio de questionários percebeu-se que a língua inglesa é um instrumento linguístico para o futuro no mercado de trabalho e que o lugar de sua aprendizagem é na escola. Essa dissertação foi apresentada na Universidade Regional de Blumenau no Programa de Mestrado em Educação em 2009.

Também a dissertação de Maria Helena Moreira Dias defendida na Universidade Federal de Mato Grosso no Mestrado em Estudos de Linguagem no ano de 2006. O título da pesquisa é “O lugar do inglês na escola pública: (des) crenças de atores da escola e da comunidade”, realizou entrevistas com supervisoras, professoras, pais e alunos a fim de descobrir o que pensavam acerca do inglês na sociedade e seu ensino na escola pública. Foi possível perceber que o idioma é um instrumento a bens culturais econômicos e que ao reconhecer a escola pública como espaço inadequado para a aprendizagem de Inglês, propicia-se a reprodução e manutenção de desigualdades sociais ao defender que a classe social e a baixa escolaridade se resultam no fracasso escolar e a não-aprendizagem do idioma..

Na pesquisa de Luiz Otávio Costa Marques com o título de “Representações e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas”, mostra-se a tendência em desqualificar aspectos da identidade e da cultura brasileira e legitimar esses aspectos oriundos de países centrais de língua inglesa. Esses dados foram obtidos por meio de entrevistas com quatro professores desse idioma frente aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e da Semântica da Enunciação. Essa dissertação foi defendida na Universidade de São Paulo no Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês em 2007.

Outra pesquisa que também mostrou a língua inglesa como instrumento de inserção no mercado de trabalho foi intitulada de “Expectativas de alunos do Ensino Médio estadual em relação ao estudo da língua inglesa como instrumento de inserção social”. Esta dissertação foi apresentada por Luciana Maria Saldanha Kuenerz na Universidade Federal Fluminense no Mestrado em Educação no ano de

2010. Nesse trabalho foram entrevistados alunos de 3º ano do Ensino Médio que, apesar de terem demonstrado algum nível de letramento e por mostrarem que o idioma como um poderoso signo ideológico, não validam esse conhecimento como adquirido na escola.

O foco da presente pesquisa é desvelar algumas marcas de imaginários dos jovens e analisar a cultura escolar nesse processo de construção por meio de gêneros midiáticos, principalmente a propaganda. O objetivo é conhecer melhor a cultura escolar presente em instituições na cidade de Joinville, onde carecem pesquisas nessa área. A diferença entre esses trabalhos pesquisados e a pesquisa aqui proposta é que esse presente projeto tem como intuito comparar os discursos de alunos da escola estadual com o daqueles que frequentam cursos de idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve mapa de leitura sobre as produções na área, constatou-se que existe um bom número de trabalhos que, em certa medida, dialogam com esta proposta de pesquisa, no entanto, ainda não foi verificado o ensino de inglês na cidade de Joinville. Considerada a maior cidade do estado de Santa Catarina, com vocação na indústria²¹, sua população economicamente ativa no ano de 2010 totalizam 209.479 pessoas, dentre os quais 74.102 trabalham na indústria e 77.676 em serviços, incluindo o turismo. Por essa razão, o debate sobre as possibilidades de igualdade de inclusão na produção e distribuição das riquezas pelo trabalho precisa estar na pauta educacional.

Diante disso, o diferencial desta pesquisa também está nos estudos comparativos entre os discursos de alunos da escola estadual e daqueles que frequentam cursos de idioma na cidade de Joinville.

A próxima etapa dessa pesquisa será realizada em fevereiro de 2012 quando as escolas retornarem com suas atividades regulares. Serão respondidos os questionários e as entrevistas serão gravadas até no máximo março de 2012 para logo em seguida seus dados serem tabulados e analisados para a escrita da qualificação que está prevista para setembro de 2012.

Acredito que esse trabalho mostrará muitos dados interessantes sobre a cultura juvenil no que diz respeito às mídias e essa nova geração escolar assim como sobre o ensino da língua inglesa e a cultura escolar, mas, sobretudo sobre as políticas de igualdade e diferença que a décadas o Brasil vem implantando em todas as modalidades educativas. Espera-se que os resultados desta pesquisa promovam reflexões sobre como podemos agir nas políticas educativas e especificamente no ambiente escolar a fim de problematizar as ideologias presentes na cultura midiática na cultura escolar.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A ELABORAÇÃO DO ARTIGO

²¹Disponível

<www.jve.sdr.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=95&Itemid=204>. Acesso em: 10 Set. 2011.

em:

em:

AUGUSTO, R. C. *O Inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso*. 2001. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2001.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como Política Pública: polêmicas do nosso tempo*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BABBIE, E. *Método de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CARVALHO, V. F. *A Língua Inglesa no Ensino Básico: processo de identificação no contexto de uma escola pública*. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

CRYSTAL, D. *The English Language Encyclopedia*. 2. ed. Cambridge: Nova York, 2003.

DIAS, M. H. M. *O lugar do inglês na escola pública: (des) crenças de atores da escola e da comunidade*. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2006

GATTI, B. A; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil IN: WELLER, W.;PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.p. 29 – 38

GORE, J. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.p. 9–20.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KUENERZ, L. M. S. *Expectativas de alunos do Ensino Médio estadual em relação ao estudo da língua inglesa como instrumento de inserção social*. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza. M de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MARGULIS, M; URRESTI, M. *La juventude es más que una palabra*. In: _____ Buenos Aires: Biblos, 2008.

MARQUES, L. O. C. *Representações e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas*. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

MARSH, C. *The Survey Method*, (1982).In: MAY, T. *Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEURER, J.; L.MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. 316p.

MIRANDA, V. A. R. *Uma (sub)versão à instrumentalização do ensino de inglês*. 2007.

120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Goiás, Goiás. 2007

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 no 23.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. 9.ed. Campinas: Pontes, 2010.

PAIVA, N. S. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma Escola da Secretaria do Estado do Distrito Federal*. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53-84

REGUILLO, R. *Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Anped, n.23, maio-agosto 2003, p.103-118.

SAMPAIO, E. S. T. *Na voz dos alunos os sentidos do ensino/aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar*. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2009.

SETTON, M. G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, N. P. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma Escola da Secretaria do Estado do Distrito Federal*. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. 3.imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, R. F. *Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas*. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M. M. C. de; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J. L. (Org.) *Escola e Saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE ESCRITA NA ATIVIDADE DOCENTE DE UMA PROFESSORA

DANNA, Cristiane Lizandra
Universidade Regional de Blumenau - FURB
crisdanna@gmail.com

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins
Universidade Regional de Blumenau - FURB
otilia.heinig@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação
Grupo de Pesquisa: Linguagem e Conhecimento

RESUMO Com o objetivo de discutir sobre as atividades de escrita relatadas por uma professora de um curso de Letras do Estado de Santa Catarina, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa qualitativa de Mestrado em Educação (em andamento), que tem por objetivo geral desvelar os sentidos das práticas de leitura e escrita do curso de Letras na voz dos professores formadores. A teoria que embasa as discussões realizadas neste espaço são a perspectiva dialógica de linguagem, ancorada no viés enunciativo bakhtiniano, as teorias do letramento. A coleta documental e a materialidade linguística criada a partir da transcrição da entrevista narrativa realizada com a professora compõem o *corpus* de dados. A análise desses dados sinaliza para o fato de que a professora trabalha com os letramentos múltiplos e tem sua prática pautada no modelo ideológico de letramento. Por isso, a escrita é considerada um processo contínuo e ininterrupto, situada sócio-histórico e culturalmente e organizada de acordo com os gêneros discursivos que constituem o domínio discursivo acadêmico.

Palavras-chave: Dialogicidade. Letramentos. Atividades de escrita. Professores.

1 INTRODUÇÃO

O universo da pesquisa em Educação possibilita que se teça um diálogo entre os atores que compõem esse cenário em uma tentativa de compreender como se dão os movimentos dialógicos nesse campo de atividade humana (BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, o sujeito se torna interlocutor da pesquisa e o pesquisador procura compreendê-lo a partir do que ele enunciou para depois retornar ao seu lugar de pesquisador e dialogar com essas diferentes visões, pois "A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma". (AMORIM, 2004, p. 102).

Nesse movimento duplo, este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, que tem por objetivo geral desvelar os sentidos das práticas de leitura e escrita do curso de Letras na voz dos professores

formadores. A discussão em torno dessa temática tem como pressupostos teóricos a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin e seus conceitos-chave, a temática do letramento, além de Tardif (2002) sobre os saberes docentes e Arroyo (2000) sobre a imagem e autoimagem do professor. Alguns estudos nessa área já se preocuparam em ter como campo de pesquisa o curso de Letras (CARNEIRO, 2005; FISCHER, 2007; NUNES, 2007; SILVA, 2007; CONCEIÇÃO, 2008; TINOCO, 2008; STEUCK, 2010; BUTTCHEVITZ, 2010), mas na análise dessas pesquisas, houve um silenciamento da voz do professor formador, pois as pesquisas se concentravam mais na análise das construções de sentido feitas pelos estudantes desse curso.

No movimento de retornar a exterioridade da pesquisa, o recorte que se traz para essa discussão tem por objetivo discutir sobre as atividades de escrita relatadas por uma professora de um curso de Letras do Estado de Santa Catarina. Antes de apresentar as reflexões em torno desse objetivo, na próxima seção apresenta-se uma breve discussão teórica que auxiliará no momento de análise dos dados. Em seguida, faz-se uma explicação da metodologia utilizada para a recolha dos dados utilizados nesse artigo, que fazem parte do *corpus* da pesquisa de mestrado explicada anteriormente, para depois delinear a análise. Por último, apresentam-se algumas considerações em torno da temática escolhida para discussão neste espaço e as referências utilizadas na escrita deste artigo.

2 DIÁLOGOS COM A TEORIA

Como já enunciado, a concepção de linguagem que guia as interpretações realizadas neste artigo está ancorada no viés enunciativo bakhtiniano. Nesse viés, a linguagem é dialógica, por isso, ao estudá-la, ela não pode ser descontextualizada do campo em que se dão as relações entre locutor e interlocutor, pois “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*” (BAKHTIN, 2006, p. 115-116, grifos do autor). A linguagem é construída pelos atos de fala situados socialmente, a enunciação. Nessa situação social, participam da interação, no mínimo, dois sujeitos socialmente organizados e situados em um contexto sócio-histórico e cultural, que dirigem seus enunciados um ao outro de acordo com a relação que estabelecem entre si. O sujeito compreende o que se discute a partir da relação que estabelece com o seu interlocutor, permeada pela situação em que aconteceu a enunciação e da maneira como foi enunciado, uma vez que “Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

O produto dessas relações são os enunciados, que são sempre únicos e irrepetíveis, porque mesmo que se utilizem as mesmas palavras, o sentido atribuído a elas e o processo de compreensão serão sempre diferentes, pois tudo o que está presente na cena enunciativa mantém relação intrínseca com a produção de sentidos.

Nessa concepção de linguagem dialógica, o outro assume papel fundamental no processo de compreensão, porque o locutor constrói o seu enunciado e o dirige de acordo com o seu interlocutor. Conforme Bakhtin (2003, p. 294), “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade, de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de

relevância". Esse outro sempre ocupa, em relação ao que foi enunciado, uma posição responsiva (BAKHTIN, 2003), pois ao refletir sobre o que lhe foi dito, ele pode concordar, discordar, avaliar e depois construir sua resposta.

O letramento é um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita de acordo com os objetivos de uma atividade que se realiza em uma comunidade, em um contexto social (ROJO, 2000; KLEIMAN, 1995). Entre tantos conceitos relacionados a essa teoria, para esse espaço, cabe uma discussão sobre o que é evento de letramento e letramento acadêmico.

O conceito de evento de letramento foi explicado, primeiramente, por Heath (1982) e depois retomado por Street (2003), que o discutiu com base no que estudou sobre os escritos da primeira autora. A partir desses estudos, compreende-se que os eventos de letramento são ocasiões em que a língua escrita está naturalmente integrada à interação dos sujeitos participantes da situação discursiva, influenciando suas interpretações e estratégias comunicacionais²².

Nessa perspectiva, Street (2003) faz uma abordagem do tema letramento a partir de dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo, o letramento é entendido como uma técnica que precisa ser ensinada e a sua aprendizagem acontece de maneira neutra e independente do contexto. No modelo ideológico, o letramento é compreendido como uma prática social, situada sócio-histórica e culturalmente, pois variam de um contexto para o outro e se realizam de acordo com as relações que se estabelecem dentro das comunidades.

Para discutir o conceito de letramento acadêmico neste espaço, parte-se da construção teórica de Zavala (2010), que discute esse conceito a partir de três aspectos: epistemologia, identidade e poder. No viés epistemológico, o letramento acadêmico é compreendido como uma maneira de construir conhecimento, perpassado por diferentes vozes sociais que fazem parte da esfera acadêmica. A identidade que o sujeito assume está interligada ao conhecimento construído nesse ambiente, mas não somente em aspectos cognitivos, mas em todas as relações vividas nesse campo. O conhecimento científico é que discute o que é verdade ou não dentro da academia, em uma relação de poder com a sociedade. O conjunto desses aspectos "[...] corrobora que as práticas letradas são complexas, específicas, dependentes do contexto e desafiantes." (ZAVALA, 2010, p. 89).

Na próxima seção, explica-se como se constituiu a metodologia.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: A METODOLOGIA

As discussões realizadas neste artigo, como já explicado, são um recorte de uma pesquisa em educação. Essa pesquisa é de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FREITAS, 2007) e se ancora no viés enunciativo-interpretativo (BAKHTIN, 2006; 2003) e nos estudos do letramento.

Para a pesquisa de mestrado, foram entrevistados quatro professores que atuam em três instituições de ensino superior que fazem parte do Sistema ACADE do Estado de Santa Catarina. Escolheram-se as três instituições, porque foram as únicas que abriram vagas para o curso de Letras presencial no vestibular de verão do ano de 2009. O convite para as instituições e para os professores foi feito via *e-mail*, no qual se explicou os objetivos da pesquisa. No convite enviado aos

²² Interpretação realizada com base no texto inglês, do qual se lê o seguinte: "[...] literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies." (HEATH, 1984, p. 319).

professores, solicitou-se também que eles preenchessem uma ficha de identificação e disponibilizassem dois documentos que fazem parte da sua prática profissional: o plano de ensino e o plano de aula de uma disciplina. Posteriormente a esse contato, foi agendado um dia, de acordo com a disponibilidade dos professores, para que se realizasse uma entrevista narrativa (BAUER; GASKELL, 2002), na qual eles foram convidados a refletir sobre o seu trabalho com os estudantes do curso de Letras. A entrevista foi transcrita de acordo com algumas orientações de Marcuschi (1986). A coleta documental (TINOCO, 2008) e a materialidade linguística surgida pela transcrição das entrevistas compõem o *corpus* da pesquisa de mestrado.

Neste artigo, foca-se a análise nos enunciados construídos pela professora Benta²³ em interação com a pesquisadora no momento da entrevista, que é detalhado na seção a seguir.

4 REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE ESCRITA

Nesse espaço, faz-se uma reflexão sobre os sentidos produzidos a partir da entrevista realizada com a professora Benta, como já explicado anteriormente. Contudo, primeiramente, apresenta-se um breve perfil dessa professora.

Benta leciona no curso de Letras de uma instituição de ensino superior pertencente ao Sistema ACADE do Estado de Santa Catarina há doze anos. Nessa instituição, ela tem uma carga horária semanal de 40h e exerce outras funções, como assessora acadêmica de pesquisa e pós-graduação na Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e professora do mestrado, por isso, a sua carga horária é assim distribuída: no período matutino, dedica-se ao trabalho com o mestrado; no período vespertino, na pró-reitoria; e no período noturno, leciona no curso de Letras. Na graduação, Benta leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística, Morfologia e Sintaxe Histórica do Português, Fonética e Fonologia e Estágio. Ao analisar a matriz curricular do curso em que Benta trabalha, compreende-se que essas disciplinas são ministradas em tempos e fases diferentes, pois elas estão presentes em semestres distintos do curso, como também são ministradas de acordo com a demanda, visto que naquela ocasião em que a professora foi entrevistada, o curso de Letras no qual ela trabalha abria vagas somente no vestibular de verão.

Em um momento da entrevista, Benta foi convidada a explicar sobre o seu trabalho com a leitura e a escrita com os estudantes do curso de Letras. Sobre a escrita, Benta fez a seguinte reflexão:

[...] a produção escrita é sempre decorren::te das discussões que a gente tem' ou em sala de aula (++) ou em::: é:: nessas leituras que eles tem extraclasse então' ao longo do semestre eu peço resumo eu peço resenha e a reescritura deles também [...] eu tenho' uma outra ferramenta de trabalho que eu avalio também a aprend é que eu avalio a escrita né" [...] como a gente sempre tem muitas outras atividades' (++) é o:: o:: ambiente [...] o ambiente virtual de aprendizagem [...] então' eu uso bastan::te esse ambien::te é quando eu faço:: aula a distância (+) que não é sempre' uma' ou duas' e eu sempre

²³ Todos os professores receberam pseudônimos, conforme o acordo estabelecido com eles no momento do convite e retificado no momento da entrevista.

reservo essas aulas a distância para o início do semestre porque” (+) porque é o momento que ele aprende’ a ter o contato com o material sozinho [...] divido em grupos e eu fico circulando nas salas e participando da conversa do debate (+) [...]

As atividades de escrita são marcadas pelo uso dos gêneros discursivos que circulam na universidade e contextualizadas a partir de outras atividades realizadas tanto em sala de aula quanto extraclasse, por isso, a professora compreende “[...] que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem.” (OLIVEIRA, 2009, p. 6). É pela aprendizagem de como utilizar esses gêneros discursivos na esfera acadêmica, que o estudante vai construindo o Discurso²⁴ acadêmico, permeado pelo caráter ideológico que circula nessa esfera. Quando a professora Benta explica que a escrita acontece depois de momentos de discussões ou leitura, ela sinaliza para o fato de que na academia os textos são constituídos por muitas vozes, entre essas a voz do estudante e a voz dos teóricos que ele leu antes do processo de escrita. Contudo, a compreensão desse processo nem sempre se dá de maneira harmoniosa, porque isso “envolve formas ‘acadêmicas’ de conhecer e ver o mundo e que, por sua vez, podem estar em conflito com as formas de construir conhecimento de algumas pessoas.” (ZAVALA, 2010, p. 76-77).

Considerando a escrita como uma prática comunicativa realizada de acordo com a demanda do currículo, planejada de acordo com os objetivos da disciplina que leciona e entendendo que o acadêmico necessita, ao longo de sua formação, ter contato com determinados gêneros e a habilidade de se comunicar por meio deles para ser considerado academicamente letrado, Benta compreende a escrita como um processo que passa por determinados momentos e um deles é a *reescritura*. A reescritura é um diálogo entre o escritor iniciante (o acadêmico) e o leitor proficiente (a professora) com o objetivo de aperfeiçoar o discurso utilizado na academia, uma vez que “[...] o discurso acadêmico concebe a linguagem como um objeto no qual os nexos entre proposições tem que ser altamente explícitos.” (ZAVALA, 2010, p. 80). É na busca desses nexos e na tentativa de deixar tudo explícito como pede o discurso da academia, que a professora Benta solicita a reescrita dos textos que os acadêmicos produzem em suas disciplinas, uma atividade importante no processo de aprendizagem da escrita no contexto acadêmico. Lea e Street (2006) explicam que o processo de letramento acadêmico precisa levar em consideração a importância dos acadêmicos saberem como utilizar o texto nessa esfera, sendo que essa aprendizagem envolve questões epistemológicas e processos sociais, nos quais estão presentes as relações de poder entre os sujeitos e a instituição.

Quando Benta retifica a palavra aprendizagem e a troca por escrita *eu tenho’ uma outra ferramenta de trabalho que eu avalio também a aprend é que eu avalio a escrita né*”, entende-se que ela está levando em consideração para quem ela está falando e sobre o assunto que estão conversando. Nesse excerto, Benta sinaliza

²⁴ A palavra Discurso é empregada com letra maiúscula, pois se segue a concepção de Discurso elaborada por Gee (2005, p. 144): “Un Discurso es una asociacion socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje [...] que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para iniciar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo.”.

para uma compreensão de escrita como processo avaliativo, em que os acadêmicos são inseridos em uma prática de escrita diferente das realizadas em sala de aula, porque essa é feita virtualmente, que exige momentos de reflexões que antecedem essa prática, para que o processo de compreensão da escrita seja efetivado. Essa prática leva em consideração os letramentos múltiplos (ROJO, 2009) que circulam na esfera acadêmica, por possibilitar o contato com a multiplicidade de maneiras que o acadêmico pode utilizar a linguagem em um contexto institucionalizado e considerado de prestígio, pois ele precisa fazer a leitura de um texto no papel e depois relacioná-lo com as interações possibilitadas pelo ambiente virtual.

Carvalho (2006, p. 87), em sua tese sobre o projeto de *CD-ROM* que auxilia no desenvolvimento da escrita acadêmica na modalidade a distância, afirma que "A comunicação mediada pelo computador permite a construção de novas formas de identidade [...] e conseqüentemente novos sentidos para o ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de novas práticas de letramento.". Quando Benta enuncia que a aulas no ambiente virtual de aprendizagem é *o momento que ele ((o acadêmico)) aprende' a ter o contato com o material sozinho*, compreende-se que ela está contribuindo para a construção de novas identidades desses sujeitos, dando novos sentidos ao processo de ensino-aprendizagem, sendo que se pode imaginar que alguns acadêmicos, até aquele momento, talvez nunca tivessem participado dessa interação virtual como uma prática de estudo, mas somente como lazer por meio de chats e outros programas que permitem a conversa virtual em tempo real.

A interação no ambiente virtual de aprendizagem também é prevista no Plano de Ensino no item denominado de *Metodologia de Ensino*:

TRECHO DO PLANO DE ENSINO DA PROFESSORA BENTA

7. METODOLOGIA DE ENSINO:

Aulas expositivo-dialógicas; atividades fazendo uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA); análises argumentativas a luz de teorias teórico-lingüísticas; orientação à elaboração e apresentação de seminários; produção textual que se efetiva a partir da defesa dos seminários.

Essas atividades no ambiente virtual de aprendizagem podem ser consideradas eventos de letramentos (HEATH, 1982; STREET, 2003), por utilizarem a escrita como meio propulsor de interação, interpretação e do uso de estratégias de acordo com a situação comunicacional delineada. Por estarem situadas em um contexto de ensino-aprendizagem, essas situações consideram o texto como a materialidade do discurso e, por isso, conforme Rojo (2009), é papel da escola (e aqui pode-se considerar a universidade enquanto instituição responsável pela formação de profissionais que trabalharão com a linguagem) trabalhar com os letramentos múltiplos. A professora Benta, nas aulas feitas pelo *uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem*, é a interlocutora do evento de letramento que ocorre naquele momento, uma vez que toda palavra se dirige a um interlocutor e varia de acordo com o envolvimento social e emocional que se tem com essa pessoa (BAKHTIN, 2006).

Há que se considerar também que o outro, na perspectiva dialógica da linguagem, é um sujeito participante ativo da situação comunicacional e é para quem o falante dirige os seus enunciados – o direcionamento é um dos traços constitutivos do enunciado (BAKHTIN, 2003) –, isto é, o sujeito escolhe determinados enunciados

e deixa de lado outros por considerar quem é o seu interlocutor, o seu destinatário (nesse caso a professora que medeia a atividade e fica [...] *circulando nas salas e participando da conversa do debate [...]*), e a situação discursiva na qual seus enunciados são construídos (a aula no ambiente virtual de aprendizagem). “A quem se destina o enunciado, como falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Após essa reflexão, tece-se, na seção seguinte, algumas considerações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escrita deste artigo, traçou-se um objetivo, qual seja, discutir sobre as atividades de escrita relatadas por uma professora de um curso de Letras do Estado de Santa Catarina. Com as reflexões traçadas em cada seção deste artigo, pode-se dizer que o objetivo traçado foi alcançado, mas é preciso tecer algumas considerações sobre o assunto.

Na prática pedagógica da professora Benta, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) são considerados megainstrumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999), pois dão tanto um suporte como uma referência no momento de realização das atividades de escrita. Essas atividades são realizadas de acordo com os objetivos da disciplina e são contextualizadas conforme a demanda do currículo daquele curso, por isso, pode-se afirmar que, com essas atividades, como também com as atividades no ambiente virtual de aprendizagem, a professora Benta contribuiu para a formação letrada dos estudantes daquele curso de Letras.

A análise desses dados sinaliza para o fato de que a professora Benta trabalha com os letramentos múltiplos e tem sua prática pautada no modelo ideológico de letramento. Por isso, a escrita é considerada um processo contínuo e ininterrupto, situada sócio-histórico e culturalmente e organizada de acordo com os gêneros discursivos que constituem o domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008) acadêmico.

A professora Benta assume uma ativa posição responsiva (BAKHTIN, 2003) ao concordar com a perspectiva de utilizar os gêneros discursivos como megainstrumento e aplicá-la em sua prática pedagógica. Assim, essa professora tece um diálogo entre a teoria, os sujeitos participantes dessa situação comunicacional e a produção de conhecimento nas disciplinas que leciona, em que a produção de sentidos, de acordo com a perspectiva teórica adotada, nunca tem um fim, está sempre em movimento.

Por terem sido atividades situadas social e culturalmente, a escrita esteve profundamente relacionada ao contexto em que se desenvolveu e teve nos gêneros o ponto de articulação entre a construção do conhecimento e a realização das atividades, possibilitando ao acadêmico uma visão crítica dessas situações e o desenvolvimento dos letramentos múltiplos, pois eles aprenderam a utilizar gêneros reconhecidos institucionalmente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUTCHEVITZ, Liza. **Professores em Formação: sentidos construídos antes e durante a graduação em Letras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, 2010.

CARNEIRO, Maria Angélica Lauretti. **A prática de reflexão metadiscursiva: desenvolvimento de leitura do professor em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CARVALHO, Christine Maria Soares de. **CD-Letras: gênero discursivo, práticas de letramento e identidade**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, 2006.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, 2008.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana d construção do conhecimento**. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (org.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and the school**. **Language and Society**, 11, p. 49-76, 1982. (In: WRAY, David (org.). **Literacy: major themes in education**. Taylor e Francis, 2004.)

KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

NUNES, Herika Socorro da Costa. **O Letramento no Curso de Licenciaturas em Letras da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2007.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento Acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Nossas letras na história da educação: anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais**. Marina, Minas Gerais: ICHS / UFOP, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? Trabalho apresentado na **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**, São Paulo, jul. 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem os objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago 1999.

SILVA, Sueli Pinheiro da. **Leitura e formação docente nas vozes de futuros professores**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Pará, 2007.

STEUCK, Henriette Luise. **O curso de Letras da FURB: movimentos curriculares de 1998 a 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, 2010.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, out. 2003.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

SABERES COTIDIANOS DOS IDOSOS: VIVÊNCIAS & CONHECIMENTO ESCOLAR

PERUZZO, Flávia

Universidade Regional de Blumenau - FURB

flavia_eja@yahoo.com.br

KRAEMER, Celso

Universidade Regional de Blumenau - FURB

kraemer250@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa: Saberes de Si

RESUMO Nosso interesse neste trabalho é abordar ainda que de forma intuitiva e supositiva, reflexões a cerca dos saberes cotidianos dos idosos: as vivências e os conhecimentos escolares. O presente estudo tem como referenciais metodológicos a pesquisa etnográfica e bibliográfica que permite o adentramento nas experiências culturais e vivenciais destes idosos. Com o fenômeno da longevidade a população brasileira idosa, acima de 60 anos, cresce significativamente e, a sociedade preocupa-se em proporcionar a esse segmento da população melhor qualidade de vida, sendo a educação, um dos supostos componentes desta melhora. No intuito de compartilhar estudos e perspectivas com a educação para idosos e, por ter uma aproximação histórica com esta modalidade de ensino é que nos propomos a esta pesquisa. Ao contar experiências vividas, os Idosos em um processo natural de rememoração, estarão refletindo sobre histórias de fracasso e exclusão social configurando-se como uma possibilidade de superação do silenciamento. Ao relatar suas memórias de saberes acumulados, os idosos talvez consigam estabelecer outras relações com as experiências vivenciadas no passado e significá-las de forma mais intensa. Neste sentido, a contribuição desta pesquisa está na ampliação das intervenções metodológicas e pedagógicas destinadas à EJA para idosos; devendo ela fundamentar-se na concepção dialógica de educação como instrumento de identificação e emancipação desta parcela significativa e emergente da educação – Os Idosos.

Palavras-chave: Saberes escolares. Saberes cotidianos. Idosos. Vivências. Realidade.

INTRODUÇÃO

Com muita frequência ouve-se entre os profissionais da educação, das diversas modalidades de ensino que é necessário valorizar/potencializar/aproveitar nos educandos, os “saberes cotidianos, os conhecimentos que trazem de casa, as experiências vivenciadas” e/ou outras expressões que nos remetem a esta habitual fala que se tornou comum nas instituições escolares, e quando se fala em Educação de Jovens e Adultos estas falas são ainda mais contundentes.

Para Freire (1988, p. 80), a "leitura do mundo precede a leitura da palavra", isso nos indica que os "saberes" que estão atualmente nos textos escritos da nossa sociedade, nem sempre estiveram ali, e que, não surgiram por acaso; Ao contrário, tais saberes são fruto de sangue e suor, construídos historicamente pela cultura, implicando em lutas sociais na sua produção.

O conhecimento cotidiano não propõe o mundo asséptico e logicamente coerente das idéias e das teorias, revela um mundo marcado pela ação e pelos dados humanos plenos da experiência e da aventura que buscam, na contradição e na ambigüidade, a construção da existência histórica humana. (SILVA, 2001, p. 77)

De acordo com essa perspectiva, a presente pesquisa busca elementos para conceituar e categorizar os saberes cotidianos dos Idosos, constituídos em suas vivências, antes de chegarem aos bancos escolares. Comumente utilizam-se termos como; "apropriar-se da realidade", "partir da realidade", "potencializar os conhecimentos do senso comum em sala de aula"; entre outras tantas expressões que permeiam o discurso educacional dos livros e nos estabelecimentos de ensino, em especial, na Educação de Jovens Adultos e Idosos.

Entender o modo como estes educandos organizam a sua existência, pode ser o passo inicial para se captar, nesse contexto, relações interpessoais da realidade cotidiana. Conforme Marx (1993, p. 27 e 28);

O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos modos de vida já encontrados e que tem de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. (...), portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem, como *com* o modo que produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Investigar e/ou conceituar uma determinada "realidade" é descobrir que tal realidade pode ser bem mais complexa do que o "real" que se visualiza ou que se sente. Traçar perfil, categorizar ou mesmo definir uma comunidade é muitas vezes querer torná-la uniforme. As diferenças culturais, morais, étnicas, religiosas e outras tantas, indicam um índice elevado de complexidade, o que pode dificultar que "tal" realidade seja caracterizada de modo unívoco ou padronizada. Esses jeitos de viver vão se reconfigurando pela maneira com que mudam os meios de produção material, sempre orientados pelo modo de produção vigente. Assim, vão se modificando as relações de solidariedade, coletividade e modos de ver e viver destes grupos sociais. Percebe-se também que a simples descrição dos fatores sociais, embora estes modifiquem o jeito de viver das pessoas, não são suficientes para detectar o real comportamento dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, buscaremos elementos que justifiquem a escolha de uma metodologia etnográfica de pesquisa, no intuito de melhor aproximar-se da real necessidade de interação com esta demanda específica – saberes cotidianos dos idosos.

METODOLOGIA ETNOGRÁFICA E SABERES COTIDIANOS

Não é fato recente os estudos sobre o cotidiano das pessoas, sendo que já nascemos em um cotidiano e com ele aprendemos a viver a partir da nossa espontaneidade. Heller (1977, p. 17), já considerava o cotidiano como o conjunto de atividades e reflexões feitas, e, sendo o indivíduo visto como sujeito concreto, social e histórico.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias. (HELLER, 1989, p.17).

A tentativa de entender a realidade cotidiana dos educandos, em especial a dos idosos, implica em extrair daí os significados que resultam das várias transformações no seu jeito de se relacionar, pensar e viver; o que me faz optar pela pesquisa etnográfica ou pesquisa participante. Uma pesquisa do tipo etnográfica parece ser a mais adequada para este tipo de compreensão a cerca das diferentes visões de mundo, os estilos de vida, o jeito com que percebem os conhecimentos, as histórias e as expressões individuais ou de uma comunidade. A pesquisa etnográfica exige do pesquisador um tempo prolongado de envolvimento com os seus sujeitos. Porém, em muitas situações em que não se pode permanecer longos períodos em campo tem-se feito uma 'adaptação da etnografia', que visa segundo André, (1986) uma espécie de "observação participante", que, efetiva-se nas entrevistas e observações com um tempo reduzido na pesquisa de campo. As observações neste caso podem ser informais ou não-estruturadas.

A partir de algumas leituras feitas sobre a pesquisa etnográfica, percebe-se que, para a execução desse tipo de pesquisa, há que ter por parte do pesquisador, algumas habilidades indispensáveis como a de estabelecer relação de confiança e envolvimento afetivo para com os sujeitos envolvidos. Além disso, estar disposto a ouvi-los sem emitir "pareceres", estar ou ser bem familiarizado com o contexto escolhido, inspirar confiança, ter sensibilidade e, sobretudo ter flexibilidade quando se fizerem necessárias adaptações e/ou mudanças. Esta modalidade de pesquisa é orientada essencialmente pelos pensamentos, dúvidas e anseios do pesquisador etnógrafo. Sendo assim, a opção dos procedimentos e técnicas não seguem rigidamente os padrões estabelecidos convencionalmente, podendo o etnógrafo desenvolver a sua pesquisa de campo segundo o contexto social em que se insere. Na maioria das vezes, o pesquisador se "envereda", a partir das necessidades do grupo a ser investigado. A investigação etnográfica situa-se no campo da pesquisa qualitativa e preocupa-se principalmente com as questões culturais, exclusões e desigualdades sociais. Caldeira (1995, p.8) afirma que;

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior. Na pesquisa etnográfica, o pesquisador é considerado o principal instrumento de coleta de dados, pois ele faz parte da cena. Assim, para que um estudo do tipo etnográfico seja desenvolvido é necessário que o pesquisador vá a campo, vivencie ações da vida cotidiana descobrindo seus significados e participando delas.

Ao se tratar de uma pesquisa do tipo etnográfica, as entrevistas podem assemelhar-se a uma conversa informal, sendo que a intenção é 'ouvir' sobre situações da vida cotidiana.

Essa abordagem metodológica demonstra ser possível partir do particular e chegar ao geral, através da teorização, analisando os aspectos sociais, as condutas, os sentimentos, as relações, considerando a subjetividade, tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Podemos considerar que as realidades sociais são construídas através de significados, e que o pesquisador passa a fazer parte desse contexto para compreendê-las e, portanto, realiza uma interação social. A intersubjetividade está presente nesse tipo de pesquisa e decorre das experiências pessoais, sociais e históricas (ALVES - MAZZOTTI, 2001, p.149).

Portanto, nesta abordagem de pesquisa não existem receitas prontas de instrumentos de coleta de dados. O próprio pesquisador é 'recolhedor' e 'interpretador' das informações coletadas. Por isso da importância de adentrar-se no campo de trabalho, de não só estar com o objeto pesquisado, mas ser também parte deste.

CATEGORIZAÇÃO DE SABERES COTIDIANOS

Voltando as reflexões feitas acerca de, 'partir da realidade' e que, diretamente envolve-se com os 'saberes cotidianos', ressalta-se o fato de que ambos constituem-se como uma estrada de mão dupla; ao mesmo tempo em que podem estes "saberes cotidianos" ser uma forma de potencializar a apropriação de outros conhecimentos, podem também significar uma captura forçada para escolarizá-los. Desta forma seríamos induzidos a ignorar o percurso de construção histórica dos mesmos, bem como os sujeitos históricos que produziram tais saberes por intermédio de suas vivências. Para Freire (1996, p. 122 e 123);

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

Assim sendo, como identificar e valorizar a "leitura de mundo" e/ou os saberes cotidianos dos idosos na produção do conhecimento escolar, sem reduzi-los a meros instrumentos de procedimentos didáticos de escolarização? E ainda, como estes saberes "entram" no espaço escolar? Não há como responder com exatidão a essa pergunta, mas é possível que se trate de uma articulação entre cultura popular e currículo escolar. A confrontação do currículo escolar com a cultura popular nos faz perceber que o currículo não pode ser considerado desinteressado e neutro. O currículo necessita ser assumido na perspectiva de uma seleção de conhecimentos e saberes, de atitudes e valores e de jeitos de viver de uma determinada comunidade ou ainda, de uma população. Ele está estreitamente relacionado com os saberes da cultura e é a partir destes que ele se operacionaliza, devendo dar conta da diversidade e conflitos. Para Foucault,

não de trata de forma alguma de desqualificar o especulativo para lhe opor, na forma de um cientificismo qualquer, o rigor dos conhecimentos bem estabelecidos... Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. (FOUCAULT, 1999, p. 13)

A partir disso, configura-se a ideia de que é possível dirigir nossas ações educativas aos saberes cotidianos dos idosos, sem, contudo, minimizá-los ou simplesmente tentar escolarizá-los. Também Freire (1996, p. 30), reforça a ideia de integrar a prática pedagógica aos saberes vivenciais dos educandos, "por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?"(FREIRE, 1996). Percebe-se, assim, que problematizar os saberes cotidianos pode ser um caminho potencializador para desenvolver outras aprendizagens com os idosos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. A valorização dos saberes vivenciais, considerando a forma com que aquele Idoso aprende, suas características peculiares e jeitos próprios de ser e de viver faz perceber que exigem outras formas de interação e apropriação dos saberes que ainda lhes são estranhos ou distantes.

A questão que necessita ser explicitada refere-se a perguntar se é possível conceituar os "saberes cotidianos" dos idosos e categorizá-los? Foucault 1976, p. 11 – utilizando-se do termo - saberes sujeitados, diz que estes são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição.

No que se refere aos saberes cotidianos, ouve-se nos espaços escolares entre falas informais de estudiosos da EJA, a expressão: saberes ordinários – aqueles que dizem da ordem do dia ou do dia a dia. Também não são raras as vezes que estas expressões sobre os saberes cotidianos aparecem carregadas de insinuações pejorativas ou o que não é menos ruim, utilizadas como frases de efeito nos discursos, apenas para não ficarem de fora do modismo educacional. Entretanto, há uma positividade nos saberes cotidianos quando estes são vistos como significativos, expressivos e indispensáveis em qualquer que seja o contexto: vivencial ou escolar:

Os saberes decorrentes do cotidiano se apresentam, em primeiro lugar, como incomparáveis e irrefutáveis, por estarem arraigados nas significações concretas da vida coletiva e formarem o corpo cultural da sociedade. Trazem a garantia do sucesso nas ações do dia-a-dia, a habitualidade facilitadora da vida coletiva, a homogeneização do modo de vida e a organicidade das estruturas sociais. Entretanto, a tendência de continuidade inerente aos saberes cotidianos é contestada, na sociedade atual, pela necessidade de serem continuamente repensados e modificados pelas conquistas históricas do conhecimento científico e da tecnologia, que interferem no cotidiano dos grupos sociais e que são por eles incorporadas. Assim, estão sempre sujeitos ao movimento e às transformações históricas das ciências, das culturas e dos valores sociais. (NETO; CARVALHO, 2007, p. 24).

Nesta ótica há que se considerar que as práticas pedagógicas, e aqui falando de idosos, necessariamente devem utilizar-se da realidade como ponto de partida

para ensinar e aprender. Conhecer as rotinas do cotidiano destes idosos e de suas comunidades, por meio de raciocínios escolares nesta concepção, é fator primordial na promoção de um exercício sistemático e científico sobre o próprio pensamento, muitas vezes visando modificar e/ou melhorar a realidade local em que estes estão inseridos.

Os saberes cotidianos produzidos e alimentados nos diversos lugares são caracterizados por Cássio E. Viana Hissa (2007, p. 8) com o: *comuns* - Comum: o que é corriqueiro, costumeiro, e que, está inserido nas rotinas e vivências das pessoas e das comunidades. O que é “comum” é constante, naturalmente construído, ou seja, contrasta-se ao que é excepcional e raro. Pode também referir-se ao comum, como sendo banal, conhecido, frequente e trivial. No entanto, o que soa como óbvio em nossos saberes é cheio de experiência, de vivência e de existência. Saberes estes, construídos e solidificados a partir de diferentes jeitos de olhar o mundo. Frutos das expressões e manifestações sociais e culturais das pessoas, atentas e interpretativas. Desta forma, é possível e necessário compreender o mundo a partir das leituras e interpretações feitas pelos saberes cotidianos locais. Os saberes locais não surgem do nada, nem ao acaso. Eles são constituídos e o modo de seu aparecimento deve-se ao fato de serem construídos historicamente pelas experiências cotidianas das pessoas e das comunidades, nos quais as pessoas se identificam e se fundamentam, ou seja, nos saberes do dia a dia em suas relações.

Os saberes peculiares, inerentes aos lugares, carregam diferentes imagens e visões, que ultrapassam os saberes escolares – científicos. São saberes que remetem aos laços afetivos, carregados de experiências e histórias individuais que poderão interferir de forma evidente nas reações comunitárias. Em José de Souza Martins (2002, p. 13), “a história local não é de protagonistas, mas de coadjuvantes.” Porém, os conceitos de protagonista e de coadjuvante são historicamente e referencialmente construídos a partir de conflitos e interesses. Os saberes cotidianos, comumente marginalizados pela sociedade científica, são em realidade, protagonistas no cotidiano das experiências vivenciais de uma comunidade, os também chamados de saberes local. Mesmo assim, é tarefa difícil perceber e apreender a materialidade destes conhecimentos que são ocultados e silenciados constantemente pelos “detentores” das dinâmicas de relações sociais. Para que se transforme o silêncio em voz e os saberes cotidianos sejam respeitados e saiam do anonimato, é necessário romper com as hierarquias de poder e, assim, estabelecer um diálogo aberto, consistente e de mesmo peso entre os diferentes saberes existentes. Sendo assim, todos os saberes, sejam eles vivenciais, locais ou escolares, seriam protagonistas atuantes.

Ao pesquisar a realidade dos educandos, Carlos Rodrigues Brandão (2005, p.27) diz que: “o que se descobre com o levantamento não são homens-objetos, nem é uma realidade neutra. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo”. Assim, podem eles, significar e problematizar as suas realidades, e a partir desta, alfabetizar-se e/ou escolarizar-se para intervir nela. Assim sendo, pode-se dizer que a intervenção real/local, passa a ser mediada pela aquisição dos saberes seqüenciados ou ditos escolares acumulados historicamente pelos processos culturais de aquisição destes. Rodrigo e Arnay, (1998, p. 48) destacam:

A cultura científica escolar de que falo é necessária como conhecimento específico diferenciado, tanto do conhecimento cotidiano como do

propriamente científico. Trata-se de estabelecer um espaço intermediário no qual os processos de ensino traduzam e tornem compatíveis as concepções cotidianas implícitas com aspectos conceituais tácitos de maior complexidade, parte do quais poderiam ser adaptações ajustadas e simplificadas da estrutura histórica e conceitual da ciência, porém sem oferecer o conhecimento científico como único modelo e meta do conhecimento escolar.

Assim, a aprendizagem sofre, de forma direta, as interferências epistemológicas inerentes à construção do conhecimento escolar e adquire outras formas definidas pelas influências das demais organizações do espaço escolar. Geertz (1978, p. 143 e 144) diz que a visão de mundo de uma comunidade é “o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo e da sociedade.” Portanto, a interpretação dos fatos sociais e culturais, constituiu-se como referência fundamental nesse processo de apreensão da realidade; sejam no âmbito religioso, familiar, econômico ou educacional.

As diferentes formas de interpretar a realidade local e as variadas metodologias utilizadas para apreender-se desta realidade, dão sustentação e conduzem aos caminhos da aprendizagem de formas variadas. Assim, os agentes múltiplos da educação escolar estabelecem relações complexas de conflitos, divergências e dificuldades que são inerentes à construção dos conhecimentos escolares. E é “nestas” e “destas” relações que ocorre o encontro dos conhecimentos cotidianos com os conhecimentos sistematizados.

SABERES COTIDIANOS E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

A partir das reflexões feitas, defende-se aqui, a necessidade de conhecer e respeitar os saberes cotidianos dos idosos, estreitando as relações entre o ‘conhecimento vivencial’ e o ‘conhecimento escolar’. Para Santos (2000, p. 46),

ao se falar em saberes escolares se é levado a pensar, não apenas nos tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais. Docentes e especialistas envolvidos com questões curriculares se vêm defrontados, tanto por novos saberes trazidos por diferentes áreas, como também por um corpo de conhecimentos provenientes das mais diversificadas manifestações da chamada cultura erudita, popular e de massa. Da mesma maneira, diferentes tipos de saberes práticos que fazem parte do dia-a-dia, só recentemente começam a integrar propostas de ensino, consideradas progressistas, inovadoras ou alternativas.

As discussões e pesquisas recentes sobre os saberes escolares que compõem os currículos em todas as modalidades de ensino, procuram na maioria das vezes, analisar os diferentes contextos sociais que contribuem para a sistematização e execução destes saberes. É com muita frequência que se vê a pretensão de um diálogo interdisciplinar entre conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos.

Na chamada sociedade moderna a informação destaca-se visivelmente em relação ao saber. No entanto é fundamental que se verifique a que e a quem servem as informações acumuladas e acorrentadas em partículas disciplinares e em saberes que não estabelecem relações e comunicação. Para que seja saber, a

informação precisa de movimento, diálogo, comunicação, tradução. Se aposta, assim, numa ciência que pretende se reinventar para que seja saber, a partir do simbólico, do imaginário e da subjetividade. Os saberes cotidianos e escolares atravessam-se; assim, o diálogo entre os saberes se manifesta de maneira a relacionarem-se entre si.

Freire (1996, p.23), elege algumas exigências indispensáveis ao ato de ensinar: "Não há docência sem discência", "Ensinar não é transferir conhecimento" e "Ensinar é uma especificidade humana". Resumidamente para Freire, são estas três prerrogativas acima citadas que nos levam a entender o verdadeiro papel dos docentes e dos discentes. Há uma reciprocidade inevitável entre esses sujeitos, devendo acima de tudo existir respeito, bom senso, partilha compreensão, problematização e, sobretudo o amor. Mas para que isso se efetive faz-se necessário que cada qual assuma a sua função e a desempenhe com dedicação.

Percebe-se, diante de tais considerações, que toda prática educativa, seja ela escolar ou vivencial, demanda a preocupação com a existência e importância dos sujeitos envolvidos. Sendo que, quando se está ensinando se aprende e, quando se está aprendendo se ensina. Assim, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolvem o uso de metodologias, dinâmicas e técnicas que oportunizem o "vir à tona" dos sonhos, utopias, ideais. Daí que a principal particularidade da ação educativa é a de ser política, muito longe de ser uma ação de neutralidade. Contribuindo com a organização da atividade de ensinar, Perrenou (2000, p.19) sugere as dez competências para o ato de ensinar:

organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e, finalmente, administrar sua própria formação continuada.

Nesta perspectiva o ato de ensinar vai além de dar aula, além de transmissão de conteúdos. Torna-se necessário um processo contínuo de ação/reflexão a partir de dinâmicas e diálogos educacionais. A relação da sala de aula nesta concepção tem como ação metodológica a dialética, a horizontalidade, a problematização e a significação do conhecimento; seja ele escolar ou vivencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enveredando-se para as reflexões finais, chamamos a atenção especial para o cuidado com que os saberes cotidianos dos idosos ou da sua comunidade não sejam 'pescados' com "iscas" apropriadas apenas para mobilizá-los a aprender os saberes escolares. Outro aspecto desta mesma ótica a considerar-se é sobre o que entendemos por cotidiano. Disse Certeau que:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este "mundo memória". É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa,

memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. "Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história "irracional" ou desta "não-história", como o diz ainda: O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (CERTEAU, 1996, p.31)

É nesta busca do invisível no cotidiano que se pode perceber seus significados e sua importância na dinamização do espaço escolar. É possível também perceber que é no desvelamento do cotidiano que se percebe as crenças, inteligências e, sobretudo as diferentes habilidades de ensinar e aprender. O que mobiliza os saberes, os sujeitos e o mundo são os questionamentos e conflitos e, por isso os indicativos é que estejamos atentos às mudanças que sempre estarão transitando e perpetuando no meio do caminho. Os questionamentos nos abrem trajetórias e nos dão respostas, mas também nos direcionam a novas perguntas.

As respostas terão sempre um tom provisório e serão sempre buscas constantes e insaciáveis. É possível conformar-se com a acomodação educacional e ficar diariamente ouvindo quem são os "supostos" culpados por tal crise? O movimento de transformação social ressuscita dessa crise. No entanto, essa condição não garante, por si só, a busca pela transformação. Os paradigmas da sociedade moderna são persistentes. Como diria Hissa (2002, p. 285) "A 'velha ordem' ainda prevalece diante de 'novos' apelos". Não existem receitas prontas de como transformar a sociedade. Pode-se dizer ainda que a situação de crise estimula críticas e reflexões sobre os aspectos de caráter cotidianos, saberes e sem dúvida da própria existência. É possível crer que ainda há lugares em que as pessoas podem dialogar e viver sua espontaneidade.

Por isso, pensar a educação nesta perspectiva significa assumir compromissos essenciais, sendo eles: moral - especialmente com as pessoas hoje idosas, que historicamente foram privadas de um dos processos de educação - o escolar e essencialmente, o compromisso social com a intervenção a cerca das várias formas de exclusão pedagógica e com os "esquecidos" deste processo.

E para arrematar estas idéias, gostaria de deixar claro que a pretensão é compartilhar, trazer à discussão algumas inquietações que com certeza não são particularidades minhas. Inquietações estas que nos desafiam a pensar no nosso exercício docente e mais além, desapegados as idéias do tradicional "como fazer?", mas também ao "como apropriar-se destes conhecimentos cotidianos?" e/ou realidade? Pensando assim, o desafio está em tratar a educação de jovens, adultos e idosos como "um ato político", totalmente desprovido de qualquer neutralidade educacional. Elementos como a realidade, o cotidiano, a cultura, o currículo e o espaço escolar, evocados neste texto, são as ferramentas de que dispomos para construirmos um processo educacional menos "escolarizante" e mais "humanizante". Que possamos nos sentir convocados para esta "empreitada" e, buscar a partir de uma educação séria e de qualidade, motivos para creditar na "boniteza" que é o ato de educar, como dizia nosso imortal mestre, Paulo Freire.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Avanços no conhecimento etnográfico da escola**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.

_____. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação**. S. Paulo: Papirus Editora, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 3ª ed.. S. Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

_____. **Esboço de uma teoria da prática in Pierre Bourdieu** - Renato Ortiz (Org.). S. Paulo: Ed. Ática, 1983, pp.47 a 81.

_____. **Trabalhos e projetos in Pierre Bourdieu** - Renato Ortiz (Org.). S. Paulo: Ed. Ática, 1983, pp.39 a 45.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. marco Zero Limitada, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: 1981 – 26ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

CALDEIRA, Anna Maria S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CERTEAU, Michel e GIARD, Luce: **A invenção do Cotidiano**: 2. Morar e Cozinhar. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1996.

DURKHEIM, Emile. **A divisão do trabalho social**. 3 ed. Lisboa: Presença, 1989,V.1

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976), (Tradução de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Coleção Saberes. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GEERTZ Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S/A, 1978.

HELLER, Agnes. **Historia y vida cotidiana**: aportación a la sociologia socialista. Barcelona: Grijalbo, 1972.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O cotidiano e a história**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Fronteiras da transdisciplinaridade moderna**. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org.). **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008b. p.15,31.

MARTINS, José de Souza (org). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. S. Paulo: Ed. Hucitec, 1981.

MARX, Karl e ENGELS, F.. **A ideologia Alemã**. 9ª ed.. S. Paulo: Hucitec, 1993.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Conhecimento: conhecimento e crítica**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

RODRIGO, Maria José e ARNAY, José. **Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico**: representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, L.L.C.P. **Pluralidade de Saberes em Processos Educativos**. In Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SILVA, Jefferson Ildelfonso Da. **Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica**. Ícone. Uberlândia: UNIT, v.7, n. 1 e 2, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Bourdieu e a educação in Identidades Terminais – as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política** - Tomás T. da Silva (org.). R. de Janeiro: Ed. Vozes, 1996.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INCURSÕES SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM JOINVILLE

GOES, Josiane Meyer
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
josianemgoes@gmail.com

TAMANINI, Elizabete
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
btamanini@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas

Palavras-chave: Educação. Políticas públicas. Educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intenção investigar o processo de construção da Educação de Jovens e Adultos - EJA como política pública de Estado assim como acompanhar a ampliação do direito a Educação no município de Joinville. A concepção de Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos passou por inúmeras transformações e atualmente muito se tem discutido a respeito desta modalidade.

Neste primeiro momento estamos realizando uma revisão bibliográfica, como também serão levantados os principais documentos. Entre os documentos, analisar-se-á a Constituição Federal de 1988, incluindo a Emenda Constitucional n. 14/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, a Lei Orgânica do Município de Joinville, o Plano Nacional de Educação – PNEd, a Conferência Internacional de Adultos, o Parecer n.11/2000, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das Diretrizes Curriculares para EJA, a Resolução n. 1/2000 do Conselho Nacional de Educacional, que reforça a concepção de EJA como modalidade da educação básica, na qual encontra-se 26 metas destinadas especificamente para a EJA. Para construirmos um diálogo possível de ser compreendido universalmente adotaremos procedimentos teóricos e metodológicos com base na pesquisa qualitativa. Fontes inéditas, assim como as já referenciadas serão utilizadas para compreender o processo histórico da educação e das políticas públicas no Brasil.

A escolha desta problemática para uma pesquisa de mestrado em educação deve-se a inquietações relacionadas ao processo educacional da EJA, como uma modalidade de educação básica.

Em estudos realizados (em 2011) para esta pesquisa no *site da capes* (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>), observa-se que os estudos envolvendo a educação de jovens e adultos vêm aumentando consideravelmente nos últimos anos, entretanto, percebe-se a quase inexistência de pesquisas em

políticas públicas da EJA envolvendo o Estado de Santa Catarina e tratando-se do território de Joinville; não há trabalhos acadêmicos em torno deste tema. Fator determinante para a proposta desta pesquisa que a nosso ver será sobremaneira um importante instrumento de compreensão da realidade educacional da EJA para o nosso país.

Todavia há que se iniciar a tessitura da pesquisa e faz-se necessário, dizer que nossa ancoragem se dará na perspectiva qualitativa. Para tanto estão sendo feitos estudos sobre educação, políticas públicas brasileira, EJA, educação popular, educação não formal, memória individual e coletiva e sobre as relações constitutivas presentes na formulação da problemática e delineada nos objetivos. Para isso, serão considerados: leis, decretos, regulamentos, normas, pareceres, resoluções, além de utilizar fontes orais, etnográficas e iconográficas. Na Abordagem qualitativa, permite-se um mergulho nas particularidades do fenômeno em termos de seu significado das ações e relações humanas para o grupo pesquisado, e o objeto em si.

Conforme nossa escolha conceitual evidentemente ainda em fase exploratória compreende-se, que a educação não é "neutra, ao contrário é política na medida em que forma opiniões, e pode ou não formar consciência, mudar posicionamento, enfim pode ser uma forma de libertação" FREIRE (1996). Desse modo, pode-se considerar a Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade na vida de milhões de pessoas que por diversos motivos foram excluídos do sistema educacional. Assim cabe ao educador, pesquisador em muitas situações desvendar estas artimanhas ideológicas da história.

Neste caso, desafiamo-nos neste momento partindo da pesquisa acadêmica, a adentrar nestes "muros" por ora pouco visíveis, a conhecer os mundos e os modos da Educação e da EJA em Joinville, perguntando, sobretudo: Como se deu o processo de implantação das ações do programa de jovens e adultos na rede municipal de Joinville? E de que forma a Educação de Jovens e Adultos vem se consolidando como uma política pública de Estado?

OBJETIVOS

A partir das intenções e das problemáticas levantadas, pretende-se atingir os seguintes objetivos: Investigar o processo de implantação das ações do programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, partindo da Constituição Federal de 1988, analisando a sua consolidação como política pública em escolas da rede municipal de Joinville.

Compreender como se deu o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, partindo da inserção como um direito à Educação.

Analisar os indicadores estatísticos, com base nos Censos Demográficos realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, como também dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, comparando os indicadores em nível de Brasil, estado de Santa Catarina e Município de Joinville, priorizando dados sobre a (população de 15 anos ou mais).

Diagnosticar como vem se desenvolvendo a EJA nas escolas da rede municipal de Joinville, partindo dos dados que sintetizam as políticas educacionais.

Inventariar as narrativas dos professores envolvidos no processo considerando a implantação dessas políticas.

PROBLEMATIZANDO NOSSAS INDAGAÇÕES: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Ao iniciar a discussão a respeito de política pública da Educação de Jovens e Adultos se faz necessário percorrer como se dá historicamente o processo da educação como direito, bem como compreender a concepção de Educação de Jovens e Adultos, que ao longo da história, vem passando por inúmeras transformações.

A história é fértil em exemplos de ações em que aparecem pessoas imbuídas de idéias e energias e movimentos sociais sendo aplicadas visando a transformação de sistemas sociais opressivos. O movimento operário de um lado e os movimentos sociais em sua luta pela terra, pela moradia, saúde, creche, enfim pela cidadania, e, também pela democracia - estado de direito, para novas lutas como movimentos pelos desempregados, diretas já, pela educação do campo, educação de jovens e adultos, pela saúde, pelo transporte, das mulheres, da ecologia, são espaços onde a ação coletiva contribuiu sobremaneira nas décadas de 70 e 80 do século XX, para o cumprimento da finalidade que os movia e mobilizava.

A partir da década de 90 do século XX, analise-se que há mudanças substanciais nas relações do enfrentamento social. As ações do grande coletivo de pessoas, movimento dos aposentados, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e ainda Movimento Viva Rio, são exemplos de movimentos baseados mais na solidariedade humana e pouco alicerçados em projetos político-partidários, como nos anos 80. O "novo" dos Movimentos sociais nos anos 90 Gohn (1997) redefiniu o eixo em duas direções. Primeiro foco, deslocando o eixo das reivindicações populares por infra estrutura e para reivindicações relativas à sobrevivência física dos indivíduos para garantir o alimento com as campanhas da Ação pela Cidadania, pela Fome e a Miséria e pela Vida ou no caso de terra para produzi-lo, caso dos Sem - Terra. O segundo foco localiza-se no plano moral, que ganhou lugar central na ausência de ética na política e a gestão da "coisa pública". Se fortaleceram nos anos 90 as organizações não governamentais e as políticas de parcerias implementadas pelo poder público. Gohn (1999).

Conforme estudos é na década de 80 que a Constituição dá um passo significativo em relação a uma nova concepção. O reconhecimento da EJA como direito de todos à educação, previsto na Constituição de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96 em seus artigos 37 e 38 que abordam a EJA como uma modalidade da Educação Básica, são marcos legal importante para a EJA.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
(Constituição Federal, 1988)

Entretanto, torna-se fundamental mencionar que a educação como direito aparece bem antes com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 que em seu artigo 26, estabelece o direito de todos à educação.

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar

será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Observa-se que a Declaração Universal de Direitos Humanos surge em um período posterior à segunda Guerra Mundial com intuito de construir uma cultura de paz, onde os indivíduos possam através do ensino e da educação desenvolver-se, a fim de promover o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

É importante ressaltar que nas primeiras décadas do século XX o atendimento educacional era restrito, ou seja, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso, no entanto, no decorrer do século, o Brasil aumentou consideravelmente seu atendimento, representando assim um significativo avanço no campo educacional Saviani (2006).

Ainda segundo o autor:

em razão do imenso déficit histórico que se veio acumulando, mesmo em termos quantitativos as deficiências ainda são enormes, o que pode ser evidenciado ao ser observado que em 1890, quando tinha início, para nós, o "longo século XX", a taxa de analfabetismo estava em torno de 85% em relação a população total. [...] Passados cem anos, constata-se uma redução relativa, já que aquela taxa caiu para cerca de 30 (oficialmente se registram 21,6% em relação à população de idade igual ou superior a 7 anos, o que projeta uma taxa de 33,68% para a população total, tomando-se os dados do Censo de 1991). No entanto, se considerarmos a população total (146.825.475, conforme o mesmo Censo de 1991), veremos que 33,68% correspondem a 49.458.776. Portanto, **o número absoluto de analfabetos quadruplicou**. [grifos nossos] (SAVIANI, 2006, p.51)

Com base nos dados levantados pelo autor, pode-se perceber que o quanto é significativa a luta por um sistema educacional universalizado objetivando a erradicação do analfabetismo, no entanto, ressaltamos a necessidade de oferecer a todos um sistema educacional público e com qualidade.

É importante mencionar que não basta oferecer aos jovens e adultos excluídos do processo educacional a garantia da vaga, é necessário ir além, ou seja, oferecer a ele uma educação efetivamente de qualidade. Segundo Tamanini (2009, p.9); "a qualidade da educação pode significar o acesso aos bens culturais, universais, eruditos e científicos produzidos e sistematizados pela humanidade, bem como o respeito às diferenças, sejam elas de ordem ambiental, étnica, cultural ou histórica".

Nossa reflexão tem como cenário a Constituição Federal de 1988, no entanto, destaca-se em âmbito internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, 1990 como uma referencia no qual o Brasil é signatário. Em seu artigo 1 aborda que:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas

necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Conferência de Jomtien, 1990)

Após dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, a UNESCO promoveu um amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, culminando no Fórum Mundial de Dakar em 2000 onde sem mudar o conceito fundamental de todos os indivíduos a educação, as metas acordadas em Jomtien sofreram algumas mudanças.

Assim tanto a Conferência Mundial sobre Educação para Todos como o Fórum Mundial de Dakar representam marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania.

No Brasil, após estabelecida as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96- LDB) que destaca a EJA como uma modalidade da Educação Básica, muita discussão em torno do sentido da EJA se configurou, na qual destaca-se o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB n. 11/2000) elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury onde traz uma concepção de EJA como modalidade de Educação Básica.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (Brasil. CNE, 2000a, p. 26).

Já a Resolução CNE/CEB n.01/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos ressalta a importância de um perfil próprio para a modalidade. Em seu art. 5 aponta que:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu

processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Brasil. CNE, 2000b).

Nesta perspectiva podemos observar o quanto é necessário o reconhecimento da EJA como uma modalidade fundamental da educação básica bem como suas especificidades, no contexto da produção social da desigualdade no Brasil.

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA: UM DIREITO DA EXPERIÊNCIA HUMANA

Nesta última década, as tensões sociais se ampliam e a Educação de Jovens e Adultos passou a ser expressa por diferentes ações, programas e projetos contribuindo para uma reconfiguração da EJA. Já é possível constatar que ao falar em Educação de Jovens e Adultos, há que se incluir as reflexões sobre as desigualdades e injustiças sociais produzidas pelo modo de produção capitalista ao longo dos tempos. Segundo Marx (apud SELL, 2001, p. 158), “os homens fazem a história, mas não a fazem como a querem. Eles a fazem sob condições herdadas do passado”.

Assim, partindo da afirmação de Marx, podemos observar o quanto o entendimento do processo histórico-social é fundamental para analisarmos dialeticamente o processo constituinte da EJA bem como sua atual configuração. Nesta perspectiva torna-se fundamental conhecer quem são os sujeitos da EJA assim como suas especificidades.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (Documento Base, 2006)

Para Alvarenga (2007) estudiosa desta temática no Brasil, o debate sobre esta categoria de Educação começa a mudar e:

Sem dúvida, após vivermos a contradição entre a Educação de Jovens e Adultos como importante estratégia de legitimação política do Estado autoritário, levando a desconfiar sobre a ideologização deste campo, e a Educação Popular interpretada como legítima educação forjada pelos movimentos sociais, os amplos debates em torno desta questão vêm consolidando a perspectiva da EJA como política pública flexionada pelo surgimento das novas condições de relacionamento entre Estado e Sociedade (ALVARENGA, 2007, p. 25)

Nesta direção, dadas pelas “correlações de forças” Gramsci (1978) em diferentes momentos históricos destaca-se que no campo das Políticas Públicas no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, a Educação de Jovens e Adultos se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso na educação formal ou ainda aqueles que não puderam concluir.

A Educação de Jovens e Adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. (CURY, 2004)

Segundo Freire (1996, p. 36) “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Quando se fala em uma educação democrática se faz necessário pensar em uma educação que possibilite ao sujeito superar os desafios cotidianos. Hoje, não basta saber ler e escrever, é preciso ir além, ou seja, cabe ao sujeito interpretar a realidade, a fim de exercer plenamente sua cidadania e o direito de se ter direito.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire fala do ser humano histórico, cultural, inacabado e que este ser deve estar consciente do seu inacabamento. Ainda segundo o autor, (2009, p.55) “a inconclusão que se reconheci a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo de busca”. Esta busca, não é individual, é coletiva, pois nos fazemos com o “outro”. Cabe, portanto, as políticas públicas, ente de representação, levar a cabo o cumprimento de direitos e deveres criando e recriando mecanismos democráticos de acessibilidade de diferentes contextos e sujeitos. Nesta perspectiva Miguel Arroyo contribui afirmando que:

Estou sugerindo que não podemos esquecer de olhar para as trajetórias humanas e escolares dos educandos e tentar entender como vão tecendo seu direito à escola, ao estudo, ao conhecimento, à cultura [...] Um tecido demasiado tenso e tênue. Nesse tecer seus tempos humanos e de escola vão descobrindo até onde seus direitos se tornaram realidade ou ficção. Quem padece os paradoxos dos direitos humanos são essas crianças, adolescentes, jovens-adultos que teimam em tornar-se sujeitos de direitos nesses intrincados e excludentes paradoxos. (ARROYO, 2004, p. 111)

Tal reflexão implica em afirmarmos que o contexto social da EJA é de uma significativa exclusão quando se aborda a qualidade e o sentido desta formação para os diferentes sujeitos sociais. Em resistência a estas práticas de exclusão social as reflexões sobre a Escola, Ensino e Educação estão assumindo novas dimensões, conforme análise de Gentili e Silva.

A educação, restrita já explicitamente à condição de mercancia simbólica que habilita para a competição no mercado, se subordina deste modo à noção de “rentabilidade”, pré-requisito básico que define a natureza de qualquer objeto produzido para o intercâmbio. Não se deve estranhar então que – no contexto de tais interpretações – toda referência à educação se tinja de um nada dissimulado valor mercantil, estabelecendo-se uma correlação direta entre este valor e a noção de qualidade, isto é, a um maior valor mercantil, maior qualidade do “produto educação”. Em outras palavras, quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o “produto educação” possui no mercado, mais se faz merecedor do qualificativo “produto de

qualidade". A partir da perspectiva desta nova retórica, somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado atuando competitivamente neste. E – já o dissemos – no mercado somente se pode compreender a noção de "competitividade" quando ela está indissoluvelmente unida à de "rentabilidade". (GENTILI e SILVA, 1996, p. 157)

TECENDO CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSAS

A intencionalidade presente nesta pesquisa é que ela trará dados qualitativos inéditos sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA e políticas públicas para a Educação brasileira e em especial para o estado de Santa Catarina, onde tais estudos poderão subsidiar projetos e programas de gestão social.

Espera-se contribuir com reflexões em torno da questão levantada, oportunizando a percepção do movimento histórico da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade que traz algumas contradições próprias da realidade educacional, mas que deve ser encarada como um sistema próprio contendo suas especificidades, gerado a partir de contextos de desigualdades inerentes a estrutura do modo de produção capitalista cuja contradição maior se dá entre quem tem acesso e direito ao pleno exercício da educação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Márcia Soares de. Educação de Jovens e Adultos: percursos diálogos em face às Desigualdades. In: Educação Como Exercício de Diversidade. Brasília/DF/ ANPED – MEC/SECAD/2007.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

_____, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.1996a Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base do PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, SETEC, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em:
http://cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. Paulo. **A importância do ato de ler**. 22 ed., São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

SAVIANI, Dermeval.[et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 23.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SELL, Carlos Eduardo. Karl Marx. In: _____, **Sociologia Clássica**. Itajaí: Univali, 2001.

TAMANINI, E., SCHNEIDER, L. H., PEIXER, P. D. Z. I., MUNARIM, A., VENDRAMINI, C., CONDE, S., BITTENCOURT, N. Política pública de Educação do Campo: a articulação entre o Estado e a Sociedade In: **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. 01 ed. Florianópolis: Editora Insular, 2009, v.01.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo. Hamburgo, Alemanha, julho 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

SEMELHANÇAS E CONSONÂNCIAS ENTRE MATERIAIS EDUCATIVOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS EM ARTE

ROSSI, Juliana

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
julirossi@gmail.com

MARMO, Alena Rizi

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
lemarmo@gmail.com

Programa Institucional de Extensão Arte na Escola
Materiais Educativos de Arte: uma investigação conceitual e metodológica

INTRODUÇÃO

O ensino das artes em sua contemporaneidade se constitui, entre outras coisas, pelo desejo das escolas em auxiliar na democratização do acesso à arte, para propor novas e intensas experiências de ampliação de perspectivas, problematizações, questionamentos e provocações (KEHRWALD, 2007). É fundamental o papel do professor como mediador desse processo de construção do saber, constituído pelo entrelaçamento entre o conhecimento e as vivências. Conscientes deste importante papel, há instituições de arte internacionais e nacionais, como museus, escolas, galerias e Institutos culturais que oferecem materiais de apoio ao professor de artes (FABRO, 2007).

Tratam-se de materiais educativos, com ou sem vínculo com exposições, que podem ser utilizados como uma ferramenta na construção de aulas, como atividades extracurriculares, na preparação de visita à mostras ou mesmo como continuidade de um trabalho de visitação.

Traçando um breve histórico dos materiais educativos nacionais, há alguns anos atrás, as imagens da Pinacoteca Caras (1999) eram amplamente utilizadas em sala de aula. Embora não se configure em material educativo, foi um dos primeiros materiais em arte impressos acessíveis ao professor, contemplado por imagens de obras de artistas, contribuindo assim na construção de suas aulas. Dentro de uma folha/capa dura medindo o tamanho total de uma folha A2 (42 x 60cm) dobrada em 2 partes, havia 4 folhas A3, cada uma com reprodução colorida de uma obra de artista. O verso de cada folha continha informações sobre a obra e uma pequena contextualização, além de dados técnicos sobre a reprodução: dimensão, ano, técnica e localização em acervo. Recebido semanalmente junto à revista, esse conjunto era acessível e barato, tendo em vista a qualidade da impressão das imagens e a espessura do papel.

Hoje em dia é possível encontrar o material da Pinacoteca Caras a preços acessíveis em sebos, biblioteca de escolas e junto à alguns professores de arte. Os fascículos da Pinacoteca Caras não tiveram continuidade de produção no ano seguinte. Sua periodicidade durou cerca de 4 meses, e seu foco foi os grandes mestres da pintura europeia, como Caravaggio, Ingres, Leonardo da Vinci, etc. A educação modernista pregava a experimentação pela livre expressão sem

preocupar-se com o produto final. O ensino Pós-Moderno valoriza tanto o processo como o produto final já que entende a arte como conhecimento. Passaram-se então a ser utilizadas imagens em sala de aula, sendo o conjunto da Pinacoteca Caras uma das pioneiras em oferecê-las com qualidade e preço acessível. Conclui-se então que os materiais educativos surgem a partir das necessidades do ensino na pós-modernidade.

Além das imagens da Pinacoteca Caras, as imagens mais utilizadas, de arte brasileira, em sala de aula eram as de artistas modernistas como Tarsila do Amaral, Portinari e Alfredo Volpi. Isso se deve ao fato de que muitos representantes de editoras iam até às escolas vender materiais, intitulados como educativos, que abordavam esses artistas através de jogos, textos ralos, e imagens de seus principais trabalhos, porém, nem sempre as mesmas eram de boa qualidade de impressão. Os materiais careciam de contextualização, tanto da vida do artista, como de sua trajetória e momento histórico. Apesar dos problemas e fragilidades, esses materiais auxiliaram o professor de artes em um momento no qual a Internet não era tão difundida e acessível, o que dificultava a coleta de imagens e informações.

A partir do momento em que a arte passou a ser valorizada como processo que culmina na construção de conhecimento, as instituições começaram a produzir materiais educativos como um auxílio ao professor. O Programa Institucional de Extensão Arte na Escola (P.I.E.A.E.) da Univille – Universidade da Região de Joinville (Joinville – SC), desde 2010 são identificados e analisados materiais educativos nacionais em arte, através da pesquisa intitulada “Materiais Artísticos Pedagógicos: uma investigação conceitual e metodológica”. A pesquisa surgiu a partir na necessidade de analisar esses materiais para entender sua fundamentação e metodologia. Em 2011, por serem adquiridos novos materiais internacionais em arte e em grande quantidade, se fez necessária a continuação dessa pesquisa, que se intitula “Materiais Educativos de Arte: uma investigação conceitual e metodológica”.

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Os materiais educativos desenvolvidos por várias instituições culturais servem como um instrumento de auxílio ao professor na construção de suas aulas e, muitas vezes, se direcionam ao estudante. Entretanto, o que se percebe, é que boa parte destes materiais, são constituídos por imagens de baixa qualidade e as informações são escassas sobre a vida e obras do artista em questão.

Uma dificuldade presente no trabalho do professor de arte é o alto custo das impressões de imagens coloridas; uma imagem impressa em A3 (42 x 29 cm) custa em média R\$ 5,00. Ora, se uma imagem colorida impressa em A3 (tamanho considerável para lecionar em sala de aula) possui esse valor e o valor da hora/aula de um professor com Ensino Superior custa em média cerca de R\$ 9,00, fica inviável o gasto de todo seu salário com imagens.

Mesmo com o acesso facilitado à Internet, nem sempre a escola possui projetor multimídia para projetar as imagens pesquisadas. Muitas vezes, quando a escola possui o aparelho, o professor necessita conciliar com o cronograma de outros professores a fim de conseguir utilizá-lo em seu horário de classe, visto que a maioria das escolas possui apenas uma máquina. Essa situação se repete desde os anos 90, logo que o ensino da arte se tornou obrigatório (LDBEN nº 9.394).

Em ferramentas de busca de pesquisa de imagens feita pela Internet, é evidente a grande quantidade de imagens de obras de artistas europeus. Com a Internet, as informações chegam mais rápido e o professor tem maiores condições de se manter atualizado acerca da produção dos artistas contemporâneos e exposições.

Tendo em vista a importância do material educativo, quais as concepções conceituais e metodológicas que os embasam? Há diferenças entre a formatação e concepção metodológica de materiais nacionais e internacionais? Se há diferenças, quais são? Quais são as diferenças culturais que são possíveis denotar através da análise de materiais nacionais e internacionais, descobrindo assim como os povos se distinguem em relação à importância que cada um dá à arte? Como construir material educativo em arte de forma que o mesmo não se configure em uma receita, mas em instrumento para a construção de aulas? Quais seriam as concepções conceituais e metodológicas mais adequadas?

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Alguns dos museus e institutos culturais nacionais dos quais os materiais educativos foram analisados até agora são: Instituto Arte na Escola (São Paulo – SP); Bienal do Mercosul (Porto Alegre – RS); Bienal de São Paulo (São Paulo – SP); Pinacoteca do Estado de São Paulo (São Paulo – SP); Museu Lasar Segall (São Paulo – SP); Fundação Iberê Camargo (Porto Alegre – RS). Também foram adquiridos para análise materiais educativos de instituições catarinenses, como: SESC (Joinville – SC); CEART UDESC (Florianópolis – SC) e Fundação Cultural de Balneário Camboriú (Balneário Camboriú – SC). As instituições internacionais das quais em 2011, até o momento, 60 materiais educativos foram adquiridos e analisados são: *Museum of Contemporary Art* (Sidney – Austrália), *Metropolitan Museum of Art* (New York – E.U.A.), *Tate Gallery* (Londres, St. Yves e Liverpool – Inglaterra), *The Art Institute of Chicago* (Chicago – E.U.A.) e *Van Gogh Museum* (Amsterdã – Holanda).

Ao longo da pesquisa, perceberam-se algumas semelhanças e diferenças em relação ao enfoque do material. Foram criadas então nomenclaturas de acordo com a especificidade de cada material, divididos em: independentes, dependentes e mistos. Os materiais independentes foram produzidos independentes de exposições de arte a partir de obras de diferentes acervos e coleções, não dependendo da contemplação diante do original. Os materiais dependentes de exposições são aqueles produzidos a partir de uma mostra específica e sua utilização está atrelada à mesma, podendo ser utilizado tanto como preparação como complementação visita à visita. Os materiais mistos, por sua vez, são aqueles que podem ser trabalhados tanto em sala de aula como também dentro da exposição, visam tanto a experiência estética *in loco* como a continuidade do estudo no espaço escolar.

Mais dois enfoques foram encontrados nos materiais educativos nacionais que não constam, até o momento, nos materiais internacionais: o registro de processo de ensino-aprendizagem e o inclusivo. Como exemplo de inclusivos, pode-se tomar alguns materiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Em relação aos que são frutos de registro de processo educativo, o “Laboratório Inhotim”, produzido pelo Instituto Cultural Inhotim, configura-se num exemplo expressivo.

Para fazer um material educativo de qualidade, são necessários recursos para a sua concepção, produção e divulgação. Algumas fundações e institutos

brasileiros, como o Instituto Arte na Escola, Pinacoteca de São Paulo e Fundação Bienal de São Paulo, conseguiram incentivos para a produção de materiais educativos através de leis incentivos do governo e patrocínio de empresas.

Um dos materiais educativos nacionais analisados, por exemplo, do projeto educativo da 29ª Bienal de São Paulo, recebeu patrocínio de grandes empresas como Microsoft, Bloomberg e Instituto Votorantim. Dessa forma foi possível a sua elaboração, realizada em 2010, que destina-se aos professores para estreitar o contato da arte com o público. Segundo Heitor Martins, presidente da Fundação Bienal de São Paulo (*apud* MAIA, 2010), dedica-se a promover o contato do público com a produção artística. Este material foi destinado aos professores e tem por objetivo encorajar os espectadores a acreditarem em suas próprias percepções ao se relacionar com as obras, além de obter informações que ampliem seu universo de compreensão da arte e de promover um aprofundamento dos conceitos de arte contemporânea. É composto por: seis cartazes de obras relacionadas a cada terreiro; seis fichas sobre os terreiros – espaços de convívio e de reflexão usados para atividades diversas – que organizam a mostra; Glossário/ Regras do jogo Caderno dos professores; livreto “Como a arte pode mudar a vida?”.

Segundo MAIA, 2010:

Cada cartaz traz a imagem de uma obra e oferece diferentes possibilidades de aproximação em relação a ela. Indaga desde as primeiras impressões até observações mais atentas e reflexivas. [As fichas dos artistas] apresentam textos e imagens sobre trinta artistas participantes da 29ª Bienal, enfocando suas trajetórias e as questões poéticas de suas obras. Pistas para ações educativas complementam o material e funcionam como sugestões para que você possa criar suas propostas. [O caderno dos professores] apresentam os principais conceitos da exposição e as linhas de trabalho do setor educativo. [O jogo dos terreiros possuem fichas.] Cada ficha traz uma pergunta que nos provoca a pensar sobre o universo conceitual do terreiro – espaço de convívio e de reflexão [...] em questão, além de imagens de obras relacionadas a ele (presentes também nas fichas dos artistas). [O glossário + regras do jogo] é o livreto de instruções que contém palavras-chave presentes em todo material. Elas provocam um debate sobre a arte contemporânea e sobre a política na arte.

Os professores que não puderam ir à Bienal, poderão imprimir o material também disponível no site da instituição, mas isso poderá trazer certa limitação de uso pelo alto custo de impressão já que é completamente colorido. O material impresso (disponível para os professores que visitassem a exposição *in loco* e fizessem o curso) possui grande quantidade de figuras soltas e é de alta qualidade em resolução de imagem facilitando o trabalho do professor em sala de aula.

Nos materiais internacionais analisados, não há imagens soltas para o professor trabalhar em sala de aula. As imagens, geralmente em um tamanho pequeno, normalmente se encontram dentro do corpo do material junto ao texto. Muitos foram produzidos para orientar a visita à exposição.

Fora do circuito de museus norte-americanos, foi analisado o material proveniente do British Museum (Londres) intitulado “*Chasing Rainbows with mammy Watta*” (Caçando Arco-íris com mamãe Watta). Este material foi produzido em 2008 e foi pensado para o educando. É dependente de exposição, pois serve de guia para uma visita ao museu. Serve também como um caderno de atividades lúdicas e físicas. Seu objetivo é propor exercícios e reflexões acerca das obras de arte africana do British Museum, além de citar curiosidades sobre determinadas obras,

em forma de personagens desenhados e fotos reais das obras. Segundo consta no material, essa “trilha” irá guiar jovens educandos e suas famílias em uma jornada para a descoberta de alguns dos tesouros africanos no Museu British. O material sugere que a criança encontre a “Mammy Watta” nas galerias, uma escultura africana, e então siga sua trilha através das cores e formas dos diferentes países africanos.

Dentro dessa trilha, a abordagem é feita através das figuras presentes no material com movimentos corporais e percepção de diferentes cores, observação de esculturas e para procurar determinadas figuras. Pede para dizer versos em voz alta, procurar figuras na sala e fazer determinadas linhas com a mão. Ao final do material, especifica onde se deve começar o *tour* familiar, quanto tempo leva e como acessar algumas salas.

A forma com que as figuras e as perguntas estão dispostas encontra-se em um *layout* bem formulado, com cores vibrantes como o vermelho e azul, chamando a atenção do educando para o material educativo, pois respeita os interesses da faixa etária dos 3 aos 5 anos. Interessante perceber que no Brasil raros são os materiais educativos em arte destinados à essa faixa etária, corroborando assim o fato de que na Inglaterra as crianças são levadas aos museus desde muito novas, para que assim possam interagir com a arte cada vez mais cedo. Já no Brasil essa prática não é muito comum, salvo exceções de cidades que possuem museus com estrutura física e educativa o suficiente para propor ações educativas para essas faixas etárias.

Neste material educativo internacional, o patrocínio não foi especificado. Subentende-se então que possui verba própria destinada ao mesmo. Em geral, nos materiais internacionais, os incentivos vêm de doações de famílias ou a própria instituição possui uma verba destinada à confecção dos materiais, como é o caso também dos materiais do *Metropolitan Museum*. Já nos materiais nacionais, é necessário o patrocínio do governo e de grandes empresas, além de editais de cultura e instituições, a exemplo do material da 29ª Bienal de São Paulo.

Em alguns materiais internacionais analisados, uma das concepções metodológicas encontradas foi a da estrutura rizomática (GUATARRI & DELEUZE, 1995), pois parte da própria obra o entendimento e estabelece relações com outras obras, que, por sua vez, carregam novas discussões. Alguns materiais são embasados na Fenomenologia da Percepção, de Merleau Ponty (1999), valorizando a experiência sensível do estudante tanto diante da reprodução como da imagem no original. Segundo Merleau Ponty, a fenomenologia trata-se de uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se pode compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. (PONTY, 2006, p. 1). Já nos materiais nacionais, a abordagem mais comum encontrada é a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, pois grande parte dos materiais articulam a leitura de imagens com a produção e a contextualização, tanto em relação à história da arte como em respeito à cultura visual na qual o estudante se encontra imerso. O método rizomático, também aparece constantemente, a exemplo da DVDteca do Arte na Escola. Refere-se principalmente a valorização do conhecimento construído a partir de fontes distintas e diversas, que são aproveitadas no processo de construção de conhecimento em arte.

Embora isso não seja evidenciado, podemos fazer algumas relações dos materiais internacionais com a Abordagem Triangular, já que se define por uma

[...] concepção dos componentes do ensino aprendizagem, constituídos por criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização histórica e, depois, na gênese de sua sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano (BARBOSA, 1995, p. 62).

Como construir material educativo em arte a partir do cruzamento das abordagens conceituais e metodológicas encontradas nos materiais nacionais e internacionais de forma que o mesmo se constituía num instrumento de auxílio na construção das aulas e que não se configure em prescrição?

OBJETIVOS

Um dos objetivos dessa pesquisa é o de dar continuidade ao projeto elaborado em 2010, em desenvolvimento no ano corrente com a inclusão de sites educativos, bem como da análise de materiais educativos produzidos por Instituições internacionais, no intuito de identificar suas concepções teóricas e metodológicas. Serão cruzadas as propostas metodológicas e os fundamentos conceituais identificados nos materiais nacionais e internacionais para construção de uma nova proposta que, embora seja pensada um recorte do banco de imagens do PIAE, incentivará a contemplação no original.

Assim que finalizada a sua elaboração, este material educativo subsidiará o professor com propostas educativas para a elaboração de suas aulas e construção de conhecimento em arte independente de exposições.

METODOLOGIA

Em 2010, foram desenvolvidos questionários para serem preenchidos pelos professores de arte de Joinville, apontando as principais dificuldades, desejos e necessidades presentes em seu dia-a-dia em sala de aula, tendo por objetivo principal produzir um material educativo pensado para suprir as necessidades latentes. Em 2010 também foram desenvolvidas as análises das concepções conceituais e metodológicas dos materiais educativos nacionais. Após a conclusão desta etapa de pesquisa, em 2011, foram analisados materiais de instituições e museus internacionais. Foi produzido então um mapa conceitual que servirá de base para a construção de novas propostas educativas a partir das imagens do banco de imagens.

Produziram-se análises das atividades propostas no intuito de identificar se são direcionadas a professores ou alunos, formas de avaliação, o nível escolar, identificação das concepções conceituais, metodológicas e conteúdo para compreender o seu funcionamento. Também em 2011, foram escolhidas as imagens do banco de imagens do P.I.E.A.E. que irão compor o material educativo. Dentre as propostas conceituais e metodológicas identificadas, estão a abordagem triangular, a fenomenologia e a estrutura rizomática.

Logo após, o conteúdo do material educativo foi elaborado junto às pesquisadoras que fazem parte do projeto de pesquisa. Através do estudo de diversas alternativas, uma delas foi escolhida, para que atenda as necessidades dos usuários, bem como a integração com o programa do professor. Foram escolhidas 4 imagens que se consideram importantes por se tratarem de diferentes períodos da História da Arte brasileira, que são: A Boba, de Anita Malfatti; Caipira Picando Fumo, de Almeida Júnior; Glorificação da Virgem, de Mestre Ataíde e Linda do Rosário, de Adriana Varejão. Um caderno educativo será elaborado com questões reflexivas, linkando outros artistas relacionados às obras estudadas. O professor terá acesso a uma caixa com objetos que remetem às obras, para trabalhar ludicamente e sensivelmente com os alunos em sala de aula. Por exemplo, para remeter à obra do Almeida Júnior, haverá na caixa um pedaço de palha para possibilitar leituras e associações com o contexto e vivência do aluno.

Assim que finalizado, o material será disponibilizado para professores de arte para que possa ser testado e melhorado.

RESULTADOS (FINAIS OU PARCIAIS)

O material está sendo produzido por uma equipe de seis estudantes, dentre elas duas pesquisadoras voluntárias, coordenadas pelas professoras Dr^a Nadja de Carvalho Lamas e MsC. Alena Rizi Marmo.

Algumas etapas já foram totalmente concluídas, como o fim da análise dos materiais educativos nacionais e internacionais, pesquisa bibliográfica, recorte de imagens do banco P.I.E.A.E. para construção metodológica do material educativo e produção de artigos para publicações e eventos acadêmicos.

Duas estagiárias ficaram encarregadas de fazer o levantamento da biografia, trajetória artística e contextualização (momento histórico que os artistas selecionados viveram e produziram, e como esse contexto influenciou no trabalho) dos trabalhos selecionados que irão compor o material educativo, ainda em fase de finalização. Outra estagiária ficou encarregada de montar a estrutura de um jogo educativo que dê conta do assunto proposto, que também se encontra em fase de elaboração. Uma das estagiárias ficou encarregada de elaborar e desenvolver o design do material, pensando em características como: tipografia, tamanho da fonte, cores – parte física e visual, tendo em vista o estabelecimento de um diálogo entre forma e conteúdo. Finalmente, as duas pesquisadoras voluntárias da pesquisa pensarão a estrutura didática do material, como as atividades educativas que irão gerar esse conjunto de trabalho.

Dada a complexidade do material e a necessidade de também implementá-lo como virtual, será necessária a continuidade desta pesquisa em 2012, também por tratar-se de materiais educativos que podem expandir-se em relação à sua interatividade e acesso próximo aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que “observar a produção da Arte (...) em diferentes meios, suportes e linguagens habilita o aluno a participar da produção artística e estética de seu tempo” (Centro Universitário Maria Antonia *apud* FABRO, 2007, p.31).

A construção e produção do material educativo de arte brasileira será possível através de um recorte das imagens do banco de imagens do P.I.E.A.E. da Univille por meio da investigação e análise dos materiais educativos em arte internacionais e também nacionais. Dessa forma, resultará em uma docência com mais qualidade, ao mesmo tempo em que a fruição com a obra de arte original não seja substituída, pois é de extrema importância que o educando obtenha contato direto com a obra de arte original.

Não é desejável que o professor se limite a reproduzir com os alunos aquilo que cada artista já fez, mas que o contato com as imagens suscite um espaço de criação no qual cada estudante poderá manifestar seu universo pessoal, por intermédio de poéticas próprias [...] 'inspirado' nas aberturas propiciadas por artistas representativos da produção atual (Centro Universitário Maria Antonia *apud* FABRO, 2007, pg. 34).

Os resultados obtidos nessa pesquisa oportunizarão aos pesquisadores e também aos professores de arte meios de conhecer, vivenciar e opinar sobre diferentes materiais educativos e suas formas de trabalhá-los em sala de aula, promovendo um maior interesse em instrumentos de aprendizagem que vão além de visitas às exposições e aulas explicativas.

Visando atender as necessidades dos professores de arte e seus educandos, se espera com este projeto concretizar o estudo iniciado no ano anterior de 2010. Através deste, se acredita que sejam apresentados novos horizontes para o aprendizado da arte dentro das escolas, mostrando de quais formas é possível a utilização de instrumentos lúdicos como forma de ensino.

Obtiveram-se subsídios apropriados a fim de propor elementos e critérios de análise sobre os materiais educativos voltados ao ensino da arte, contribuindo para a identificação de diferentes abordagens na sua construção.

Através da materialização da construção de material educativo, independente de mostras de arte, a partir das imagens de arte Brasileira recortadas do Banco de Imagens do Programa Institucional Arte na Escola, se deseja que este estudo se torne referência neste campo do ensino da arte.

O conhecimento aprofundado das questões metodológicas e conceituais dos materiais educativos estudados, na adequação ao nível escolar proposto e na identificação de sua consistência subsidiará o projeto de extensão junto aos docentes da região, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão crítica dos mesmos sobre o recebimento e utilização de materiais educativos, pois

Os materiais podem contribuir para a formação intelectual dos professores, tornando-os conscientes de seus papéis na educação, nas possíveis transformações necessárias na educação, consciente de seu papel social, mas principalmente um professor sensível capaz de ver no olhar de seus alunos a si mesmo (FABRO, 2007, p. 206).

Dessa forma, a principal conquista será a maior valorização da produção da arte nacional e mudanças no ensino da arte, pois para o professor é essencial estudar e rever suas práticas para criar uma maior sintonia com o ensino de arte contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ARTIOLI, Ana Cláudia Moraes Moreira; MARMO, Alena Rizi. **Materiais pedagógicos**: sua importância como recurso para o professor de arte. Seminário de Iniciação Científica da Univille. Joinville: Editora Univille, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil**: Aprendizagem Triangular. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan/abr. 1995.

BUCKSDRICKER, Jorge; HAESER, Estevão. **7ª bienal do MERCOSUL**: Fichas práticas. Porto Alegre: Fundação Bienal do MERCOSUL, 2009.

CHARMAN, Helen; GILLIAN, Wilson. **Modern Tate**. London: Tate, 2001.

COLEÇÃO PINACOTECA CARAS. Caravaggio. Vol. 25. São Paulo: Editora Caras, 1998.

_____. Ingres. Vol. 26. São Paulo: Editora Caras, 1998.

_____. Leonardo da Vinci. Vol. 1. São Paulo: Editora Caras, 1998.

Conhecendo a História da Arte com os Cróquets em: A Mansão de Quelícera – CD-ROM – Jogo Educativo. Florianópolis: UDESC, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FABRO, Maria de Lourdes Sousa. **Em foco**: professores de Artes e suas experiências com os materiais educativos Lá Vai Maria, Bem-vindo, professor! e Arte.br. 2007. 213 f. Monografia (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

GRINSPUM, Denise; MOURÃO, Luciana A. **Material Didático Museu Lasar Segall – Área de Ação Educativa**. São Paulo: Museu Lasar Segall- IPHAN/MinC, 2005.

IOSCHPE, Evelyn Berg. Arte: conhecer sempre mais para ensinar cada vez melhor. **Boletim Arte na Escola**, São Paulo, n. 47, p. 3, set. 2007.

KEHRWALD, Isabel Petry. Processo criativo: para quê? para quem?. **Boletim Arte na Escola**, São Paulo, n. 47, p. 7-8, set. 2007.

LANER, Luciano; LEON, Mauren de. **Iberê Camargo**: Material do professor. Porto Alegre, Fundação Iberê Camargo, 2009.

LDBEN nº 9.394. Brasília, dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

MAIA, Ana M. *et. al.* **29ª Bienal de São Paulo**: Material educativo. São Paulo: Fundação Cultural, 2010.

MARMO, Alena. **Uma conversa com Schwanke**: uma visita à História da Arte. Florianópolis: SESC-SC, 2007.

MERLEAU-PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NAVEGANDO nas artes. Balneário Camboriú: Fundação Cultural de Balneário Camboriú, 2007.

PASTA ARTE BR/ Instituto Arte na Escola – São Paulo, 2003.

PRATES, Valquiria. **Traços e passos**: um passeio pela obra de Lasar Segall. São Paulo: Museu Lasar Segall- IPHAN/MinC, 2007

SKETCH – Activity Journals for Kids by Contemporary Artists For 5 to 12 years olds – Tim Hawkinson: Mapping the Marvellous. Sidney: Museum of Contemporary Art, 2008.

SOUSA, Jean *et. al.* **Looking at art together**: A Parent guide and Process Catalogue. Chicago: Art Institute of Chicago, 2002.

TOJAL, Amanda P. F. **Pinacoteca do Estado de São Paulo**: esculturas selecionadas do acervo. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009

Treasure Hunt. Van Gogh Museum. Holanda: S.n., 2010.

WATTS, Edith. **Nature Within Walls**: The Chinese Garden Court at The Metropolitan Museum of Art. The Metropolitan Museum of Art, s.n.: 2003.

O CORPO E SUA ENGENHARIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

GEISLER, Liliane

Universidade Regional de Blumenau – FURB

lilianegeisler@yahoo.com.br

SILVA, Neide de Melo Aguiar

Universidade Regional de Blumenau – FURB

nmelo@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais

RESUMO Este estudo tem como objetivo compreender a representação social de acadêmicos de graduação em Educação Física sobre corpo. Analisa teórica e criticamente, com base em ABRIC (2001), o modo de estruturação do conhecimento consensual acerca de corpo no espaço de formação profissional. Tem como pressuposto que o sistema de referências socialmente construído sobre corpo atua como determinante no conhecimento e na formação dos acadêmicos. Os dados empíricos resultam de um questionário aplicado na primeira, quarta e oitava fase do curso de Educação Física, em uma Universidade do interior de Santa Catarina, totalizando 78 acadêmicos. Os dados, obtidos em sua maioria com base no recurso da livre evocação, foram analisados pela saliência e pelo poder de associação, na interação de características quantitativas e propriedades qualitativas do objeto de investigação. Como resultados é possível afirmar que o núcleo central da representação social é estruturado pelas seguintes evocações: saúde, movimento, músculos e coordenação. Os elementos periféricos, como estruturantes mais prováveis, são força, beleza, autoestima, atividade física e alimentação. De acordo com as justificativas, os elementos periféricos sustentam e alavancam os elementos centrais, implicando em uma visão fragmentada de corpo, caracterizada pelo valor atribuído ao aspecto físico, ao caráter funcional do corpo e suas estruturas, tomando-as como fundamentais para a saúde. Nesta perspectiva, as potencialidades físicas são condicionantes que constituem o valor estético corporal e fazem dele atributo para um corpo saudável. Na representação social do grupo, a beleza aparente apresenta-se como sinônimo de saúde, reforçando a relevância atribuída à autoestima e ao cuidado com o *olhar do outro sobre si*, ambos objetivados pela materialidade do corpo físico.

Palavras-chave: Corpo. Educação Física. Formação profissional. Representações sociais.

INTRODUÇÃO

O que efetiva os seres na condição de viventes e os permite se relacionar com o mundo é o corpo, e é esse corpo que sente, age e pensa. Com o avanço da tecnologia, a informação e conseqüentemente as formas de vida na sociedade se

tornaram cada vez mais técnicas, sem que se tenha o sentido de corpo como totalidade.

Na atualidade, a Educação Física se desenvolve em um panorama, na qual o corpo virou *moda*: academias, clínicas de emagrecimento, medicamentos energéticos, anabolizantes, receitas para uma boa saúde. “A área biomédica tem tratado o corpo de forma racional e fragmentada a partir de técnicas padronizadas, no sentido de projetar o corpo perfeito e saudável, protótipo da sociedade capitalista contemporânea” (SILVA, 1999).

As simbologias de corpo técnico, mecânico e perfeito são frutos da cisão do corpo, algo determinado e construído muito antes de existir Educação Física como conhecimento escolar, mas que a mesma incorporou. A visão fragmentada do profissional de Educação Física faz com que o mesmo seja reconhecido como mero instrutor, técnico de habilidades, esquecendo a necessidade de um profissional educador. Bracht (1989) argumenta que o movimento que confere especificidade à Educação Física é aquele com determinado sentido/significado, que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto social.

Lidar com o ser humano implica em considerá-lo por vários aspectos, entende-lo como um processo constante de construção cultural e social, portanto, ver o sujeito como totalidade é um dos grandes desafios que as ciências humanas e sociais propõem. Totalidade que aqui se refere tanto como um corpo interligado com a mente, integrado e unificado, como um corpo sociocultural e político, considerando a influência da vida social como determinante da realidade do sujeito, na qual cada sujeito se constrói a partir do outro, influenciando e sendo influenciado.

O sujeito que se expressa aqui, não é o indivíduo, e sim como construção social, decorrente de sua vivência familiar, cultural, política e social. O sujeito que constrói sua realidade com a realidade de um grupo, que compartilha sentidos, significados e representações e os reconstrói a partir de novas vivências. Para Jodelet (2001, p. 22) “representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto”. Não existe representação sem objeto, seja este objeto material, social ou teórico.

O curso de educação física está inserido na área da saúde cujas práticas docentes priorizam a condição curativa do ser humano, condicionando os estudantes a preocupações de cunho biológico. Partindo de uma problemática que historicamente considerou o corpo como funcional, produtivo e reprodutivo, se pode levantar algumas considerações sobre suas representações.

A teoria das representações sociais de Moscovici está ligada ao estudo das simbologias sociais, ou seja, o estudo das trocas simbólicas desenvolvidas em nossos ambientes sociais; de nossas relações interpessoais, e de como isto influencia na construção do conhecimento compartilhado.

É preciso saber e entender o mundo no qual se vive. Portanto, temos influências de pessoas, objetos, acontecimentos para estarmos no mundo e por isso somos sociais. Influenciados pelo meio nos tornamos o que somos e nos posicionamos nele também.

Este artigo apresenta os ditos sobre corpo, considerando que a linguagem e a escrita são formas simbólicas de compreender, expressar e dar significado ao mundo ao qual determinado sujeito esta inserido, portanto é o conhecimento socialmente construído, sua simbologia e representatividade. Nesse processo “as representações sociais detêm o movimento simbólico da encenação, da troca, da projeção no outro e do outro como estratégias de interação” (SILVA, 2006, p. 226).

A representação social é uma forma de compreender e interagir com o mundo e vem se expandindo no ambiente científico por ter elementos conceituais e metodológicos próprios. "Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais" (JODELET, 2001, p. 18).

Compreendendo as representações sociais compreendemos também o conceito que circula sobre corpo, como ele é visto no grupo dos graduandos e docentes da Educação Física. "A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p. 22).

As representações sociais podem ser abordadas por duas vertentes, uma que enfatiza o conteúdo e que tem como pretensão descobrir e explicar o porque de determinadas representações, denominada por Moscovici de abordagem processual, e outra, a que será usada neste artigo, que apresenta a organização deste conteúdo, o que significa estar ligada a estruturação das representações de determinado grupo, categorizadas em núcleo central e periférico, constituindo um ou mais elementos que dão significado á representação.

METODOLOGIA

A PESQUISA EMPÍRICA: UMA ABORDAGEM ESTRUTURAL

Neste estudo será utilizada a abordagem estrutural, baseada em Abric e Flament que "desenvolve um modelo teórico que distingue elementos centrais de periféricos, de onde tiram importantes implicações do ponto de vista tanto da estabilidade e da mudança das representações quanto de sua relação com a prática" (JODELET, 2001, p. 38). E nesse caso trata-se de representações prontas, constituídas, como se fosse uma superfície rasa e aparente. Como um lago, na qual a estrutura é o que está no alcance dos olhos, por exemplo: seu tamanho e sua cor.

Segundo Abric (2001, p. 163) a ideia principal da Teoria do Núcleo Central é:

Toda representação social se organiza em torno de um núcleo central (...) que determina ao mesmo tempo sua significação e organização. (...) O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria um significado radicalmente diferente à representação em seu conjunto.

Para identificar o núcleo central da representação de corpo serão utilizadas duas técnicas de levantamento de dados: o poder associativo, baseado em propriedades qualitativas e a saliência, de caráter mais quantitativo que aparece como consequência da primeira. "O poder associativo ou associatividade é a capacidade de associar produção discursiva e processos cognitivos. A saliência é, basicamente, manifestação ou decorrências quantitativas da propriedade anterior" (SÁ apud BONA, 2010, p. 26).

Foram definidos como sujeitos 78 graduandos da primeira, quarta e oitava fases do curso de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau (Furb) para aplicação do questionário de questões abertas. A primeira questão teve como objetivo a evocação livre, portanto a saliência de determinados elementos. Essa

técnica consiste no pesquisador oferecer um termo para os sujeitos associarem cinco palavras que de imediato lhe vêm à mente. E na segunda questão se optou para o complemento da técnica do poder associativo, de caráter mais qualitativo, no qual o sujeito escolhe entre as cinco palavras associadas anteriormente, a mais importante ou de maior significância. As duas técnicas aqui propostas trouxeram as identificações dos elementos centrais e periféricos da representação social de corpo para o grupo.

SAÚDE E MOVIMENTO: ELEMENTOS SALIENTES

Para Abric apud Sá (1996) o caráter espontâneo da técnica de evocação permite que o sujeito não mascare ou perca elementos implícitos e latentes que constituem o universo semântico do objeto estudado.

Para o grupo de acadêmicos em questão, as palavras evocadas se baseiam no termo corpo. Além do estudo da frequência das palavras, houve também a preocupação com a ordem, destacando a primeira das cinco palavras escritas. Nesta primeira questão foi empregada uma técnica que verifica a ordem em que os termos foram listados e a frequência de emissão das palavras, buscando "criar um conjunto de categorias, organizada em torno destes termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações" (ABRIC apud SÁ, 1996, p. 116).

A combinação entre os elementos mais frequentes e a primeira palavra como ordem de significância atribuída ao termo, vão ser as primeiras hipóteses do núcleo central da representação, pelo seu caráter prototípico e saliente. A saliência é considerada "uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação" (ABRIC apud SÁ 1996, p. 115).

No Quadro a seguir são apresentados os elementos posicionados como centrais, conforme aponta a análise dos dados.

Evocação	Frequência	1ª palavra	Evocação	Frequência	1ª palavra
Movimento	26	16	Flexibilidade	7	1
Saúde	27	6	Autoestima	6	1
Força	22	3	Atividade física	5	1
Beleza	13	2	Alimentação	4	1
Músculos	11	2	Expressão	10	
Coordenação	11	2	Equilíbrio	7	
			Resistência	5	
			Mente	5	
			Lateralidade	4	
			Exercício	4	
			Ação	3	
			Prazer	3	
			Vida	3	
			Bem estar	3	

Quadro 1: Possíveis elementos que constituem o núcleo central da representação – sistema central a esquerda e o periférico a direita.

O Quadro aponta no lado superior esquerdo elementos possíveis de pertencerem ao núcleo central da representação social, por serem as mais frequentes e imediatas evocações dos sujeitos. Para a técnica de identificar a saliência, que consiste na análise da frequência de evocações foi acrescentada a organização dos dados, na qual a espontaneidade da resposta pode ajudar na identificação dos elementos centrais, considerando que a primeira palavra corresponde ao imediato, ao que está mais fixo e presente a realidade do sujeito sobre o determinado termo sugerido.

Essas primeiras considerações sobre o núcleo central da representação social de corpo são apenas indicativos desses possíveis elementos, porém, a técnica de poder associativo, que se verá a seguir, está diretamente ligada à primeira técnica da saliência e, portanto é na ligação de ambas que se terá especificamente os resultados mais prováveis.

O PODER ASSOCIATIVO E A ESTÉTICA DO CORPO

A técnica anterior utilizada no levantamento do núcleo central permite uma delimitação e hipóteses quanto aos seus elementos constituintes. A verificação dessa hipótese, segundo Sá (1996) é possibilitada pelas chamadas técnicas de identificação.

De acordo com a teoria do núcleo central, essas metodologias ou técnicas conduzem uma estrutura da representação social mais consistente e, portanto, tão necessária e importante quanto à apreensão do conteúdo pelos processos de abordagem processual. Para a identificação dos elementos pertencentes ao núcleo central se utiliza a técnica baseada no poder associativo.

O poder associativo, identificado no questionário por meio da segunda questão, está atribuído ao viés qualitativo, na qual os sujeitos responderam entre as cinco palavras respondidas anteriormente, qual a palavra de maior importância que expressa o significado do termo corpo.

O Quadro 2, a seguir, mostra a frequência das palavras que são consideradas as mais importantes pelo grupo.

Evocações	Saúde	Movimento	Atividade física	Músculos	Coordenação	Autoestima	Alimentação
Frequência	15	6	3	2	2	2	2

Quadro 2: Elementos mais evocados no teste de poder associativo.

No Quadro 2, são apresentadas as 7 palavras indicadas em maior número pelos sujeitos. Elementos quantitativos foram apresentados no Quadro 1, correspondendo à técnica da saliência e à ordem de evocação, para identificar possíveis elementos de centralidade. Porém, para os elementos que estruturam o núcleo central é necessária a noção de centralidade qualitativa. "Estudos empíricos mostram que se podem observar elementos de igual centralidade (muito forte) quantitativamente, mas que se diferenciam qualitativamente, algumas fazendo parte do núcleo central, outras não" (FLAMENT, 2001, p. 175).

Percebe-se pelo Quadro a seguir que o termo corpo sofre alterações quanto ao primeiro e o segundo Quadro. A seguir, o Quadro 3, reúne os quadros anteriores e identifica os elementos centrais da representação social de corpo.

Evocação	Frequência	1ª palavra	Evocação	Frequência
----------	------------	------------	----------	------------

Movimento	26	16	Movimento	6
Saúde	27	6	Saúde	15
Força	22	3		
Beleza	13	2		
Músculos	11	2	Músculos	2
Coordenação	11	2	Coordenação	2

Quadro 3: Cruzamento entre os testes de "evocação livre" e "poder de associação": elementos do núcleo central

Analisando o Quadro 3, se verifica que no teste de livre evocação as evocações *força* e *beleza* tiveram forte gradiente de centralidade quantitativa, mas que no teste de centralidade qualitativa, isto é, no poder de associação, eles não apareceram. Portanto, analisando os dois testes é possível indicar que os elementos que constituem o núcleo central da representação social de corpo são: *movimento*, *saúde*, *músculos*, *coordenação*. O Quadro 4, a seguir, apresenta os dois testes novamente, mas agora focando os elementos periféricos que tiveram maior poder de associação.

Evocação	Frequência	1ª palavra	Evocação	Frequência
Flexibilidade	7	1		
Autoestima	6	1	Autoestima	2
Ativ. Física	5	1	Ativ. Física	3
Alimentação	4	1	Alimentação	2
Expressão	10			
Equilíbrio	7			
Resistência	5			
Mente	5			

Quadro 4: Cruzamento entre os testes de "evocação livre" e "poder de associação": elementos periféricos

Em torno do núcleo central existem elementos periféricos que são organizados pelo próprio núcleo central. Esses elementos periféricos podem estar mais próximos ou mais distantes da centralidade. Neste sentido, as evocações *autoestima*, *atividade física* e *alimentação* são elementos muito próximos do núcleo central, mesmo que em ordem quantitativa não tiveram tanta frequência, pois na qualitativa eles se destacam de outras. Ressalto ainda que os elementos *força* e *beleza* não fazem parte do núcleo central por que não tiveram estabilidade na ordem qualitativa de poder associativo, mas é possível indicar que essas duas evocações também façam parte da periferia mais próxima do núcleo central.

Para sintetizar as proposições sobre a estrutura da representação social de corpo, podemos considerar que quatro elementos fazem parte do núcleo central. São eles: *movimento*, *músculos*, *saúde* e *coordenação*. E os elementos da periferia mais próxima do núcleo central são: *beleza*, *força*, *autoestima*, *atividade física* e *alimentação*. Os outros elementos que aparecem no Quadro 4 são elementos da periferia mais distantes do núcleo central.

Nas duas técnicas utilizadas se pode perceber uma efetividade dos dados, seguindo que tanto a saliência, quanto o poder de associação podem proporcionar considerações das quais são aparentes nos discursos em todo campo da educação física e em outros campos também. Em seguida serão analisados os elementos atribuídos ao núcleo central e os elementos periféricos que a circulam.

ANÁLISE DOS DADOS

O CORPO E SUA ENGENHARIA

O núcleo central está ligado à memória coletiva e sua origem está em um contexto mais global, histórico social, construído por um longo tempo. Tem suas raízes fixas, e por mais que seus elementos sejam os discursos da realidade, é também a estrutura que se formou por contextos históricos sociais. O núcleo central de uma representação social é "relativamente independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações; sua origem está em outro lugar, no contexto global – histórico social ideológico – que define as normas e os valores dos indivíduos e grupo" (ABRIC, 2000, p. 33).

As representações se resignificam e se reconstroem a partir de outras representações já existentes. Isso significa que estão em processo constante, mas que não desaparecem, são continuidade de outras já estabelecidas. No entanto, umas ganham mais resistência nesse processo, que são as do núcleo central. O núcleo central tem função normativa de um grupo, identificar o habitual, é a expressão de julgamentos e opiniões sobre o objeto.

Agora serão analisados os cinco elementos que compõem o núcleo central da representação social de corpo, nos dizeres que circulam entre os graduandos de Educação Física. São eles: saúde, movimento, músculos e coordenação. Antes de uma análise detalhada, se há a necessidade de esclarecer que existe uma palavra que se destaca em relação à saliência e poder associativo: a saúde. As outras evocações estão diretamente ligadas a ela, inclusive os elementos periféricos. Portanto no decorrer da análise é perceptível que as palavras vão se interligando e criando sentidos para a consolidação de significados de um grupo.

Em primeiro olhar nota-se que as evocações movimento, músculos, e coordenação são características de um corpo fragmentado, que não são palavras que denotam um sentido de corpo como um todo. Pode-se dizer, numa compreensão biológica, que *músculos*, *coordenação* e *movimento* são algumas das características para se obter *saúde*.

As noções de corpo no ocidente moderno partem de um corpo compreendido pelas ciências biomédicas, fundamentada na ciência dualista, que separa o corpo da mente. Portanto, ciência tem grande influência quando se fala de representação do corpo, por que desde séculos até a atualidade faz do corpo um objeto de manipulação, acumulando descobertas biológicas e funcionais cada vez mais detalhadas e específicas.

Não se pode aqui generalizar e simbolizar a ciência como negativa e sem validade e necessidade, o que se propõe é posicionar questões, que a partir da ciência se constituíram e a partir da utilização dessa ciência conduziram certos caminhos que podem ter conseqüências significativas para a construção da representação existente no universo social e mais precisamente no campo social da educação física.

A divisão do todo em partes passa a ser cada vez mais perceptível, e a representação de corpo e de si mesmo perde algumas características e atribui outras, e uma dessas representações é o ser humano desconectado da própria natureza e o corpo visto de forma dicotômica. Partes fragmentadas de um todo aqui representadas pelo movimento, músculos e coordenação.

A partir de então, é a doença a principal preocupação e não mais o doente. Para a medicina moderna o importante é o interior do corpo e suas microestruturas, curadas ou transformadas a partir de técnicas e de conhecimentos científicos.

O corpo na contemporaneidade é objeto de manipulação do sujeito e, portanto, não se é mais um corpo, mais se tem um corpo. A racionalidade empregada na ciência e difundida em toda sociedade faz com que, ao se analisar o corpo, acaba por se afastar dele. "O corpo é declinado em peças isoladas, é esmigalhado" (LE BRETON, 2003, p.16).

O corpo é analisado a partir de uma visão fisiológica e para se estar bem e com saúde é preciso se estar bem fisiologicamente. Mesmo que se saiba que há alterações qualitativas no sujeito que trazem questões subjetivas de análise, como por exemplo, a dor e o sofrimento, se insiste em um modelo que quantifica variações do bem estar e vice versa a partir de quantificações comprovadas cientificamente.

O corpo precisa se *movimentar* para ter saúde, é a divulgação dos meios de comunicação e discurso até mesmo na disciplina de Educação física das escolas. O corpo precisa ter *músculos* bem definidos, por que caracteriza exercício físico constante, e exercício físico significa saúde. O corpo precisa ser *coordenado*, necessidade para padronização dos sujeitos, impondo a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, uma sociedade saudável e produtiva. Ligados a um discurso pronto e estabelecido de que corpo é saúde, as palavras movimentar, coordenação e músculos são os sentidos de corpo mais fixos e estabilizados que norteiam o curso de educação física da Furb. As quatro evocações compõem a estrutura central da representação social de corpo que,

[...] parece estar se difundindo pelo mundo e sendo interiorizada pelos indivíduos que passam a considerar a si mesmos constituídos de grande número de fragmentos: de átomos a órgãos, de hábitos a metas, de características físicas a traços de personalidade, de corpo a mente (SILVA, 2001, p. 44).

A representação de corpo que se estabelece é que se é partes de um todo e que cada parte é independente e autossuficiente, o que permite pensar em um conceito de saúde pautado como um funcionamento mecânico e fragmentado. Essa fragmentação também pode ser vista em publicações da medicina do esporte, que conseguem tornar eficazes métodos pragmáticos para o controle sobre a natureza.

O sistema periférico é tão importante quanto o núcleo central. Os elementos que pertencem ao sistema periférico estão entre a realidade que o questiona e o núcleo central que não pode mudar facilmente (FLAMENT, 2001).

Os elementos periféricos estão articulados com o núcleo central e estão ligados no contexto sócio histórico e no contexto das relações interpessoais efetivadas pelos sujeitos da pesquisa. Os possíveis elementos periféricos a serem analisados em seguida são: *força, beleza, autoestima, atividade física e alimentação*.

O corpo como máquina, produtivo e útil para a sociedade ainda são parâmetros para um sujeito que vive no ocidente e para tais modelos de vida, o

sujeito tem a necessidade de ser saudável. A representação do sujeito saudável é caracterizada pela capacidade de rendimento no trabalho e saúde tem seu conceito reformulado pelo rendimento e pela *força* que são parâmetros fundamentais de normalidade na sociedade. "Transforma-se a saúde em um sinônimo da capacidade objetivável de rendimento, reduzindo a dimensão existencial do termo" (SILVA, 2001, p. 21). Força, assim como elementos do núcleo central, faz parte de uma concepção de corpo limitada, com preocupação de um modelo de máquina produtiva.

A *beleza* é o grande desejo dos sujeitos contemporâneos, que se submetem a situações radicais em busca de um corpo perfeito. É possível a transformação e alteração do corpo a ponto de considerá-lo objeto como qualquer outro de manipulação, é fonte de experiência, mas também de desvalorização na medida em que com ele se pode fazer tudo que se deseja, e se pode considerar o corpo como construção humana que chega ao seu auge com a medicina estética.

A beleza é tão relevante que a representação de corpo na modernidade esta ligada a importância do corpo externo, o sujeito é caracterizado pelo que apresenta. Pelo externo que é possível compreender o outro e é a imagem que representa o que cada um é. "A relação do indivíduo com seu corpo ocorre sob a égide do domínio de si. O homem contemporâneo é convidado a construir o corpo, conservar a forma, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou fragilidade, manter sua saúde potencial" (LE BRETON, 2003, p. 30).

A *alimentação* está interligada diretamente com a atividade física. É preciso de uma boa alimentação e fazer atividade física para estar dentro do padrão exigido pelo meio, que é ser magro e "sarado", entretanto bonito.

Por exemplo, é necessário fazer exercício físico quando se está acima do peso, para eliminar calorias ingeridas em excesso. Assim, a atividade física passa a ser divulgada como algo benéfico para o corpo e a representação de corpo que se constrói é de que quanto mais exercício físico se faz, mais saudável se fica. "Os dados se constituem em indicadores de que permanecem sendo, no âmbito dessa área médica, os parâmetros físico-químicos que prevalecem na descrição e explicação dos fenômenos corporais e em sua perspectiva do que seja saúde" (SILVA, 2001, p. 33).

O vício ao exercício, assim como o consumo de substâncias químicas são questões definidoras para representação de corpo belo que se constitui hoje. Sendo *forte e sarado*, com uma boa *alimentação* e praticando *atividades físicas* se tem a possibilidade de ser mais saudável, *bonito* e, portanto, adquirir maior *autoestima*.

Uma das maneiras de formação das representações é a comunicação, que se torna o grande processo de globalização e faz surgir uma utopia: "uma utopia centrada no corpo, na saúde em aliança com a beleza" (SILVA, 2001, p. 54). Os meios de comunicação de massa atravessam fronteiras e penetram em diferentes culturas, homogeneizando um tipo de corpo. Na contemporaneidade a saúde esta aliada à prática de atividade física e beleza, na qual, ser magro e sarado é estar saudável e bonito.

Essa força ou coerção social em relação à beleza, ao corpo magro, atinge principalmente as mulheres, que constituem o maior número em relação aos problemas de anorexia e bulimia, doenças que vem crescendo no decorrer dos últimos anos e que são consequências da baixa autoestima do sujeito. Autoestima é uma consequência do estar no mundo e como estar no mundo e depende de diversos fatores sociais e culturais que permeiam a realidade do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde evidenciada nas respostas faz pensar em que conceito ele está ancorado para estar vinculado ao corpo, se as evocações que o permeiam tanto no seu sentido rígido, concreto e estável, como em sua instabilidade periférica, constituem maior número de evocações que têm em si a ideia do corpo fragmentado e biológico. Compreendendo o corpo como uma máquina com funções específicas que tem como objetivo a beleza para seu bem estar e autoestima, é possível compreender saúde e beleza como ordens distintas de fato, que são conceitos diferentes que se apropriam de discursos interligados e construídos nos grupos sociais pertencentes como dependentes entre si. Beleza e saúde passam a ser tão interligados que o corpo belo (perfeito) passa a ter a saúde perfeita.

Estar em uma sociedade consumista, na qual a representação é o corpo perfeito, significa buscar o controle sobre si mesmo e sobre tudo o que pode vir a ser ameaçador ao padrão social de corpo. As maneiras de controle recorrem as mais diversas tecnologias divulgadas pelos meios de comunicação e a representação quanto essas tecnologias do corpo passam a ser prioritárias e necessárias para a vida em sociedade, mesmo que seja adotada em objetivo do padrão de beleza e não da saúde.

A sociedade passa, então, a ser comparada ao orgânico e vista como um grande ser vivo que evolui do inferior ao superior, do simples ao complexo. Consolida-se a ideia de que é regida por leis naturais, invariáveis e independentemente da ação humana, porque até mesmo o homem fica reduzido aos seus determinantes biológicos.

Na ligação entre os elementos do núcleo central e periférico da representação de corpo, pode-se compreender que o corpo necessita ter saúde, e movimento, coordenação e músculos são essenciais na representação de sujeito saudável. Entretanto, ser saudável implica em outros elementos constituintes, como força ou ser forte, ter uma boa alimentação, fazer atividades físicas, ter ou promover a autoestima, ou seja, ter um corpo é ter saúde, ser belo, e ser belo nesses padrões é ter saúde.

O que pode ser destacado depois dessa análise sobre a representação de corpo é que a estética tem seu valor disfarçado e escondido atrás dos dizeres da importância da saúde. Forjam-se discursos que já estão estabelecidos e aceitos socialmente, ou seja, a estética se utiliza do conceito de saúde para sua efetivação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001. 416 p, il.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. rev. Goiânia: AB Ed, 2000. xvii, 307 p, il.

BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Rev. da Educ. Física/UEM**, Maringá, v.1, n.1, p.12-18, 1989.

BONA, J. **A construção social do conceito de liderança: representação social de professores e gestores da rede pública municipal de timbó**. Blumenau, 2010. 136p.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001. 416 p, il.

JODELET, D. Representação social: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.da UERJ, 2001. 416p, il.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. Antropologia e Sociedade. Campinas: Papyrus, 2003.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Ed. Vozes, Rio de janeiro, 1996.

SILVA, A. M. **A razão e o corpo do mundo**. *Rev. Bras. de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.21,n.1, set/1999.

_____. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

SILVA, N. M. A. et alii Representações sociais: constructo social e vertente epistemológica. In: SOUZA, Osmar; LAMAR, Adolfo R. **Educação em perspectiva: interfaces para interlocução**. Florianópolis: Insular, 2006.

PAUL ROBIN E A EDUCAÇÃO INTEGRAL ANARQUISTA

NASCIMENTO, Luciano Ricardo
Universidade Regional de Blumenau – FURB
cinebludvd@hotmail.com

KRAEMER, Celso
Universidade Regional de Blumenau – FURB
kraemer250@gmail.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Dinâmicas Sociais
Grupo: Saberes de Si

RESUMO O presente texto discute a educação integral anarquista e sua aplicação por Paul Robin (1837-1912) no Orfanato de Prévost, França, no século XIX. Existe um número pequeno de pesquisa sobre esse assunto embora ele seja de grande importância para a educação. A experiência de educação em Prévost retoma as linhas históricas do pensamento anarquista na Europa, alicerçada por pensadores como Proudhon, Bakunin e Kropotkin. Robin foi o principal nome no que tange a educação libertária no século XIX, aplicando no dia-a-dia, as inúmeras questões educacionais que vinham sendo discutidas nos meios socialistas e anarquistas. Prévost é considerada uma iniciativa educacional importante, dentre as diversas que se desenvolveram na Europa no século XIX e XX. Robin dirigiu o Orfanato de Prévost por mais de uma década, mais exatamente entre os anos de 1880 e 1894 na cidade de Cempuis na França, originando um verdadeiro espaço de liberdade em meio à educação castradora da época. Ele aplicou e melhorou uma novidade metodológica; dissolveu tabus para a época, com um ensino sem gratificações ou castigos; a convivência entre ambos os sexos; um ensino racional sem a adoração ao divino; o desenvolvimento integral dos alunos. A experiência ecoou de forma positiva e possibilitou às gerações futuras vislumbrar uma alternativa diferente na educação, uma mudança dos padrões estabelecidos que pode ser percebido em trabalhos educacionais futuros como a Escola Moderna de Ferrer y Guardia. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi exploratória, alicerçada na pesquisa bibliográfica, contando com o auxílio de estudiosos como Silvio Gallo, Leila Floresta e Jonas n. Figueiroa.

Palavras-chave: Educação. Anarquismo. Educação integral. Paul Robin.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo do presente artigo é a educação integral e de que forma Paul Robin conseguiu construir esta prática pedagógica proposta pelos anarquistas no Orfanato de Prévost, resultando assim naquele que é considerado o primeiro experimento da educação anarquista. Para tal, faz-se uma breve apresentação do conceito de anarquia. Trata-se de uma palavra que vem do grego e significa "sem governo; estado de um povo que se rege sem autoridade constituída, sem governo."

(MALATESTA, 1999, p. 11) e o anarquismo, conforme Rodrigues (1988, p. 15), “é a doutrina dos anarquistas – é uma nova ordem social baseada na liberdade, na qual a produção, o consumo e a educação devem satisfazer às necessidades de cada um e de todos.”

Para Gallo (1995b) toda educação que tenha por objetivo final a liberdade do indivíduo, deve necessariamente ser aquilo que ele chama de educação integral, uma educação que forme um homem pronto, inteiro e senhor de suas habilidades físicas, intelectuais e morais, já que ao ser educado de forma tão completa o homem não conseguira fugir de seu destino final: a liberdade dele e de seus pares, criando assim uma sociedade onde a individualidade é respeitada, mas com a consciência de que a coletividade deve ser preservada de forma equilibrada.

É relevante destacar que Gallo (2006) considera o anarquismo como um ‘princípio gerador’, uma atitude que pode e deve assumir as mais diversas atitudes particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. Anarquismo, portanto, assumiria diferentes formas e facetas de interpretação da realidade e de ação de acordo com o momento e as condições históricas em que fosse aplicado.

No meio acadêmico e para grande parte da população, são inúmeras as interpretações e os termos utilizados, muitas vezes de forma equivocada, sobre os conceitos aplicados a determinados grupos ou pensamentos ideológicos; com o anarquismo não é diferente, na Europa produziu-se “uma fobia antianarquista” por um longo período após a revolução russa. No Brasil não foi de outra forma, conforme relata Dulles (1977):

A campanha antianarquista produzida pelo PCB começou em abril de 1922, com a publicação em Movimento Comunista de um artigo que Canellas afirmava que os anarquistas haviam se manifestado a favor da guerra mundial e pegaram em armas para defender o ‘Czar, o rei da Inglaterra e Poincaré’. Canellas disse ainda que milhares de anarquistas, para ‘seguirem a moda’, ‘desataram a dizer sandices sobre a revolução russa, muitas delas copiadas de jornais ou traidores’.(DULLES, 1977, p.160.)

Dulles (1977) ainda relata que apesar da participação anarquista na revolta bolchevique na Rússia, em 1917, a perseguição de Lênin e seus companheiros de revolução provocou uma perseguição a todos os grupos desalinados em qualquer nível com o pensamento comunista, almejando assim que toda resistência ao comunismo fosse quebrada.

O anarquismo antes de ser posto à prova, de ser testada sua praticabilidade, ganhou inimigos em todas as camadas sociais, conforme mostra Rodrigues (1988): na burguesia porque esta tinha medo de perder suas fortunas advindas dos braços dos trabalhadores; entre os políticos e governantes por não desejarem ficar ‘desempregados’ e assim ter de produzir seus próprios sustentos; na Igreja por receio de que as pessoas emancipadas dispensassem seus serviços, ficando a igreja desta forma ocupando um papel secundário na sociedade.

Para as anarquistas, segundo Rodrigues (1988), a escola oficial tinha o mérito de ensinar a ler e escrever, mas tinha o defeito de deformar a inteligência, o caráter, condicionar os alunos à submissão e à obediência. Para os anarquistas, saber ler não era tudo. O aluno precisa aprender a verdade histórica, científica e social. O anarquista queria um ser humano educado, instruído, culto, despido de ódio, de

rancor, de inveja, com capacidade para se auto-governar, gerir seus atos, ser livre e cultivar a liberdade como a vida, todos os dias

Martín Luengo et al (2000) aponta que a educação libertária se forma com pessoas que sentem, pensam, vivem e raciocinam, desejando para si e para os demais a liberdade, a igualdade e a justiça social. A educação libertária resulta em uma maneira de proceder diante da vida, segundo a qual as normas que nos regem se baseiam no respeito, no autoconhecimento, na discussão para outro desenvolvimento do ambiente social. A educação libertária inclui uma luta permanente contra o que se apresenta como intransponível e ela resiste a que seja assim. Inclui a luta contra os imobilismos; é mover-se em um terreno onde a dúvida é um componente importante.

Para Gallo (1995b), na educação anarquista, Paul Robin (1837-1912), é um dos principais nomes da pedagogia libertária no século XIX, por ter sido o precursor no sentido de trabalhar, na prática, as várias questões educacionais teóricas que vinham sendo debatidas nos meios anarquistas. Toda a teoria pedagógica libertária que vinha sendo construída por importantes autores como Proudhon (1809-1865), Bakunin (1814-1876) entre outros, mesmo bastante interessante e profunda, não tinha ainda uma vinculação mais estreita como a vivência prática: tais teóricos libertários não tinham vivência mais concreta do sistema educacional, “além de suas próprias experiências como alunos. Mesmo tendo uma aguda visão da realidade, tinham com a educação apenas uma relação de exterioridade” (GALLO, 1995b, p. 87).

Paul Robin, ao contrário, foi professor e pedagogo, segundo Gallo (1995b) relata. Conhecia com profundidade a educação, sua bases teóricas, seus sistemas e, desta forma, pode trabalhar de maneira muito mais completa e profunda a teoria e a prática de uma pedagogia libertária. Neste contexto, em 1880, Robin é nomeado diretor do Orfanato de Prévost, em Cempuis – Paris. O Orfanato de Prévost era uma instituição de ensino bastante avançada para os padrões da época e Robin recebe liberdade total para colocar em prática as suas idéias, de uma educação inovadora e que apresentou significativas contribuições.

A partir desses dados, o presente artigo pretende discutir a experiência do pedagogo Paul Robin no Orfanato de Prévost. Para melhor situar a experiência de Robin traçou-se as linhas históricas do pensamento anarquista na Europa. Em seguida descreve-se a experiência de Paulo Robin no orfanato de Prévost. A questão de pesquisa interroga: ‘quais princípios da educação anarquista aplicadas em Prévost e de que forma eles foram aí trabalhados?’ Por fim, quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi exploratória, alicerçada na pesquisa bibliográfica.

ANARQUISMO: CONCEITOS GERAIS

ANARQUIA, ANARQUISTAS E ANARQUISMO: CONCEITOS

O anarquismo e a anarquia, de modo geral, são associados a vários tipos de desordem, contudo, eles possuem também um significado mais limitado, isto é, “a ausência de autoridade coercitiva usada para manter a ordem social, em especial quando a autoridade é exercida pelo Estado.” (SILVA e MIRANDA NETTO, 1986, p. 17). Os anarquistas, portanto, não são contrários a um estilo de vida organizado, mas sim, ao uso indevido da coerção e da força para mantê-lo; é o “estado de um

povo que se rege sem autoridade constituída, sem governo." (MALATESTA, 1999, p. 11)

Segundo Walter (2000), os primeiros que foram chamados anarquistas, o foram como insulto no curso das revoluções inglesa e francesa dos séculos XVII e XVIII, para dar a entender que os anarquistas queiram o caos ou a confusão. Mas desde os anos de 1840, com Proudhon, que os anarquistas incorporaram este termo como símbolo para mostrar que queriam anarquia, quer dizer, a ausência do governo, da extinção total do estado como personificação do autoritarismo.

Segundo Gallo (2006), não é correto se falar em anarquismo, como sendo apenas um, já que são diversas as perspectivas assumidas pelos inúmeros teóricos e militantes do movimento anarquista, em múltiplos pontos de vista, o que determinam a impossibilidade de agrupar o pensamento anarquista em uma doutrina. Uma boa forma de se entender o anarquismo é considerá-lo um princípio gerador:

Defendo nesta obra que devemos, assim, considerar o anarquismo como um princípio gerador, uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas atitudes particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. [...] formado por seis princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo, ação direta, associações operárias e greve geral. (GALLO, 2006, p.10)

Pode-se enxergar no anarquismo como *princípio gerador* Gallo (2006), um paradigma de análise político-social, pois existiria assim um elo que liga entre si as diferentes práticas anarquistas. O Anarquismo assumiria diferentes formas e facetas de interpretação da realidade e de ação de acordo com o momento e as condições históricas em que fosse aplicado, pois o *princípio gerador*, na visão de Gallo (2006), dissocia o anarquismo de uma ideologia engessada, possibilitando explicar as várias facetas em que se desdobra o pensamento anarquista.

Podem-se apresentar, historicamente, as correntes mais marcantes do seio do movimento anarquista: o Mutualismo, inspirado no que deixou escrito o francês Pierre Proudhon, no século passado; o Coletivismo Bakuninista, que foi propagandeado por Michail Bakunin; o Anarco-comunismo impulsionado por P. Kropotkin; o Anarco-sindicalismo criado na França e desenvolvido posteriormente na Europa e nas Américas e, finalmente, o Individualismo Anarquismo.

Proudhon em 1840, em seu primeiro livro 'O que é a propriedade?', trouxe embrionariamente todos os elementos das sucessivas doutrinas libertárias.

Costa e Sant'Anna (1981) relatam que Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), em 1848 lançou o primeiro jornal anarquista de publicação periódica regular, o *Le Representant du Peuple*. Ao mesmo tempo em que definia o povo como um ser coletivo, infalível e divino, execrou-o como plebe ignorante. Defendia que o indivíduo seria justamente o ponto de partida e a meta última dos esforços humanos. A sociedade representaria a matriz na qual a personalidade de cada homem deveria encontrar sua função e realização. O homem não poderia viver só, na natureza nenhum ser vive isolado. Ele via a liberdade individual profundamente radicada no processo natural de desenvolvimento da sociedade humana.

Para Costa e Sant'Anna (1981) a maioria do que atualmente se sabe dos anarquistas foi plantado com a aparição, no cenário político, de Michail Bakunin (1814-1876) de origem russa: impossível isolar suas idéias e separá-las de suas ações que inauguram um estilo e marcaram o advento do anarquismo nos combates

sociais pela destruição da autoridade e pela instauração de outra sociedade. Tal sociedade Bakunin, conscientemente, sequer esboçou, pois seriam parte e criação das massas. Em 1841 foi para Dresden. Conheceu Arnold Ruge, um proudhoniano, crítico de Hegel, a quem os historiadores atribuem o início da conversão de Bakunin ao anarquismo. Esta foi celebrada publicamente nas páginas do jornal de Hüge, onde Bakunin produziu o seu primeiro e mais importante ensaio 'A Reação na Alemanha'. Neste ensaio, Bakunin estigmatizaria uma de suas máximas mais conhecidas: 'o impulso destrutivo também é um impulso criador'.

Por sua vez, o russo Piotr Alexeyevich Kropotkin (1842 – 1921), em 1878 publicou seu primeiro jornal 'Le Revolté'. Contribuiu para a fundação do jornal 'Freedom', talvez a única e duradoura organização anarquista inglesa.

Costa e Sant'Anna (1981) descrevem que a presença e a atuação de Kropotkin auxiliaram para a melhoria e da imagem do anarquismo junto à opinião pública. Em 1891, Kropotkin acreditava e acenava com a possibilidade de que o anarquismo se formasse graças à maturação da opinião pública e com o mínimo possível de agitação e desordem.

Escreveu também a '*A ajuda mútua*', uma clássica formulação das idéias comuns a quase todos os anarquistas, a de que a sociedade não passa de um fenômeno natural existente antes da aparição do homem que, por sua vez e por sua natureza, respeitaria as leis sem precisar de regulamentos artificiais, onde as pessoas se solidarizariam ajudando-se umas às outras. Kropotkin desenvolveu as idéias do comunismo-anárquico, uma combinação de idéias do comunismo com o anarquismo.

Bakunin et al. (1989) enfatizam que a educação, de acordo com os anarquistas, não era o único nem o mais relevante agente responsável pelo desencadeamento da revolução social e pela consolidação das mudanças por ela provocadas; mas era evidente, para eles, que sem a formação prévia de consciências e vontades libertárias por meio de tarefas adequadas, entre as quais incluíam-se as educacionais, a transformação social correria o risco de tomar um rumo não desejado.

Por este motivo a educação foi objeto de uma atenção especial os mais representativos nomes do pensamento anarquista, tais como Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Malatesta e suas reflexões, serviram de estímulo para que militantes e simpatizantes encarassem o assunto como muita seriedade e se ocupassem dele de maneira sistemática.

PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ANARQUISTA

A educação anarquista (ou libertária) pode ser considerada uma das iniciativas educacionais não oficiais mais importantes, dentre as diversas que se desenvolveram na Europa e em várias partes do mundo no século XIX e XX.

Conforme esclarece Gallo (1995a) em meio ao movimento socialista, o anarquismo trouxe suas propostas pedagógicas fundamentadas na idéia proudhoniana de que a emancipação dos trabalhadores passaria pela criação de suas próprias escolas, trabalhando as diretrizes educacionais voltadas para um caminho diferente das propostas pelo estado e pela igreja.

Gallo (1995a) destaca que a concretização de uma educação que objetive ultrapassar a relação do saber com o poder, preparando as pessoas para a vivência plena de sua liberdade, em torno da liberdade dos demais é extremamente

complexa e passa, dentre outras, pela questão da relação de educação com a ideologia.

Oiticica (1983) nota também que a educação do povo é uma faca de dois gumes: por um lado, transmite a ideologia capitalista e tenta inserir os indivíduos no sistema; por outro lado, fornece condições, como a alfabetização para que esses indivíduos do povo tomem contato com outras ideologias.

Desse modo, defende Gallo (1995a), que uma sociedade justa deve ter uma educação igualitária; de acordo com a relação saber/poder, sistemas de ensino diferentes correspondem a classes sociais diferentes e a conseqüente exploração das menos sábias pelas mais privilegiadas que, claro, tudo fazem para manter esta condição.

Portanto, compreende-se que a educação libertária ensina cada pessoa a explorar seu poder, contudo, com uma visão contrária ao uso e abuso deste poder, estudando seus limites a partir dos parâmetros do respeito e da solidariedade. A educação libertária é caracterizada ainda por uma oferta de liberdade e conhecimentos e uma possibilidade de aprendizagem alternativa, proporcionando mudanças sociais e mudanças na formação individual.

PAUL ROBIN E O ORFANATO DE PRÉVOST

Desde início do século XIX, quando Proudhon (1809-1864), sistematizou o Pensamento Libertário, vários pensadores e educadores têm buscado organizar a educação segundo os pressupostos do pensamento anarquista em oposição ao pensamento capitalista e sua organização vigente na sociedade.

Paul Robin (1837-1912), como inúmeros pensadores de sua época, não concordava com o ensino que era desenvolvido na sociedade. Entendia o ensino como ciência pedagógica e buscou um modelo alternativo de educação. Robin foi um contestador em sua vida profissional, entre os anos de 1861 e 1864 ocupou o cargo de professor na rede pública, dedicando-se a lecionar ciência e matemática, sua inquietude com o modelo de educação de sua época o levou a organizar visitas a fábricas e artesões, a ensinar seus alunos fora do ambiente mesmizado da sala de aula, em disciplinas como botânica, astrologia e geologia, buscando uma ponte entre o ensino teórico e a riqueza da prática. Sua forma diferenciada de lecionar lhe trouxe inimizades:

[...] A comunidade local, entretanto insurge-se contra seu ensino laico e crítico e contra as suas posições políticas; com os superiores está também em constante atrito, pois além de seu pensamento político, não respeita os programas, formenta protestos entre os alunos e ainda trabalha com a instrução popular. (GALLO, 1995b, p. 88-89).

Em 1880 surge a oportunidade perfeita para Robin, ao ser designado diretor de um orfanato, encontrou a chance que buscava para desenvolver um método anarquista de educação. O Orfanato de Prévost foi fundado em 1861 por Joseph-Gabriel Prévost(1793-1875), um rico comerciante da cidade de Cempuis, membro da sociedade espírita de Paris, um adepto das teorias de Saint Simon que, através de testamento, deixou a propriedade sob os cuidados da prefeitura local, com disposições bem claras quanto às diretrizes a serem respeitadas na educação dos órfãos: estudo laico, praticado por professores também laicos e para crianças de

ambos os sexos, crianças estas que deveriam freqüentar as aulas conjuntamente. Estava criado o ambiente propício para a prática da educação integral.

Entre 1880 e 1894, o Orfanato de Prévost foi administrado por Paul Robin, e se pode considerar esta a primeira experiência real de cunho anarquista na educação. Neste sentido, Robin, contribui para a implantação da educação integral, objetivando a construção de um novo tipo de sociedade, na qual fosse possível a formação total do homem; onde ele poderia ter acesso à totalidade dos conhecimentos humanos, buscando um equilíbrio entre a necessidade de constituir um ser individual e um ser social, buscando em sua experiência na cidade de Cempuis um meio-termo entre a educação intelectual, manual e moral.

Floresta (2007) considera que Robin dedicou boa parte de sua vida à realização de seu projeto de educação integral. No Orfanato de Prévost pode colocar em prática as idéias que desenvolveu ao longo de sua vida como educador e pedagogo. Robin foi importante no campo teórico libertário, pois desenvolveu uma prática pedagógica alternativa ao modelo vigente na época, contribuindo para a fixação de uma pedagogia com perfil libertário.

A originalidade de Robin como pedagogo destaca-se nos seguintes aspectos: métodos e instrumentos pedagógicos; a co-educação; a convivência harmoniosa entre os membros do grupo; a importância do respeito à individualidade, ao desenvolvimento próprio da criança e o lugar concedido à ciência. O enfoque dado a essas questões é de extrema importância para o período, servindo de referencial para muitos educadores posteriores, não só anarquista, mas para todos aqueles que irão apoiar a crítica à educação tradicional (FLORESTA, 2007, p. 122).

Freitas e Corrêia (1998) relatam que em Prévost, Robin exercitou a educação integral e marcou a educação dos dois sexos, isto é, foi o precursor no que tange a autorizar meninos e meninas estudarem na mesma sala de aula. Robin defendia que a educação deveria ser responsável pelo desenvolvimento de todas as capacidades dos homens, seja na esfera física, intelectual ou moral. Considera que na sociedade, a educação que estava enraizada era imoral e anti-racional, uma verdadeira anti-educação. A proposta educacional de Robin dividia a educação em fases: a primeira era chamada de 'período espontâneo', onde as crianças são essencialmente consumidoras; e a segunda, 'período dogmático', quando a criança passa a poder ser também produtora. Assim, em Prévost havia várias oficinas, como de sapateiro, de costura, entre outras, para serem utilizadas em atividades práticas em um segundo período.

Figueiroa (2007) lembra que Robin acreditava que são as experiências práticas que devem orientar a educação das crianças na primeira infância, de modo que qualquer conhecimento teórico apresentado a elas será fruto de sua curiosidade e interesses advindos da experiência na prática. Assim, esta primeira fase da educação centrava-se no caráter espontâneo que a criança demonstraria pelas coisas. O educar nada impunha, simplesmente aproveitava o interesse natural da criança para trabalhar atividades que tinham como objetivo sensibilizar os sentidos do corpo humano, bem como os membros do corpo e conhecimentos gerais sobre as coisas e os fatos. Assim, progressivamente:

[...] as atividades partem da individualidade para a coletividade, de forma que as crianças aprendam a se socializar de maneira sadia e que consigam desenvolver atividades em grupo. Essa fase inicial se encerra quando as

crianças já possuem: um repertório básico de conhecimentos, condições de uma elaboração lógica do conhecimento e uma capacidade razoável de abstração (FIGUEIROA, 2007, p. 35).

Figueiroa (2007) coloca que a segunda fase da educação praticada por Robin em Prévost é denominado de dogmática. Esta segunda fase da educação integral nada mais é do que o aprendizado sistemático das diversas ciências. O ensino teórico ganha nova relevância quando na adolescência, caracterizada como última fase da proposta de Robin, os jovens participam das oficinas para desenvolver seu conhecimento prático. Os adolescentes de ambos os sexos aprendiam os diferentes ofícios, da tapeçaria à costura, todos tinham oportunidade de adquirir o conhecimento prático da manufatura, acompanhado de todos os subsídios teóricos.

Vargas (2007) lembra que até os 13 anos as crianças ficavam mudando de uma oficina para a outra. A partir desta idade, inicia-se um processo de especialização, ou seja, começam a se especializar, estudos teóricos, sempre são antecedidos pelas práticas. Através do uso das várias oficinas que Prévost possuía como: uma pequena fazenda, oficina de sapatos entre outras coisas, e destes locais que viriam as curiosidades que seriam trabalhadas na sala de aula.

Floresta (2007) evidência que nesta última fase combinavam-se o trabalho manual com os trabalhos escolares. Tal fase durava três anos, com seis horas diárias destinadas a especialidade escolhida e o resto do tempo aplicado aos estudos clássicos. Frisa-se ainda que Robin dedicava-se ao planejamento cuidadoso e minucioso de todas as atividades, objetivando melhorar os métodos de ensino de forma que as crianças educadas em Prévost não ficassem defasadas em relação às outras crianças educadas em colégios de renome. Assim, quando se atingia a maturidade, as crianças iam continuar seus estudos em outros colégios, evidenciando um rendimento muito bom.

Para dialogar com a forma pela qual as crianças aprendem em ambas as fases, 'período espontâneo' e 'período dogmático', Robin desenvolve, segundo Figueiroa (2007), vários métodos, como jogos, atividades físicas, exercícios musicais, pequenas tarefas para benefício da coletividade, entre outras coisas, de acordo com interesse que as crianças apresentam. Ainda eram oferecidas para as crianças:

[...] na medida de seus próprios interesses, experiências práticas com diversos instrumentos chamados de "auxiliares dos sentidos", como lupa, microscópio, telescópio, micrômetro, fotômetro, medidas de longitude com uso de fitas métricas etc. A idéia de Robin ao propor atividades práticas com esses instrumentos era permitir que as crianças tivessem sua curiosidade e criatividade estimuladas. Essa curiosidade proporcionada por tais instrumentos é o que permite a aplicação de um conhecimento teórico para a explicação dos fenômenos observados (FIGUEIROA, 2007, p. 32).

Gallo (1995a) chama a atenção ao fato de que as crianças passavam muito tempo ao ar livre, praticando esportes. Tal educação não admitia que fossem realizadas provas e exames como forma de classificação dos alunos, bem como não existiam castigos ou prêmios para quem se destacasse. Os alunos mais destacados, ou seja, mais adiantados, auxiliavam os outros, ou seja, praticavam a solidariedade com os outros.

Gallo (1995a) destaca que na parte prática, nas diversas oficinas, os adolescentes de ambos os sexos aprendiam os diferentes ofícios, todos tinham

oportunidade de adquirir o conhecimento prático, acompanhado dos subsídios teóricos. Ao final do processo de instrução via educação integral, o adolescente poderia fazer uma escolha entre os diferentes ofícios para se especializar e se aprofundar.

Floresta (2007) lembra que no projeto educacional formulado por Robin e aplicado posteriormente em Prévost, dava-se ênfase ao que deve ser retirado para que possam ser introduzidos os princípios libertários de educação: a disciplina, que gera dispersão e mentira; os programas, que anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade; as classificações, que geram concorrência e rivalidade, a inveja e o rancor e perpetuam a divisão dos indivíduos em classes, os que sabem e os que não sabem, os que mandam e os que obedecem.

A premissa principal da proposta educativa a educação integral é auxiliar no desenvolvimento harmonioso das crianças. Em segundo lugar, o ensino deverá ser racional, ou seja, alicerçado na razão e não nas crenças, conforme "métodos da ciência moderna; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoal e não na obediência; na abolição da ficção divina, causa de servidão e comodismo" (FLORESTA, 2007, p. 123).

Outra premissa pedagógica levantada por Robin era o ensino misto, onde crianças tanto do sexo masculino como do sexo feminino, participavam de uma vivência constante. Por último, o projeto de Robin defendia o ensino libertário, no sentido "da supressão progressiva da autoridade em favor da liberdade e autonomia individuais, visto que o objetivo último dessa educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia" (FLORESTA, 2007, p. 123).

Martins (2009) destaca que a educação integral preocupava-se ainda com a saúde e a higiene das crianças. Tais crianças deveriam ter um vestuário de acordo com as normas higiênicas, tomar com freqüência banhos e ter acompanhamento de seu desenvolvimento físico. Outro aspecto da educação integral seria a educação intelectual, que deveria desenvolver com equilíbrio todas as faculdades, tais como assimilação, produção, observação, julgamento, memorização e imaginação. A educação integral também deveria desenvolver a educação moral, que deve estar pautada na justiça e nas relações sociais. Outro aspecto fundamental para a educação integral proposta por Robin era a educação literária, que deveria ser desenvolvida por meio de quatro caminhos: ouvir, ler, falar e escrever. Tais etapas estavam intimamente vinculadas umas com as outras.

Floresta (2007) entende que a proposta pedagógica aplicada em Prévost exigia mestres capacitados e competentes, com conhecimentos que a criança não poderia adquirir por si própria. Neste sentido, entre os colaboradores/professores de Prévost havia profissionais altamente qualificados, uma vez que Robin não mediou esforços para convencê-los a colaborar em sua obra. Além disso:

Como o ensino não se resumia ao aprendizado teórico, a escola deve conter laboratórios, quadros numéricos, oficinas-laboratórios, estação meteorológica, um pequeno museu astronômico e outro histórico, um jardim botânico, um museu matemático dotado de jogos geométricos, regras de cálculo, sala de química e física bem equipadas, teatro, biblioteca, etc. Tais equipamentos devem ficar à disposição das crianças com o propósito de estimular o interesse pela pesquisa a partir da utilização dos recursos ali colocados (FLORESTA, 2007, p. 128).

Floresta (2007) considera que em Prévost as crianças eram incentivadas a desenvolver o espírito científico, utilizando os recursos que estavam à sua

disposição, como os laboratórios, museus, etc., tanto durante o período de estudo como nas horas de folga. Robin considerava que o relacionamento com tais recursos estimulava e motivava o aprendizado espontâneo. Por isso deveria estar sempre disponível para as crianças. Não se ensinava simplesmente como as máquinas funcionavam, mas estimulava-se a capacidade inventiva e de pesquisa. A proposta pedagógica de Robin era ambiciosa, porque buscava a combinação entre a imaginação, o senso prático e a memória. Nesse íterim:

[...] os laboratórios, os museus, o teatro e os instrumentos mecânicos constituem um instrumental bastante eficaz. O aluno deve adquirir noções sólidas das ciências e das artes e isto não se pode dar, segundo ele, apenas através do ensino teórico. Não se tratar de privilegiar um conhecimento superficial, mas de possibilitar à criança a estruturação de noções elementares que mais tarde servirão de base para a escolha e desenvolvimento de uma especialização (FLORESTA, 2007, p. 130)

Floresta (2007) declara que para Robin, o período que as crianças passavam em Prévost era apenas um estágio, devendo a educação continuar por toda a vida. Assim, a experiência de Robin em Prévost colocou em prática o pensamento político-pedagógico de Proudhon e Bakunin; definiu, no exercício diário escolar, uma crítica à autoridade, à disciplina castradora, à hierarquia, à homogeneização dos indivíduos, ao individualismo, etc. O objetivo de Robin era aniquilar falsas idéias, preconceitos e posturas criados pelo ensino oferecido pelo Estado ou pela Igreja, "buscando levar essas crianças a se tornarem profissionais competentes, detentoras do saber científico e, ao mesmo tempo, seres conscientes e autônomos, capazes de lutar por um processo social de construção da liberdade" (FLORESTA, 2007, p. 133).

Martins (2009) considera Robin um intelectual que foi a expressão de seu tempo e que podem ser observadas algumas características de sua proposta pedagógica, desenvolvida em Prévost: a crença no racionalismo científico, a possibilidade de regeneração da espécie humana, a visão internacionalista e a existência de uma sociedade igualitária. Ele influenciou vários educadores, entre eles Ferrer y Guardia. Pode-se também mencionar que seu projeto de educação integral procura lutar, com as armas do século XIX, contra a discriminação e a desigualdade. Tais armas seriam o espírito científico e a esperança na regeneração humana.

Para Martins (2009), os anarquistas utilizavam métodos ativos, com o objetivo de preparar os estudantes para o trabalho. Procuravam respeitar a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico e a autogestão como traços marcantes dos internos do orfanato.

Gallo (1995a) frisa que dentre todas as premissas da proposta pedagógica de Robin, algumas geraram grande polêmica, como educação mista, com ambos os sexos e o ensino racional e laico. Tais premissas geraram violentos ataques dos cristãos e conservadores, além das autoridades escolares, sendo que Robin foi perseguido e exonerado do cargo de administrador de Prévost em 1894:

Tal experiência, apesar do grande sucesso, suscitou muitos ataques, principalmente vindos de católicos e conservadores, que acusavam o sistema de co-educação dos sexos como 'pornográfico'. Robin foi perseguido e, em 1894, cede às pressões, se demitindo de Cempuis após

14 anos. O exemplo de Robin inspirou outras várias experiências de educação libertária como: 'La Ruche', liderada por Sebastian Faure (1858-1942), e a Escola Moderna, inspirada por Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909) (VARGAS, 2007, p. 97)

O Orfanato de Prévost perdeu assim o pedagogo que reescreveu a forma de se ver a educação, o resultado de sua obra se fez perceber em outras experiências que se seguiram e que até hoje estão lutando pela educação em uma perspectiva diferente, mais crítica e emancipadora, fazendo assim um contraponto à sociedade embasada na educação alienadora e perversa em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que o anarquismo é uma teoria dos anarquistas, alicerçada na liberdade, onde a produção e o consumo deveriam atender, ao mesmo tempo, às necessidades individuais e de todos. Contudo, frisa-se que o anarquismo deve ser considerado como um princípio gerador, assumindo várias formas de interpretar a realidade e maneiras de ação, conforme o momento e as condições históricas em que é vivido. Portanto, considerando-se o *princípio gerador*, de Gallo, diz-se que o anarquismo não pode ser visto como uma ideologia engessada, mas como uma forma de elucidar os inúmeros prismas que se desdobram no pensamento anarquista.

O anarquismo debateu os problemas que assolavam a sociedade e buscou formas e saídas possíveis, num período em que inúmeros autores tinham suas crenças arraigadas na disciplina e no autoritarismo. A característica mais marcante de Prévost talvez tenha sido não converter as pessoas a uma ideologia doutrinária fixa, engessada; preferiu a liberdade individual como a melhor forma de desenvolver uma sociedade mais justa.

A batalha pela extinção do Estado e da Igreja, que para os anarquistas eram formas de alienação, criou uma resistência por parte da classe dominante, levando os anarquistas à opressão e à morte. Os constantes desentendimentos entre os anarquistas e a falta de uma liderança nata, transformaram o pensamento anarquista em uma grande colcha de retalhos, com várias divisões, muitas vezes desencontradas, no que tange à meta final do anarquismo enquanto modo de nortear a sociedade.

Mesmo diante da pluralidade de prismas para se observar o anarquismo, um ponto pode ser considerado elo de ligação entre os vários pensadores anarquista: a necessidade de uma educação que não deveria distanciar as classes mais abastadas das menos abastadas, mas que aproximasse estas classes. Uma educação que desenvolve o homem na sua totalidade: em um sentido positivo da palavra, os aspectos físicos, intelectuais e morais, que contribuíssem para a criação de uma consciência de cooperação e não de exploração.

Neste contexto, a experiência de Robin, no Orfanato de Prévost, deu vida à prática da educação anarquista durante mais de uma década. Robin aplicou e aperfeiçoou uma novidade metodológica de ensino; quebrou tabus para a época, com um ensino sem gratificações ou castigos; a convivência entre os sexos em sala de aula; um ensino racional sem a adoração ao divino; o desenvolvimento integral dos internos. Todas essas novidades instigaram críticas de uma sociedade que não conseguiu enxergar com bons olhos a quebra de tantos tabus educacionais.

Robin, não via na religião a salvação e nem via no Estado o caminho para o equilíbrio social; nem acreditava na divisão de classe; intitulava-se anarquista. Contudo, a experiência ecoou de forma positiva e possibilitou a gerações futuras vislumbrar uma alternativa para a educação, uma mudança dos padrões estabelecidos, o que pode ser percebido em trabalhos como a Escola Moderna de Ferrer y Guardia.

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovitch et al. **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.

COSTA, Caio Tulio; SANT'ANNA, Vanya. **O que é o anarquismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DULLES, John W. F. **Anarquistas e o comunismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1977.

FIGUEIROA, Jonas N. **Educação anarquista**: conceitos e experiências de uma educação para a liberdade. 2007. 57 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2007. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2004/249270.pdf> Acesso em: 30 maio. 2011.

FLORESTA, Leila, Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em 'Cempius'. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano VIII, n. 8, p, 121-134, 2007.

FREITAS, Francisco Estigarribia de; CORRÊA, Guilherme Carlos. **Encontro de educação libertária**: textos. Santa Maria: UFSM, 1998.

GALLO, Sílvio. **Anarquismo**: uma introdução filosófica e política. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 2006.

_____. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995a.

_____. **Pedagogia do risco**. Campinas: Papyrus Editora, 1995b.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

KASSICK, Clóvis N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR**,, Campinas, n .32, p.136-149, dez.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/> Acesso em: 20 maio. 2011.

MALATESTA, Errico. **A anarquia**. São Paulo: Nu-Sol; Rio de Janeiro: SOMA: Imaginário, 1999.

MARTÍN LUENGO, Josefa et al. **Pedagogia libertária**: experiências hoje. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

MARTINS, Angela M. S. A pedagogia libertária e a educação Integral. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil**: história, educação e transformação: tendências e perspectivas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 30 de junho a 03 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html> Acesso em: 30 maio. 2011.

OITICICA, José. **A doutrina anarquista ao alcance de todos**. 2. ed. São Paulo: Econômica Ed, 1983.

PASCAL, Maria Aparecida M. A pedagogia libertária: um resgate histórico. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100032&script=sci_arttext> Acesso em: 20 maio. 2011.

RODRIGUES, Edgar. **O anarquismo na escola, no teatro, na poesia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

_____. **Os libertários**: idéias e experiências anárquicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SILVA, Benedicto; MIRANDA NETTO, Antônio Garcia de. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

VARGAS, Francisco F. G. R. Exórdio para o estudo da pedagogia libertária em Rio Grande. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande do Sul, v. 6, p. 81-106, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/redis/article/viewFile/1243/538>> Acesso em: 29 maio. 2011.

WALTER, Nicolas. **Sobre o anarquismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO: ARGUMENTOS E CONTRADIÇÕES PERTINENTES.

SILVA, Mara Jeanny Ferreira da
Universidade Regional de Blumenau – FURB
marajeanny@yahoo.com.br

KEIM, Ernesto Jacob
Universidade Regional de Blumenau – FURB
ernestojacobk@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais;
Grupo de Pesquisa: Filosofia e educação- EDUCOGITANS

Resumo Este artigo visa debater experiências vividas em sala de aula utilizando novas tecnologias de informação para a mediação do conhecimento e a contextualização das aulas. Também, discute o papel do professor no tratamento dessa problemática, como as Tecnologias da informação e comunicação (TICs) democratizam a informação e como a comunidade escolar lida com o tema. Os problemas da Educação não serão resolvidos apenas com a modernização das máquinas. A pesquisa tenta estimular as reflexões sobre a ação cotidiana de profissionais da educação em um mundo de transformações no Brasil.

Palavras-chave: Educação e tecnologia. Professor e estudante. Tecnologias de informação e comunicação (TICs).

INTRODUÇÃO

Como docente vivenciei experiências relacionadas à práxis de sala de aula e agora dou continuidade ao debate iniciado e publicado há quatro anos²⁵. Em cada experiência, lições de cidadania se fizeram palpáveis e despertaram o prazer de ensinar e aprender. Experiências no Ensino Fundamental promoveram a descoberta da importância do aprender bem estruturado, planejado, metodológico e científico baseado na leitura e na interpretação. A Educação de Jovens e Adultos possibilitou a maturidade para compreender que o adulto não precisa resgatar algo que foi perdido, mas sim associar o processo educacional à sua prática diária para conduzir conscientemente seu cotidiano. Mas, foi o dia a dia com o Ensino Médio que propiciou a vivência de uma experiência interessante e enriquecedora com a utilização de novas tecnologias na educação, na medida em que, a individualidade das questões transformou pequenas experiências em grandes aprendizados. De um lado uma escola pública, participante de uma realidade virtual sem recursos em relação ao desenvolvimento tecnológico e por outro lado uma escola privada, na qual a tecnologia se apresentava como um dos alicerces para a conquista de novos

²⁵ Uma primeira versão do trabalho foi publicada, em coautoria com Rosicler Shuster, disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-tecnologia-professor-e-estudantes-cumplices-de-uma-grande-transformacao/48176/>.

estudantes. Diferenças contrastantes em uma sociedade que estimula o avanço tecnológico, prega inclusão social e exclui o indivíduo que considera analfabeto digital.

É fato que o direito à educação e ao ensino está assegurado pela constituição brasileira a todos os brasileiros. No entanto, são necessárias políticas que assegurem esse direito à educação para que seja assegurada uma educação de qualidade. Mas, afinal, o que é uma educação de qualidade? Que qualidade se busca? Essa qualidade que se busca diz respeito à inclusão digital? O que parece tão simples coloca-nos diante de um dilema enfrentado diariamente por profissionais da educação. Parece que a práxis da educação apresenta contradições e dificuldades na hora de mensurar a real importância do uso das tecnologias do conhecimento em sala de aula.

Embora o tema Educação e Tecnologia não seja novidade para muitos leitores - pois é bastante debatido por profissionais, ou não, da área - as discussões parecem distantes da prática, pois se faz necessário trazer “à tona” o tema de maneira aprofundada, possibilitando um fim à superficialidade das discussões. Partindo do pressuposto de que a educação deve acompanhar o progresso tecnológico, sentimos a necessidade de abordar e fundamentar a real importância do uso das novas tecnologias de informação na educação.

Partindo do exposto, se discute experiências vividas em sala de aula no uso das novas tecnologias de informação para a mediação do conhecimento e a contextualização das aulas. Também, se discute o papel do professor no tratamento dessa problemática.

E é a partir de algumas experiências com o Ensino Médio que se inicia essa reflexão sobre o seu uso na educação. Como professora sinto a necessidade de problematizar a questão do papel do professor e as Tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação. Na pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema em questão.

2. EXPERIÊNCIA COM O ENSINO MÉDIO

No ano de 2005 utilizamos a internet como recurso para um projeto-piloto nas aulas de Língua Espanhola, nas quais os estudantes da E.E.B. Luiz Delfino de Blumenau, Santa Catarina tiveram a oportunidade de investigar sobre países hispano-hablantes e saber um pouco mais sobre a cultura desses povos. As tradições, os costumes, personalidades da literatura como Miguel de Cervantes, das guerrilhas como Che Guevara, Fidel Castro, como também personagens que aparecem na mídia atual como cantores e atores foram evidenciados, assim como, conteúdos de História, Geografia, Ciências tiveram atenção redobrada e fizeram a diferença quando abordados e reconhecidos nos mapas, na história do povo, na cultura foram contextualizados no tema proposto pelos próprios atores do processo. Como são estudantes do Ensino Médio Noturno, na sua maioria são estudantes trabalhadores, e para a realização dessa atividade se reuniam nos finais de semana para elaborar suas apresentações.

A escola, na época, possuía um datashow emprestado pela FURB (Universidade Regional de Blumenau) e os alunos foram incentivados a criar suas apresentações em powerpoint utilizando o equipamento. Essa atividade era mensal e a cada apresentação espetáculos eram criados. A escola não possuía um laboratório de informática e isso limitou o trabalho, mas, não o impediu de ser feito.

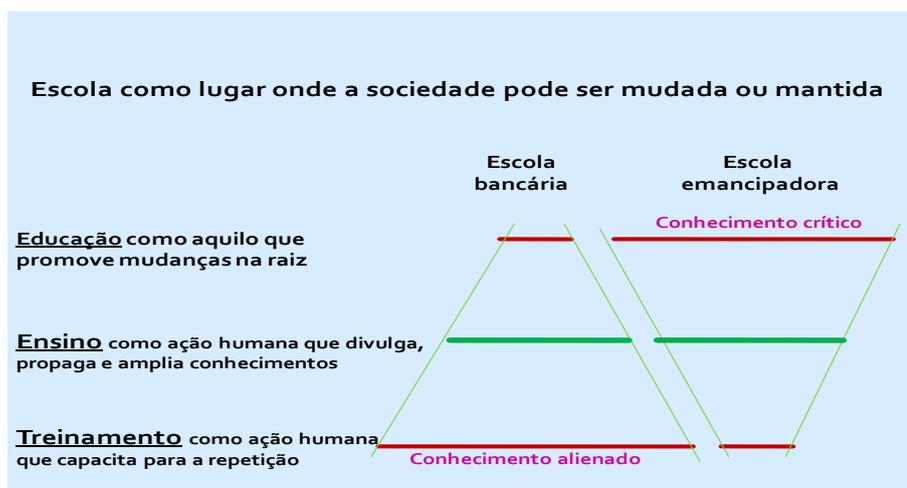
Em 2006, a mesma atividade foi proposta para o Ensino Médio do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) de Joinville, que dispõe de laboratório de informática, dvd e data-show nas salas de aula, recursos que foram utilizados para enriquecer o projeto. Na aula experimental navegamos por vários países hispano-hablantes e conforme os interesses grupos de estudo se formaram. O primeiro desafio foi conhecer a parte bonita de cada país. Para isso cada grupo criou um roteiro de viagem com preços e deslocamentos reais. Foi um sucesso e a partir daí os educandos foram sugerindo os temas que, através de planejamento posterior, foram estudados.

Um dos que mais chamou a atenção foi o estudo feito sobre os conflitos sociais, pois gerou debate e foi aprofundado através de pesquisas e leituras. Os estudantes se sentiram como parte essencial do trabalho que foi coordenado, orientado e mediado pela professora. Os estudantes também podiam expor suas dúvidas via internet, MSN, orkut e essas eram respondidas o mais rápido possível. Todos participaram das apresentações e não tiveram problemas com a avaliação a qual se desenvolveu, por eles próprios, considerando que, os objetivos estavam bem claros e definidos. Essas experiências foram fundamentais para que a docente e os estudantes pudessem entender que a tecnologia, como recurso didático, quando entendida e adequadamente utilizada dinamiza as aulas e as torna mais interessantes. Ela também provoca curiosidade e instiga à responsabilidade do saber. O resultado dessa dinâmica mostrou que as TICs na educação promovem aprendizagem significativa com entusiasmo e profundidade.

3 INFORMAÇÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Diferentes metodologias de ensino, novos conceitos sobre a arte de ensinar e aprender: informação, tecnologia, mudanças. Palavras lidas, escritas e ouvidas bombardeiam, deixando-nos perplexos com a velocidade das mudanças. Pode-se dizer que a busca pela consciência do papel da inovação tecnológica educacional torna-se um dos principais recursos da educação desvelando um momento dessa história, na qual, se pretende diminuir provável exclusão social.

Nesse contexto é significativo esclarecer que existe uma diferença conceitual entre educação, ensino e treinamento, o que conforme Keim (2011) tem a seguinte conceituação: Educação como processo humano de interações na matriz e raiz do conhecimento; Ensino como processo de ampliação e interação de conhecimentos e treinamento como a capacitação para repetir determinadas ações e procedimentos. Essa conceituação aplicada ao esquema 1 mostra que esses três conceitos podem ter diferentes conotações conforme a opção da escola onde ocorre o processo pedagógico-didático.



Esquema de Ernesto Jacob Keim

Dessa forma se tem uma escola voltada para a emancipação da vida na qual a ênfase é a educação e o treinamento é o que se desenvolve com menor ênfase e na escola designada por Paulo Freire como Escola Bancária a maior ênfase se dá na perspectiva do treinamento. Observando a linha representativa de ensino correspondente às duas escolas se tem que elas se equivalem na extensão representada, isto quer dizer que nas condições do esquema as duas modalidades de escola promovem dimensões equivalentes de ensino, mas a diferença se dá em: uma promove ensino apoiado na criticidade e outra promove ensino que fortalece a alienação.

Essa conceituação que diferencia educação, ensino e treinamento em diferentes contextos escolares, fomenta um debate referente ao sentido que essas instituições dão à Flexibilidade e Organização no que concerne à oferta e falta de recursos adequados. Essa observação remete às seguintes questões: Qual a dimensão de educação, ensino e treinamento que as escolas se propõem a oferecer e promover? Como compreender certas disparidades em que a tecnologia facilita a vida e ao mesmo tempo parece não fazer parte dela? Por que nas escolas as pessoas toleram falta de material e recursos? Como a qualidade da educação pode caracterizar dinâmica de transformação social?

Segundo Oliveira (1997, p. 9) foi no final da década de 60 com a vinculação da educação aos interesses econômicos que houve uma tentativa de formar a mão-de-obra exigida pelo desenvolvimento econômico e industrial no Brasil, através do uso da tecnologia na educação. Desde então, criou-se diferentes conceitos sobre a compreensão dos papéis da tecnologia na Educação. No início essa tecnologia apresentou-se como modelo de eficiência e modernização de equipamentos, em que se visou à parte técnica, desprezando o fato de que os problemas da Educação não seriam resolvidos apenas com a modernização das máquinas.

Em seguida, houve a reflexão da importância do planejamento e de métodos de organização de instruções para a utilização desse potencial tecnológico, e outra vez foi desprezada a possibilidade de problemas na implantação e na adoção desse modelo. Além disso, a necessidade do desenvolvimento de uma tecnologia própria voltada especificamente para a Educação e para a realidade da Educação no Brasil foi outro entrave. A Tecnologia Educacional necessitaria ser compreendida como forma crítica, consciente e agente do processo de transformação da Educação, dos

Educadores, dos Educandos. Dessa forma não seria vista como redentora-salvadora da Educação e, sim, como participante do processo educativo, uma estratégia a mais no papel de cidadania.

Oliveira (Ibid, p. 14), defende que:

[...] não se pode deixar de desenvolver um know-how nacional na utilização da informática na educação, pois embora ela não ofereça respostas a problemas como reprovação, evasão escolar, altas taxa de analfabetismo, pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da escola pública.

Dentro desse novo conceito, de que o computador poderia ajudar, ou seja, contribuir no processo de Ensino e Aprendizagem começou a se desenvolver a Política de Informática Educativa (PIE) iniciada na década de 80, buscando inserir o computador no processo de Ensino-Aprendizagem no Brasil. A PIE iniciou em 1981, no Seminário de Informática na Educação realizado em Brasília. Em seus primeiros seis anos promoveu projetos financiados pelo governo federal em centros piloto como UFPE, UFRGS, UFMG, UFRJ e Unicamp, responsáveis até então pelas pesquisas na informática educativa. Apesar de todas as pesquisas e trabalhos elaborados em função da PIE ela não foi propriamente estudada. E isso pode ter comprometido ações e implementações de novos centros- pilotos. Em determinado momento ela descentralizou e deixou de ser somente política do MEC para ser influenciada pelos municípios e estados.

Essa possibilidade se mostra como um agente importante de fragilização dos processos educativos vinculados aos diferentes níveis de governo, pois neles prevalecem muitas vezes questões político-partidárias que fazem sentido com interesses particulares de tal forma que mesmo sabendo que os problemas com a educação não são de ordem tecnológica e sim de ordem política se observa que com as sucessivas trocas de governos se segue impondo modelos e conceitos de cima para baixo. As mudanças são discutidas por poucos, resolvidas por poucos, e muitos acatam as decisões sem ao menos participar delas. Assim a comunidade escolar segue repetindo discursos prontos sobre o direito as tecnologias de informação, no entanto, não têm forças para lutar contra esse sistema de decisão imposto pelos órgãos governamentais.

Contudo, alguns projetos conseguiram sensibilizar estados e municípios e não deixaram que fossem generalizadas as críticas de implementação das tecnologias de informação. Exemplos como o Projeto Gênese, na cidade de São Paulo, o Projeto Cied do Pará e em outros Cieds do Brasil, passaram a ocupar um espaço importante na agenda estatal. Cada realidade é uma história a ser contada. Projetos que deram certo podem ser modelos de uma discussão imparcial levando em consideração as várias realidades brasileiras, respeitando as necessidades básicas de cada cidadão. Estamos na era do conhecimento e é relevante que o cidadão seja incluído na era digital, na era da informação, na era do conhecimento. Para Lopes (2005, p. 43), profundas transformações científicas e tecnológicas, no final deste século, suscitaram novas problemáticas, sendo que algumas dessas estão relacionadas com novas linguagens tornadas operacionais pela tecnologia:

[...] estas transformações estão criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes. O mundo contemporâneo tornou-se totalmente globalizado e muito técnico, provocando uma competição quase selvagem entre as nações que procuram cada vez mais pessoas qualificadas, com habilidades sofisticadas, pois a evolução do

modo de produção não aceita o trabalho desqualificado. Com estas dificuldades, a educação torna-se imprescindível para a construção de uma sociedade desenvolvida.

Hoje é imprescindível que projetos de alcance nacional continuem sendo incentivados e levados às áreas de necessidade a sociedade se aproprie desse conhecimento, as escolas precisam se organizar para aculturação dessa tecnologia. Historicamente vemos projetos e mais projetos que vieram através dos nossos representados governamentais e se foram através deles. O processo de aculturação é construído por nós, para nós, conosco. Somos de uma geração que necessitou aprender a lidar com o computador. O computador já faz parte da vida dessas novas gerações. Ou seja, elas já lidam com ele como algo normal, rotineiro, estar conectado ao mundo não é mais novidade. Pelo contrário, anormalidade é não conseguir conectar-se a esse mundo. E uma vez construída essa cultura tecnológica, ela não vai mais embora, não depende de governo para permanecer, ela permanece.

3.1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

A história das tecnologias é quase tão antiga quanto à história do homem, pois começa a partir da necessidade de criarem-se ferramentas de ajuda na caça, na proteção pessoal e social, na pesca e em várias outras atividades humanas. A descoberta do fogo foi um marco na tecnologia para o homem; através dela avanços significativos como um melhor aproveitamento na alimentação, a descoberta das ligas como o bronze, dos primeiros combustíveis como o carvão, promoveram uma sede pela descoberta de materiais e ações para facilitar a vida, seja no dia-a-dia ou no estudo para o progresso das ciências. E é por meio dessas reflexões ou desses conceitos que se pode afirmar que tudo que se cria partindo da proposta de facilitar a vida, seja em nosso trabalho, em nosso lazer, no auxílio ao nosso corpo chamamos de Tecnologia.

Quando falamos de Tecnologia nos referimos a um “leque” de opções, pois, a tecnologia está em todas as áreas de nossas vidas e ela pode ser: de informação, medicinal, militar, de defesa, doméstica, residencial, de comércio, industrial, digital, educacional, etc. Na era do conhecimento temos uma Inovação Tecnológica que começa sua história a partir da década de 1980, quando novas maneiras de organização, de gestão, de intercâmbio de idéias provocaram mudanças tecnológicas que por sua vez provocaram mudanças de hábitos, costumes, sociais e educacionais.

Na educação, quando se fala em tecnologia se pretende alcançar níveis muito maiores de entendimento. Entendemos que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente, vai além dos computadores, vídeos, softwares, internet. Para Moran (apud Vieira, Lopes, 2005, p.40) as tecnologias são "os meios, os apoios, as ferramentas que são utilizadas pelos professores para que os alunos aprendam". Lopes afirma que a maneira de organizar os grupos em sala de aula ou outros espaços, o giz que escreve na lousa, principalmente com uma boa organização da escrita, para facilitar a aprendizagem, a maneira de olhar, de falar, de gesticular, tudo isto é tecnologia da comunicação.

Entretanto, as tecnologias de informação e comunicação e a educação só fazem sentido se utilizadas como ferramenta pedagógicas. Para Peluso (apud Lopes, 2005, p. 20) o computador não pode ser visto como uma simples e

maravilhosa invenção, distante dos nossos procedimentos diários. Ele é uma verdadeira revolução organizacional da informação, da cultura, ciência, uma nova concepção de mundo que está se desenvolvendo sob nossos olhos. Possibilita-nos armazenar informações, nos conecta ao mundo via internet, otimiza nossas ações, revoluciona nossas vidas. Por isso a importância de não permanecermos alheios a essas transformações sócio- tecno- culturais. Moran (apud Brito e Purificação, 2003) observa que:

Com a chegada da internet, nos defrontamos com novas possibilidades, desafios, incertezas, no processo de ensino- aprendizagem. Não podemos esperar das redes eletrônicas a solução mágica para modificar profundamente a relação pedagógica, mas, vão facilitar como nunca antes, a pesquisa individual e grupal, intercâmbio de professores com professores, de estudantes com estudantes, de professores com estudantes.

A formação, a sensibilização, a aculturação das TICs precisa acontecer e serem levadas muito a sério, pois esse processo que visa a inclusão é altamente excludente. E essa exclusão não é privilégio somente dos menos favorecidos, pois ela acontece entre nós professores, especialistas, mestres, doutores. Por isso a necessidade de se repensar a forma de ensinar e aprender, integrando possibilidades e acessibilidades a uma educação mais participativa, criativa, contextualizada. Uma educação que alcança, proporciona, media, provoca, satisfaz. O uso das tecnologias na educação pode ser um meio para se chegar ao objetivo maior: a cidadania.

3.2 O PROFESSOR, O ESTUDANTE E AS TECNOLOGIAS

Hoje, a escola ainda é o espaço onde as pessoas estudam, formam-se e se especializam formalmente nas áreas mais diversificadas do conhecimento. É nela que indivíduos se socializam, relacionam-se e procuram adaptar-se a processos vivenciados no mundo do trabalho e no convívio com as diferenças humanas. Em função das exigências do mundo moderno, das descobertas da ciência, da indústria e do mercado de trabalho, a escola segue seu curso cumprindo alguns dos seus muitos papéis, fazendo com que esse processo seja contínuo e permanente. Por isso, a relevância da discussão sobre a escola e as tecnologias. As novas tecnologias que podemos entender como a telefonia e o desenvolvimento da internet atuam na vida moderna em todos os setores, e não poderia ser diferente na educação.

Elas nos mostram a importância da comunicação, seja ela, pessoal ou virtual, característica um pouco esquecida no ensino tradicional- expositivo. No entanto, não devemos cometer exageros ou radicalismos. Por mais que as tecnologias sejam importantes para a pesquisa e o trabalho com informações, peça predominante na pesquisa e no aprendizado é essencial a consciência de que o aprender a aprender, o descobrir, o questionar, o refletir prospera na presença de um mediador - o educador, cuja importância é indiscutível.

As tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do estudante por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Em um segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados

apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética (MORAN, 1995).

Na era da tecnologia escolas e professores têm dificuldades de se manterem atualizados para auxiliar seus educandos na leitura e interpretação das informações que chegam com grande velocidade. A internet traz notícias em tempo real, pessoas podem comunicar de qualquer parte do mundo; essa interação na comunicação pode proporcionar nem sempre alcança as escolas. Diante das inovações tecnológicas a escola, às vezes, parece estar na contramão, alienada, anestesiada e sem poder de reação. Essa mudança não é mais questão ideológica e sim de sobrevivência, porque os educandos já não suportam aulas monótonas e repetitivas enquanto são bombardeados por informações bem mais interessantes e atualizadas, e o mercado de trabalho cada dia mais exigente não nos permite essa inércia.

O foco do debate não é acabar com o ensino tradicional e sim repensá-lo. A proposta é utilizar a tecnologia de informação como se utiliza a geladeira em casa, o controle da televisão, o acender e o apagar das luzes. A idéia é acabar com o “espetáculo” das novas tecnologias e tornar cotidiano o seu uso na provocação da curiosidade do educando, atraindo-o para o mundo do conhecimento. Chamá-lo à responsabilidade da sua própria aprendizagem.

O educando está pronto para aprender (visto que tem bastante intimidade com as novas tecnologias), a fazer uso do verdadeiro potencial de pesquisa que a internet oferece, mas a escola precisa fazer a ponte entre os conteúdos propostos e essa tecnologia que fascina e ao mesmo tempo parece não alcançar a realidade escolar. Trata-se da necessidade de organizar um conjunto de instrumentos que servem como recurso pra um ensinar e um aprender mais dinâmicos.

3.3 ESCOLA, PROFESSOR, ESTUDANTE E TECNOLOGIAS

Diante desses desafios a que o docente é apresentado não se deve procurar culpados, mas buscar soluções para a melhoria do ensino a qual se propuseram abraçar. A Escola tem papel fundamental ao promover o ensino básico utilizando a tecnologia na formação dos seus educandos. O apoio físico é tão importante e necessário quanto o apoio pedagógico.

A escola que respeita seus estudantes promove o respeito pelo exemplo que dá. São atos que falam por si só. Rampas, sinais de alerta visuais e auditivos, computadores com programas para deficientes visuais e auditivos são tecnologias que estão a disposição, tal como em nossas casas o controle remoto está para a televisão, ou, água gelada para os dias de calor. Essas necessidades a serem supridas também dependem da postura escolar. Escola preocupada com a contextualização dos estudos pelos seus educandos é escola comprometida com as diferenças.

As mudanças na educação dependem também de administradores, diretores e coordenadores mais abertos ao avanço tecnológico, que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico, além das dimensões empresariais ligadas ao lucro. É relevante que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação. (MORAN, 2006)

E aos docentes se faz necessário o discernimento e a clareza do que é educar com significado e consciência dispondo-se à responsabilidade de um ensinar mais compartilhado, orientado, coordenado, no qual as tecnologias são apenas recursos para que os educandos se sintam motivados pela busca dos diferentes saberes. A reflexão sobre o ato de ensinar e aprender, a provocação da curiosidade e o despertar para o saber, o incentivo à pró-atividade, ajuda a quebrar paradigmas e provoca espanto e nostalgia a cada descoberta. Um ensino de qualidade proporciona um olhar mais humano sobre o outro, permite cultivar o respeito às diferenças. Auxiliar os educandos na leitura de um mundo mais humano, no respeito às diversidades, no respeito às necessidades do ser humano e na capacidade que cada um tem em ultrapassar seus limites são conceitos básicos que a comunidade escolar pode incluir e mediar em suas ações diárias.

A procura de soluções para problemas diários não pode ser vista como uma ação isolada ou projeto escolar. Procurar soluções contextualizadas é uma questão de postura social, leitura ampla e minuciosa do contexto da comunidade escolar. Educando que aprende convivendo com as diferenças aprende a respeitá-las, pois, percebe que os seres humanos tem particularidades, necessidades individuais. Proporcionar momentos significativos ao educando é dar a oportunidade comprometimento com processo de aprendizagem. A partir do momento que o educando se sente comprometido com o seu processo de aprendizagem, ele exige do seu entorno tal comprometimento. Nesse olhar o papel do professor - é levar o educando a interpretar, a relacionar, a contextualizar seu mundo. A aquisição da informação, dos dados, depende cada vez menos de nós. Mas, precisamos nos comprometer com o processo. Segundo Paulo Freire (1996), "Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica pedagógica, estética e ética..." o professor vai direcionar o educando para algo real que ele próprio vive, participante de suas próprias ações, leitor do seu próprio mundo, atuante de seu próprio destino, humilde e consciente do seu próprio saber. O educando se dispõe a ler, a pesquisar, a interagir, pois se sente participante ativo do processo.

Portanto, a necessidade do comprometimento no ensinar a aprender, aprendendo, é fato. Faz - se necessário atrair não apenas por idéias, por conceitos, mas, também por posicionamentos, postura nas relações sociais em sala de aula. Um docente que chama a atenção dentro ou fora da aula, surpreende, é diferente no que diz e nas relações que estabelece, na sua forma de olhar, na forma de se comunicar, que se coloca próximo do educando, mesmo quando não está fisicamente presente. Ele estimula, acompanha debate, ensina e aprende, exige. Ensinar exige clareza entre o ensino signficante, do ensino insignificante; o essencial, do irrelevante. Educadores maduros intelectual e emocionalmente são pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que sabem motivar e dialogar. Não são "informadores", mas mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto boa parte se mostra previsível, não surpreende, repete fórmulas, sínteses; outra parte atrai, contagia, é próximo do aluno, se permite correr riscos, vencer desafios. E um desses desafios são as tecnologias.

A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos estudantes, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do docente, de estabelecer relações de confiança com os seus educandos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua.

Por outro lado é um risco que se corre, pois, a internet proporciona grande número de informações muito rapidamente e o foco de interesse tem muita facilidade de se desvirtuar do real objetivo. É um jogo de interesses e saberes e cabe a nós educadores intermediar esses saberes e proporcionar momentos de socialização para sejam compartilhados.

O espetáculo de uma multidão demolindo o muro de Berlim ou de Nelson Mandela sentado em uma mesa de negociações com Frederik de Klerk é um potente antídoto para qualquer tendência a dizer "Isso não pode acontecer". No entanto, a maneira como tais coisas de fato ocorreram tanto é moderadora quanto animadora. Um exame mais cuidadoso revela muitas lições referentes à dor e à dificuldade de mudar uma grande, estável e bem enraizada estrutura social. Uma das mais importantes refere-se ao modo como um sistema defende-se para não reconhecer a intensidade dos seus problemas e a necessidade de mudanças fundamentais (PAPERT, 2008, p.191).

Essas mudanças podem proporcionar ao educando a compreensão da importância do aprender contextualizado ajudando-o a se comprometer com sua própria aprendizagem. Ele vê a necessidade e se sente comprometido com a realidade. A partir do momento em que observa a comunidade escolar, professores, a comunidade escolar preocupada com o bem estar e a aprendizagem de todos, se sente participante dessa realidade. E pode ser um multiplicador da idéia de facilitar a vida de seus semelhantes, seja na pesquisa de um produto, na criação de outro, na melhoria da vida em sociedade ou ainda criando a possibilidade de patentear uma idéia que facilite a vida de pessoas, ou seja, contextualiza saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias estão transformando nosso mundo com muita velocidade e essa transformação tem que alcançar a educação, que precisa deixar de ser complemento social e passar a ser o centro desse processo de transformação e conhecimento. As escolas deixam clara a necessidade de administradores, diretores e coordenadores com consciência de todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico. Que vejam além das questões empresariais ligadas ao lucro, apoiando professores inovadores, haja vista que essas ações equilibram o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação, além de alunos curiosos, motivados e parceiros

A ênfase maior deve ser no humano e as tecnologias devem servir de apoio para as ações pedagógicas. Mas, esse apoio tecnológico precisa ser desvelado e não usado para mascarar aulas essencialmente expositivas, nas quais o quadro, a internet e o computador são meros objetos usados para aulas cansativamente expositivas e que não propiciam a participação do educando.

Além desses aspectos, o mais importante a destacar reside no compartilhamento de experiências bem-sucedidas entre nós, educadores. É necessário que em uma escala ainda maior as instituições de ensino possam, também entre elas, trocar idéias e projetos, dividindo entre si as experiências inovadoras, positivas ou não, buscando soluções diante desse mundo de novidades que se apresenta diariamente. Essa transformação necessita alcançar nossas

escolas e modificar a educação, pois essa transformação é política, econômica e social e a escola é política, é econômica e é social.

5 REFERÊNCIAS

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação, professores e novas tecnologias; em busca de uma conexão real**. Curitiba: Protexoto, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 18ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da insurreição para a Emancipação Humana: Ontologia e Educação em Lukács e Freire**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

LOPES, Adélia Valeska de Castro David. **A interação dos professores com a internet em sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de Saberes, Cultura e Práticas Escolares) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12ª ed. Campinas\SP: Papyrus, 2006.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa: dos planos e discursos à sala de Aula**. Campinas\SP: Papyrus, 1997.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE²⁶

SCHULZE, Mariana Datria
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
marianad.schulze@gmail.com

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
aliciene_machado@hotmail.com

Palavras-chave: Trabalho docente. Salas de apoio pedagógico. Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Movimentos nacionais e internacionais, desde a década de 1990, têm apontado a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares como uma prioridade nas políticas públicas, assim como em discussões acadêmicas-científicas, no cotidiano educacional por parte de professores, estudantes e pais de alunos. De acordo com Freitas (2008, p. 9324), "estamos diante de grandes transformações educacionais: mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, na legislação referente à acessibilidade à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, na fundamentação de outro tipo de escola".

Nesta perspectiva, ainda é um desafio constituir e implantar "no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos de classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada" (BEYER, 2009, p.74). Deste modo, a escola, inclusiva e para todos, que se almeja, ainda apresenta-se como algo distante.

O fracasso das ações da escola pública no Brasil pode ser percebido, também, por dados do INEP²⁷ (2007) que retrata a seguinte realidade: 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem concluir a 8ª série; e dos ingressantes no Ensino Médio, 26% não concluem, levando em torno de 10,2 anos e 3,7 anos, respectivamente, para formarem-se (FORGINARI e SILVA, 2007). Todavia, é possível afirmar que tal situação não é tão inesperada quanto se gostaria que fosse, uma vez que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) referenda-se a "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos".

Para atender os estudantes que não aprendem, em especial nos primeiros anos de escolarização, uma das estratégias utilizadas - partindo das políticas públicas atualmente implantadas em nosso país - são as Salas de Apoio Pedagógico (SAPs), que tem como proposição "um atendimento pedagógico, diferenciado,

²⁶ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, referente à Linha de Pesquisa "Formação e Trabalho Docente", integrante do Grupo de Pesquisa FORTRAB.

²⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão” (ESCABORA, 2006, p. 64).

Como propõe Ribeiro (2006), pela proposta de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino ser ainda considerada como algo recente, acredita-se relevante a realização de estudos voltados para o campo da formação e do trabalho dos docentes que participam deste movimento. Assim como ser possível (re)pensar desde as políticas públicas para a educação inclusiva até as relações concretas que se dão na âmbito escolar, bem como fundamentar possibilidades no trabalho docente entendidas como imperiosas para que as mudanças pedagógicas pretendidas ocorram de fato.

Partindo destas considerações que a presente pesquisa se propõe a compreender as implicações do encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico no trabalho docente de professores de salas regulares.

PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No início da segunda metade do século XX, progressivamente amplia-se o universo dos “escolarizáveis”. Consolida-se, assim, a concepção de que a escola tem como tarefa central formar todos os sujeitos. Nesse sentido, defende-se não só a inserção das crianças de classes populares, nas escolas comuns, mas também daquelas caracterizadas como “diferentes” devido à deficiência (BAPTISTA, 2009, p.7) e/ou pertencimento a um grupo minoritário, se considerada a situação mais ampla.

Acolher as diferenças na escola caracteriza, paulatinamente, um cenário de desafios, expectativas, mudanças, angústias e dificuldades. A diversidade na escola se apresenta não só pelos estudantes que a frequentam, mas também pelas suas famílias, pelos professores, gestores e pela própria comunidade na qual cada instituição escolar está inserida. Como apontam Oliveira & Leite (2007, 512), “o processo de inclusão deve ser capaz de atender a *todos*, indistintamente, sendo capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a *transformação* de seu cotidiano” (*grifos da autora*).

Especificamente em se tratando do ensino público, tal diversidade confronta a todo o momento e de diferentes maneiras, a proposição de uma educação de qualidade e para todos, uma vez que, conforme Esteban (2002), reconhecer esta diferença na escola e organizar o trabalho incorporando a heterogeneidade traz desafios. As tensões, dúvidas e inseguranças derivadas dos (des)encontros com a diferença se dão em diversos âmbitos, isto é, faz sentir-se tanto no trabalho docente como no processo de aprendizagem do estudante e nas relações que se estabelecem entre família e escola.

Ao discutir o trabalho docente, Tardif e Lessard (2009) destacam que a própria natureza do objeto de trabalho, isto é, o humano, impõe algumas características relacionais, que são desafiadoras por si mesmas. Para os autores, os estudantes têm ao mesmo tempo uma dimensão individual e coletiva, e consideram que “essa dimensão individual significa que o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, as quais é preciso, de certo modo, respeitar sem sequer modificá-las” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 257).

Da mesma forma, esse componente individual condiciona que nas situações de trabalho as soluções sejam buscadas considerando a instabilidade, a unicidade e particularidade dos alunos. Essa consideração se potencializa diante das dificuldades de aprendizagem. Como pontuam os autores, "na organização e no planejamento do trabalho em grupo, eles [os docentes] precisam ter sempre em conta as variações individuais, sobretudo para com os alunos em dificuldades" (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 257).

Outra discussão importante, segundo Rego (1998), relaciona-se com "[...] a compreensão das representações e hipóteses teóricas do professor, assim como a explicitação dos princípios subjacentes a essas visões", entendo que estas "servem como ponto de partida para as ações que visam à formação e ao aperfeiçoamento do trabalho docente". Desta forma, quando conhecemos a realidade do professor, torna-se possível compreender seus pensamentos e conhecimentos prévios, identificar aspectos de seu processo de desenvolvimento profissional, embasamentos de sua prática e de seu trabalho docente, para então buscar alternativas para os problemas existentes em seu cotidiano profissional.

Contudo, há que se considerar que as relações professor/aluno concretizam-se em uma sociedade marcada pela desigualdade, individualismo e exclusão. Ignorar essas condições pode levar a uma culpabilização do professor,

[...] uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto às próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade (MARCELO, 2009, p. 124).

Assim sendo, ao tratar da diversidade no contexto escolar, deve-se sempre considerar as relações sociais mais amplas, pois, como denuncia Martins (2003), vivemos em uma sociedade na qual os movimentos excludentes são dissimulados em diferentes propostas de inclusão.

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, excluí a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não fomos desenraizados e excluídos. É própria desta lógica de exclusão a *inclusão*. A *sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 2003, p.32).

Na sociedade em que vivemos, na qual "o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos" (MARCELO, 2009, p. 110), estar incluído significa ter acesso ao processo de escolarização, bem como ter um bom desempenho segundo os parâmetros educacionais vigentes. Contudo não são poucos os estudantes que fracassam.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de

segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2001, p.1).

Remetendo-nos, nesta perspectiva, ao objeto de estudo do trabalho docente, que segundo Arroyo (2007, p. 195),

Devemos analisar e conformar a formação tendo como referência a condição docente e o trabalho em uma perspectiva histórica; conseqüentemente, manter como ponto de partida uma permanente atenção às mudanças e aos impasses que vêm acontecendo no ser docente da educação básica e, mais especificamente, nas situações concretas de trabalho.

Assim, para lidar com o *não-aprender* dos estudantes, o próprio sistema busca alternativas, sendo ao mesmo tempo vítima e algoz no processo de produção do fracasso escolar. Sala de recurso, sala de apoio, classe de apoio pedagógico, classe especial, reforço escolar, sala de aceleração; mudam-se os nomes, mudam-se as definições, mas todas têm um aspecto comum: fazer parte das estratégias para lidar com o fracasso escolar.

Especialmente no caso das salas de apoio pedagógico, Escabora (2006, p. 63) destaca que "originaram-se da incapacidade da escola em lidar com as diferenças". Não há nessas estratégias algo de ruim ou de bom em si, entretanto há que se estar atento ao que se produzem nas crianças, pais e professores quando se faz um encaminhamento deste tipo para lidar com as diferenças nos tempos/formas de aprender e se comportar.

Faz-se necessário pontuar que pesquisas, desde a década de 1980, vêm dando ênfase, cada vez mais intensamente, às implicações dos encaminhamentos dos estudantes com dificuldade de aprendizagem aos atendimentos especializados (MACHADO, 1994; PATTO, 1999). Segundo Moysés (2001, p. 255), neste processo "crianças inicialmente normais são tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que não vêem, olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças, que só buscam olhar o que já se sabe que elas, as crianças normais, não têm". Assim, institucionalizam as crianças, uma institucionalização invisível, que é mais perversa e complexa, do que àquelas que segregavam fisicamente os estudantes. Este tipo de institucionalização por ser invisível, acompanha as *crianças-que-não-aprendem* em diferentes espaços. O estigma da incapacidade faz com que pais e professores as olhem sem esperanças. O estigma se espalha, quando pais e professores também são contaminados pela incapacidade, pois de formas diferentes também não sabem, não sabem o que fazer, nem como fazer. Se afeta, assim, o trabalho docente, a relação pais/escola, criança/escolarização.

Como afirma Silva (2011, p. 2), as salas de apoio e de aulas comuns

[...] merecem atenção pelo sistema de relações que as definem, controlado e atravessado por questões de poder, permitindo compreender os modelos de regulação dos indivíduos e do trabalho pedagógico. **Professores comuns, especializados e alunos com indicadores de necessidades especiais** são tributários do quadro institucional das escolas, das categorizações e das práticas que e encontravam-se inevitavelmente implicados aos dispositivos de ordem intra e/ou extra escolar de manutenção da "diferença" entre o comum e o especial (*grifos da autora*).

Em estudo desenvolvido na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo sobre a política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente quanto às ações desenvolvidas no caso dos estudantes com deficiência mental e as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE), deflagra-se "que a organização de políticas públicas de acesso e qualidade do processo educacional avança com a perspectiva da educação inclusiva, contudo, tanto no plano teórico como no das políticas e práticas educacionais ainda se evidenciam vicissitudes e controvérsias" (PIETRO e SOUSA, 2006, p. 200).

Outra ponderação relevante é feita por Tezzari (2011, p.15) quando aponta em sua pesquisa a respeito do trabalho conduzido nas salas de integração e recursos (SIR) existentes na rede municipal de educação de Porto Alegre, de que na falas dos professores participantes da pesquisa evidencia-se a compreensão da SIR como um suporte e a asseveração de que muitos dos estudantes que a frequentam não estariam no ensino regular – e possivelmente nem mesmo na escola – caso a SIR não existisse. Assim, demarca-se pelos discursos analisados na investigação da autora, a questão da educação inclusiva estando sob responsabilidade, quase que exclusiva, das salas de integração e recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Não obstante a legislação nacional vigente no que tange a Educação Especial e suas normativas, em Joinville, município que se pretende realizar esse estudo, as Salas de Apoio Pedagógico foram criadas em 2001 e estão regulamentadas por meio da Portaria nº 111-GAB-2009, documento este que normatiza a implementação e o funcionamento das SAPs nas unidades escolares da Rede Municipal. De acordo com este documento, as salas são destinadas à "alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem" com foco em dois aspectos: alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2º ano e alunos de 3º, 4º e 5º anos vindos de outras unidades que não estão alfabetizados (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009).

Da mesma forma, como propõe Ribeiro (2006), pela proposta de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino ser ainda considerada como algo recente, acredita-se relevante a realização de estudos voltados para o campo da formação e do trabalho dos docentes que participam deste movimento. Assim como ser possível (re)pensar desde as políticas públicas para a educação inclusiva até as relações concretas que se dão na âmbito escolar, bem como fundamentar possibilidades no trabalho docente entendidas como imperiosas para que as mudanças pedagógicas pretendidas ocorram de fato.

Partindo destas considerações que a presente pesquisa se propõe a compreender as implicações do encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico no trabalho docente de professores de salas regulares.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender as implicações do encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico no trabalho docente de professores de salas regulares.

Objetivos Específicos:

- investigar as concepções dos professores de classes regulares acerca das salas de apoio pedagógico;
- averiguar os significados imputados pelos professores de classes regulares sobre os encaminhamentos de estudantes para as salas de apoio pedagógico;
- identificar os motivos dos encaminhamentos realizados pelos professores de classes regulares;
- apreender os sentidos atribuídos pelos professores de classes regulares ao seu trabalho docente;
- constatar em que os encaminhamentos dos estudantes para as salas de apoio pedagógico contribuem e dificultam o trabalho docente dos professores de classes regulares.

PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHO INICIADO

Inicialmente, faz-se necessário pontuar que esta pesquisa está em seu processo de andamento, especificamente na primeira fase das coletas de dados. Ressaltamos ainda que em todo seu percurso adotar-se-á como base epistêmica-metodológica o materialismo histórico e dialético que, em contraposição ao sujeito racional, individual e natural, presente na concepção dominante da ciência moderna, entende o sujeito como um ser ativo, social e histórico (GONÇALVES, 2005).

No campo da educação, adotar tal visão de homem possibilita uma abordagem mais ampla e contextualizada do fenômeno que se propõe estudar, considerando-se que, segundo Gatti (2002, p. 12) "pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida". Esta mesma autora contextualiza o termo educação como "é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada - onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender" (GATTI, 2002, p. 14).

Nesta perspectiva, para compreender as implicações do encaminhamento de estudantes para salas de apoio pedagógicos no trabalho dos professores das classes regulares torna-se necessária a compreensão deste "fato-processo" de forma ampla, contextualizada, embasando-se em uma abordagem sócio-histórica e cultural. Faz-se indispensável, então, explicitar o método, pois "quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento" (GATTI, 2002, p. 44). Assim, a primeira questão a ser considerada são as fontes de informação em relação a problemática a ser investigada. O campo de coleta de dados serão as escolas municipais de Joinville que abriguem salas de apoio pedagógico e as escolas que realizam estes encaminhamentos.

Delimitado o campo, é necessário selecionar, como coloca Luna (1998), participantes que detenham a informação que se quer investigar, sejam capazes de comunicá-la e principalmente se disponham a fazê-lo para o pesquisador. Assim, serão convidados a participar desta pesquisa os/as docentes que realizam encaminhamentos de seus estudantes das classes regulares para as salas de apoio pedagógico. Estes docentes serão identificados mediante informações a serem obtidas diretamente com a Secretaria Municipal de Educação. Salieta-se que uma reunião com os gestores das escolas que possuem salas de apoio pedagógico será realizada para que os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa sejam feitos. Somente após, os professores serão convidados.

Tendo como norteador das escolhas metodológicas o objetivo desta pesquisa – sendo ele, compreender as implicações do encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico no trabalho docente de professores de salas regulares – os instrumentos inicialmente propostos para a coleta e posterior análise de dados serão: questionários e entrevistas semi-estruturadas.

Esclarecemos que a primeira fase da pesquisa já foi iniciada, onde os questionários foram aplicados com os/as docentes que realizam encaminhamento de estudantes para as salas de apoio pedagógico. Atualmente, são 1107 professores que participam das séries iniciais na rede municipal de ensino pesquisada, tendo ou não realizado encaminhamentos de estudantes para as salas de apoio pedagógico no ano de 2011. Desta forma, esta pesquisa também se qualifica como do tipo *survey*, que, segundo May e Williams (2004), é um dos mais utilizados nas pesquisas sociais quando se caracterizam pela coleta de dados ocorrerem com um número elevado de participantes. Faz-se necessário pontuar que neste estudo adotou-se um questionário auto-aplicável, composto por perguntas abertas e fechadas, ocorrendo aplicação de seu piloto anteriormente à entrega para os docentes participantes da pesquisa.

Os questionários foram entregues pela pesquisadora responsável aos diretores das escolas em envelopes brancos com as devidas instruções, contendo neste envelopes individuais pardo com os questionários a serem preenchidos pelos professores. A resposta dos questionários não será obrigatória, ficando a critério dos professores respondê-los ou não; assim como ficará sob escolha dos professores indicar sua disponibilidade em participar na segunda fase da pesquisa em respondendo ao final do questionário, em campo específico. Os envelopes lacrados pelos próprios professores, contendo os questionários, serão recolhidos pelos diretores das escolas, que depositarão em uma caixa lacrada, identificada com o nome da pesquisa, na Secretaria Municipal de Educação. A caixa somente será recolhida e aberta pela pesquisadora responsável.

A segunda fase da pesquisa contará com a realização de entrevistas semi-estruturadas com aproximadamente 5 (cinco) docentes, entrevistas estas possivelmente recorrentes, organizadas com proposta de roteiro e gravadas com gravador portátil. Os docentes que participarão desta segunda fase da pesquisa serão selecionados dentre aqueles docentes que se dispuserem voluntariamente a participar da pesquisa ao preencher campo específico no final do questionário, bem como pelas respostas obtidas nos questionários, considerando-se, no mínimo, três dos seguintes critérios:

- a) Docentes que indicarem altos números de encaminhamentos;
- b) Docentes que afirmam não terem informações suficientes sobre as salas de apoio pedagógico;
- c) Docentes que discordam da política de encaminhamentos para as salas de apoio pedagógico;
- d) Docentes que participam de escolas que tenham os maiores índices de encaminhamentos;
- e) Docentes que acreditam que as salas de apoio pedagógico são necessárias para auxiliar no aprendizado dos estudantes.

A escolha deste segundo instrumento de coleta de dados – entrevistas - deu-se por possibilidade de aprofundamento dos dados obtidos por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como no caso dos questionários, conforme apontam André e Ludke (1986). Segundo as autoras, a realização de uma entrevista

com qualidade “pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (pg. 34).

Ainda de acordo com as autoras, sobre a análise dos dados obtidos, apesar da análise ser intensificada e sistematizada após o encerramento da coleta de dados, espera-se adotar uma postura analítica desde o início da pesquisa com o intuito de “verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (p. 45).

A análise dos dados obtidos pelos questionários será feita qualitativamente com o auxílio do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), um pacote estatístico para as ciências sociais. Estes dados servirão de base para as análises qualitativas de tal forma que, como indicado por Marsh (1982), citada por May (2004), formem um quadro de informações suficientemente completo do contexto investigado para que seja possível ler a sua dimensão significativa. Desta forma, os dados do questionário servirão de estrutura para a identificação dos participantes da segunda etapa da pesquisa, como já indicado anteriormente.

Quanto às entrevistas, a análise de seus resultados será feita pela análise de conteúdo, que conforme Franco (2008, p. 7), perfilha o poder da “fala” humana, que tem como ponto de partida a mensagem que expressa “as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (p. 12). A categorização dos dados impetrados pelas entrevistas será realizada a partir de referencial teórico adotado, buscando não só as falas e situações recorrentes, mas também “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Pretende-se ao término da pesquisa colaborar na compreensão das implicações educacionais dos encaminhamentos para as salas de apoio, levantar novos questionamentos e possibilidades que impliquem na construção de uma educação que contemple a diversidade, e promova a aprendizagem considerando a diferença como possibilidade.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES E INICIAIS

Por estarmos no momento inicial de coleta de dados, onde os questionários já foram entregues aos participantes da pesquisa, acreditamos ser interessante relatar o percurso percorrido, quanto às vantagens e dificuldades encontradas nesta primeira fase. A escolha dos questionários deve-se ao fato de não obtermos as informações pertinentes ao encaminhamento dos estudantes para sala de apoio pedagógico, tais como: quem faz os encaminhamentos, quais os motivos e qual a compreensão que os professores das salas regulares tem acerca da sala de apoio pedagógico e do trabalho docente.

Assim, para realizamos um levantamento do contexto no qual os encaminhamentos para as salas de apoio pedagógico e a concepção dos professores das salas regulares sobre as implicações em seu trabalho docente, a escolha por uma pesquisa do tipo survey apresentou-se como a mais acertada. Desta forma, identificamos com a Secretaria Municipal de Educação o número de professores que lecionam para as series iniciais da educação básica, uma vez que segundo a normatização municipal indica que as salas de apoio pedagógico serão ofertadas para estudantes de 2º ao 5º anos.

Atualmente são 1107 professores que lecionam no ensino regular das séries iniciais. Contudo, não foi possível obter o número de professores que realizaram encaminhamentos para as salas de apoio pedagógico em 2011. Para que conseguirmos alcançar estes professores, sujeitos a serem pesquisados nesta investigação, enviamos a todos os professores o questionário elaborado para esta primeira fase.

Após a impressão e montagem de todos os questionários em envelopes pardos individuais, incluindo a identificação dos procedimentos a serem adotados pelos respondentes em cada envelope, assim como separação dos envelopes conforme o número de professores por escolas, os questionários foram entregues na Secretaria Municipal de Educação para serem retirados pelos diretores das escolas envolvidas. Neste momento, estamos no processo de retorno dos questionários já respondidos, que encerrará na primeira quinzena de dezembro.

O que foi possível constatar no andamento desta primeira fase é a importância de se desenvolver pesquisas que tenham amplitude e possibilidade de abrangência dos participantes, característica da pesquisa survey. Entretanto, da mesma forma que esta intensidade pode trazer vantagens e contextualizar de forma mais adequada o objeto a ser investigado, deparamo-nos com o envolvimento dos participantes da pesquisa, pelo fato de serem convidados, podendo dificultar o acesso aos dados.

Todavia, faz-se necessário pontuar que este é somente o início de um percurso longo e extremamente instigante. Ao término desta pesquisa espera-se poder contribuir com discussões pertinentes sobre a diversidade na escola e suas implicações educacionais. Tem-se como meta fomentar debates sobre as soluções adotadas para lidar com a diferença na escola e a consequente produção do fracasso escolar. Entende-se que pesquisas desse porte são essenciais quando se pensa em definir políticas públicas de inclusão educacional. Assim, poder compartilhar os resultados da pesquisa com a secretaria de educação do município, bem como divulgá-los em canais de comunicação científica são ações fundamentais na construção de avanços na educação como um todo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Orgs.) **Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.). **Inclusão escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.) **Inclusão escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 25., 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. 16 p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariateresaestebant06.rtf>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

ESCABORA, Carina. **Sala de apoio pedagógico**: os sentidos e significados construídos no município de Barueri, SP. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, Neli Klix. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul.-set., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a02.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2008.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: **Simpósio de Educação. XIX Semana de Educação**. A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>> Acessado em: 01 fev.2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha. O método da pesquisa materialista histórico-dialético. In: ABRANTES, Angelo Antônio; SILVA, Nilda Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. SP: EDUC, 1998.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 01 fev 2011.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2003.

MAY, Tim; WILLIAMS, Malcom. Surveys sociais: do desenho à análise. In: MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out.-dez., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIETRO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento: da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2006, v.12, n.2, p.187-202.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Summus, 1998.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva**: um estudo sobre as concepções de professores envolvidos com a inclusão escolar. 2006. 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília/Distrito Federal.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Normatiza a implementação e o funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico nas Unidades Escolares da Rede Municipal**. (2009). Disponível em: <www.joinville.sc.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2011.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Imagens da cultura escolar: fabricação da escola inclusiva. In: **III Seminário Internacional - As redes de conhecimento e a tecnologia: professores/professoras, textos, imagens e sons**, 2005, Rio de Janeiro. As redes de conhecimento e a tecnologia: professores/professoras, textos, imagens e sons. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005. p. 1-15.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TEZZARI, Mauren L. . Sala de Integração e Recursos (SIR) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado. In: **29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED**, 2006, Caxambú. ANAIS DA 29ª ANPED. Caxambú, 2006.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA

PASSOS, Ester dos
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
esterpassos1@gmail.com

RIBEIRO, Sonia Maria Ribeiro
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
soniavile@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente
Grupo de Pesquisa GETRAFOR.

INTRODUÇÃO

O paradigma da educação inclusiva, que teve início nos anos 90, deflagrou nos mais diferentes níveis de ensino, dentre eles o ensino superior, a necessidade de se rever as ações que nortearam durante décadas a educação formal. O novo modelo educacional visa romper com o ensino hegemônico, abrindo espaço para um ensino democrático baseado na e para a diversidade. O ingresso de alunos com necessidades especiais, dentre eles alunos com deficiências, expôs a fragilidade da educação em lidar com o "diferente".

A Resolução CNE/CEB ²⁸Nº 2/2001, no artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil/MEC/SEESP²⁹, 2001).

No ensino superior, a portaria 3.284/2003 é o instrumento legal que orienta a educação inclusiva enfatizando a acessibilidade do aluno com deficiência como requisito a ser considerado no credenciamento das instituições. (Brasil/MEC/SEESP, 2003). Vale mencionar que a acessibilidade neste âmbito refere-se tanto a acessibilidade arquitetônica, quanto a acessibilidade dos alunos ao conhecimento.

Frente a proposta de uma educação inclusiva as Instituições de Ensino Superior - IES, apoiadas por uma política de educação nacional, passaram a desenvolver ações visando contemplar alunos, que até meados dos anos 90, não eram reconhecidos como pertencentes a este nível de escolarização. A partir de então, o ensino superior tornou-se um espaço de compartilhamento não apenas de conhecimento, mas também de peculiaridades e diversidades.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior assumem um papel significativo no avanço da educação inclusiva, pois "a formação e a capacitação

²⁸ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

²⁹ Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial.

docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos verdadeiramente" (Brasil/MEC/SEESP, 1898).

Frente as especificidades que englobam o atendimento destes alunos, exigindo do professor estratégias e metodologias de ensino adequadas as necessidades destes, torna-se relevante investigar como este processo vem ocorrendo, uma vez que o ensino superior, além de formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, é reconhecido socialmente como um modelo a ser seguido no decorrer do processo de formação destes profissionais.

O ingresso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior estão relacionados a vários fatores, dentre eles, políticos, administrativos e preparatórios dos profissionais que atuam na área educacional. No que concerne aos docentes estes, por sua vez, participam da construção do ensino e aprendizagem e precisam estar preparados tanto teoricamente quanto na prática (estratégias e metodologias) para que o objetivo principal da educação inclusiva se torne realidade frente às especificidades que este processo apresenta.

Com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, o plano nacional de educação especial, em sua portaria nº 948/2007, orienta os sistemas de ensino, a garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

(Brasil/MEC/SEESP, 2007)

Castanho e Freitas (2005, p.1) destacam que, "a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados", e para que esta ação se efetive faz-se necessário um preparo que transcendam os conhecimentos acadêmicos e conduzam para uma formação continuada.

Uma busca por produções acadêmicas nacional, junto ao banco de teses do endereço eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, apresenta no período de 2000 – 2010 um aumento na produção de dissertações e teses envolvendo a temática, Ensino Superior e Educação Inclusiva. Entretanto, identifica-se que o tema ainda é pouco explorado, merecendo maior atenção, pois se compreende que o desenvolvimento de práticas educacionais contra hegemônicas, comum nos diferentes níveis de ensino, poderá ser consolidado mediante o investimento em pesquisas capazes de abarcar a complexidade que envolve esta temática. A tabela abaixo revela o período recente em que as pesquisas começaram a abordar tal assunto e um tímido aumento no decorrer dos anos.

TABELA 1 – PRODUÇÕES COM A TEMÁTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

DESCRITOR	PERÍODO
	2000 – 2010

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
Educação Inclusiva no Ensino Superior												
Teses →	-	1	-	1	-	1	-	1	0	1	2	7
Dissertações →	-	-	1	-	-	4	4	4	2	4	8	27
									TOTAL GERAL			34

FONTE: Banco de dissertações da Capes (2011)

De acordo com Moreira (2005), no Brasil há poucas pesquisas que abordam a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas universidades, bem como as ações que conduzam para uma educação inclusiva com qualidade no ensino superior.

Uma análise mais detalhada no banco de dados da CAPES, demonstra que no período entre 2001 – 2010 foram produzidos 34 títulos de dissertações e teses com o tema "Educação Inclusiva no Ensino Superior".

No período consultado, há apenas registro de uma dissertação de mestrado com esta temática no estado de Santa Catarina, deflagrando a carência de produções acadêmicas e, por conseguinte um desconhecimento a respeito de como este processo vem se desenvolvendo no estado, comprometendo a estruturação de ações capazes de auxiliar nas reformas educacionais voltadas a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, bem como, no trabalho docente e as políticas voltadas a formação continuada do professor.

As ações pautadas na efetivação da educação inclusiva no ensino superior fundamentam-se nas orientações estabelecidas pelo governo, que visam atender as pessoas com necessidades educacionais especiais nos mais diferentes níveis de ensino, e em documentos como o Plano Nacional de Graduação, divulgado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das universidades brasileiras em 2001 (VITALINO, 2007).

Entretanto, identifica-se uma carência de políticas públicas que orientam para uma renovação e modernização da educação do ensino superior segundo o modelo da educação na e para as diferenças, pois os objetivos que permeiam a inclusão são desafiadores, e um dos maiores desafios recaem na pessoa do professor. Os professores universitários, assim como os que atuam em outros níveis de ensino, também necessitam de atenção, capacitação e uma preparação que garanta uma ação segura junto aos alunos com necessidades especiais.

Assim, diante da contextualização apresentada pretende-se nesta pesquisa analisar o trabalho docente no processo de inclusão de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville, identificando as concepções dos docentes acerca da educação inclusiva no ensino superior, conhecendo as estratégias e metodologias utilizadas pelos docentes do curso de licenciatura junto aos alunos com deficiência e realizando um levantamento das ações da universidade, no que se refere ao acesso e permanência dos alunos com deficiência. O estudo conduzirá a uma identificação de como vem ocorrendo a preparação dos docentes para o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Neste contexto, a pesquisa trará contribuição acadêmica uma vez que visa relacionar a formação do professor e o processo de formação acadêmica do aluno, considerando que neste contexto, para além dos docentes e discentes outros aspectos como política institucional, acessibilidade e socialização merecem atenção diante deste novo cenário que se configura na educação. Assim, enquanto precursor

de análises e discussões o estudo investigativo possibilitará a compreensão de como vem ocorrendo as práticas inclusivas nas universidades contribuindo cientificamente na (re) construção e formação de novos saberes indispensáveis neste momento de mudança de paradigma.

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Até meados do século XX a exclusão das pessoas com deficiência ocorria em todos os segmentos sociais, tanto na área da educação, como na saúde, trabalho, lazer e esporte, resultando em uma não valorização deste enquanto indivíduo pertencente à sociedade, implicando em um não reconhecimento da sua cidadania conseqüentemente dos seus direitos como tal.

Neste período, a visão de atendimento educacional para estas pessoas restringia-se a uma abordagem clínica, sendo que a oferta de uma educação voltada ao desenvolvimento das diversas áreas de formação da pessoa com deficiência ocorreu somente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. A partir deste documento outros foram elaborados visando garantir aos países participantes a qualidade no desenvolvimento das ações no plano prático.

Um documento que pode ser citado como referência neste movimento é a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada em 1990, pelos países que participaram da Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien-Tailândia. O Brasil fez parte deste momento histórico e assim como as demais nações que lá estavam assumiu o compromisso de oportunizar o acesso de todas as crianças e jovens a educação escolar.

Outras conferências e eventos internacionais destacaram-se na busca por uma sociedade mais inclusiva, como: o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (1981), a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992), a Conferência Educação Para Todos realizada pela UNESCO³⁰, em Jomtien, Tailândia (1990) e a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 1994) entre outras. (PELLEGRINI, 2006, p. 14).

Diante do movimento da inclusão social³¹ que visa a formação de uma sociedade cada vez mais democrática e menos excludente, a educação formal, mais especificamente as instituições de ensino regular, tornaram-se espaços reconhecidamente importantes, para o êxito deste movimento, pelo fato de compartilharem no seu interior os anseios, carências e características culturais da sociedade. Assim coube a escola fomentar, junto aos sujeitos envolvidos, alunos, professores, funcionários, gestores, pais e comunidade geral, atitudes favorecedoras ao acesso e permanência de alunos com deficiência na escola.

No Brasil, avanços efetivos rumo à educação inclusiva tornaram-se evidente a partir do início dos anos 90, quando as escolas regulares passaram a ser freqüentadas por um número cada vez maior de alunos com necessidades especiais, sendo boa parte deles alunos com deficiência.

A educação inclusiva contempla uma política pública educacional nacional garantida pela legislação, quando confere, conforme inciso III do Art.208 da Constituição Brasileira, que o atendimento de pessoas com deficiência deve ocorrer "preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

³⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

³¹ Os movimentos de inclusão social evidenciaram-se a partir de meados dos anos 90.

A migração destes alunos das instituições de ensino especial para as escolas regulares tornou o que era antes uma escola caracterizada pela homogeneidade, em uma escola rica pela pluralidade e diversidade, fato este que se evidenciou tanto no ensino público como no privado, o que possibilitou que estes alunos ao terminarem o ensino médio, ingressassem no ensino superior, se assim o desejasse.

Embora, o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação básica aponte um crescimento significativo, pode-se dizer que tal processo nas instituições de ensino superior encontra-se incipiente.

No Brasil, até início dos anos 90 poucas pessoas com deficiência tinham acesso a educação no ensino superior, segundo Valdés (2011), tal fato está associado principalmente ao não-acesso desta população à educação básica e aos serviços de reabilitação indicando que havia neste período a exclusão destas pessoas aos direitos sociais básicos.

O ingresso de alunos com deficiências sejam elas físicas, visuais, auditivas e intelectuais nos cursos de graduação tem causado inquietude, bem como sentimentos ambíguos entre docentes assim como nos demais personagens que compõem o cenário da educação no ensino superior. Pode-se dizer que tais sentimentos refletem a dificuldade que permeia a construção de uma universidade inclusiva, conforme afirma Falcão (2008, p. 212-213),

O conceito de uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiências, mas, sim, implica em uma nova visão da mesma, prevendo em seu projeto pedagógico – currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc. –, ações que favoreçam, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade de seu aluno.

Vale mencionar que a diversidade não se caracteriza apenas pelas diferenças identificadas a olho nu. Para, além disso, deve-se reconhecer que, as diferenças são construídas socialmente no decorrer do processo histórico cultural.

Ao realizar um estudo a respeito do estigma e como a sociedade os reconhece, Goffman, (1982, p. 11 e 12) identificou que

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados.

Visando minimizar comportamentos segregacionistas e discriminatórios a legislação tem sido uma ferramenta indispensável na efetivação da inclusão na educação básica, bem como no ensino superior. A Portaria 3.284/2003 (BRASIL-MEC, 2011) é o instrumento legal de exigibilidade no ensino superior, pois dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de "instituições" e prevê o compromisso formal da instituição de garantir a acessibilidade.

A partir do momento em que esta portaria entrou em vigência as IES mobilizaram-se no sentido de tornarem-se cada vez mais acessíveis às diferentes necessidades e características dos alunos com deficiência .

Oliveira e Manzini (2008, p. 220) comentam que

Apesar de a acessibilidade estar sendo objeto de estudo pela maioria das IES, sua prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias pertinentes ainda necessita de adequação para atender esse segmento da população.

Ao comentar sobre a importância de parcerias entre universidade e sociedade na implementação de políticas inclusivas de qualidade, Glat (2004), reforça que diante dos desafios da sociedade contemporânea, repensar a instituição universitária e a docência torna-se uma necessidade.

Compreende-se que a universidade na função social de assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades aos indivíduos com deficiência, deverá realizar um esforço conjunto com metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo, e que o cumprimento destas estará na dependência de vários fatores, dentre eles a sensibilização da comunidade acadêmica como um todo.

Rocha e Miranda (2009. p.201), ao realizarem um estudo envolvendo o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior, apresentaram alguns dados estatísticos divulgados pelo INEP³², revelando que neste segmento o maior crescimento foi nas instituições de ensino superior privadas.

Em 2000, as universidades públicas tinham 52,23% (1.135 alunos) do total de matriculados com necessidades especiais (incluindo os superdotados) e as privadas, 47,77% (1.038 estudantes). Já os números de 2005 mostram que 67% (4.247) dos alunos nessa categoria estudavam em entidades particulares.

Tais dados mobilizaram o governo a realizar ações mais efetivas no que se refere ao acesso e permanência destes alunos no ensino superior.

Assim, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior - SESU, e da Secretaria de Educação Especial - SEESP, criou em 2005 o Programa INCLUIR³³ que tem como um dos objetivos a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL-MEC, 2011). Vale mencionar que o texto deste documento é utilizado também como referência para as IES privadas.

O ingresso do aluno com deficiência no ensino superior tem revelado a necessidade de intervenções que garantam o acesso e a permanência deste aluno, bem como a necessidade de capacitar os docentes, no que se refere a formação, informação e sensibilização, visando a diminuição, e até mesmo a eliminação, das barreiras atitudinais que impedem o desenvolvimento de uma educação inclusiva com qualidade.

Perrenoud (2002, p. 48), expõe a reflexão sobre a própria prática como um dos objetivos centrais da formação dos professores e apresenta dez motivos ligados as evoluções e as ambições recentes dos sistemas educativos que deve impulsionar a formação do professor reflexivo.

Podemos esperar que uma prática reflexiva:

- Compense a superficialidade da formação profissional;
- Favoreça a acumulação de saberes de experiência;
- Propicie uma evolução rumo à profissionalização;
- Prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;

³² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O INEP criado pela Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, é transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001.

³³ Programa de acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR, propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência as instituições federais de ensino superior (ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

- Permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- Ajude a vivenciar um ofício impossível;
- Ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- Estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- Aumente a cooperação entre colegas;
- Aumente as capacidades de inovação.

Nesse sentido, a prática do professor estará embasada em ações conscientes que perpassam por momentos reflexivos de produção e ação. As necessidades educacionais tornam-se desafios a serem enfrentados com estratégias elaboradas e definidas de maneira consciente no coletivo.

Dentro das necessidades de educação e formação do docente pode-se mencionar a utilização de novas tecnologias assistivas, atualizando em uma visão humanista do planejamento social, atenção à diversidade e, portanto, desenvolver adaptações curriculares de acordo com as características das pessoas com deficiência que entram no ensino superior (MORALES, 2011).

A educação inclusiva tem impulsionado discussões e investigações acerca da formação do professor e do trabalho docente junto ao aluno com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Num panorama geral os professores comungam de sentimentos semelhantes, independente do nível em que atuam, como desconforto, incerteza, desconhecimento, entre outros que se não forem identificados e trabalhados, comprometerão a qualidade do ensino-aprendizagem destes alunos.

Diante o exposto, pode-se dizer que se vivencia as conseqüências de uma história marcada pela exclusão social dos indivíduos com deficiência e ao mesmo tempo a construção de uma nova história, cujo impacto desta, nas gerações futuras, dependerá dos avanços e conquistas produzidas a partir de intervenções nos ambientes sociais e educacionais. O estudo da educação inclusiva no ensino superior provocará uma análise e conduzirá a mudanças pertinentes no trabalho docente e no processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

Ao investigar o modo como os cursos de Licenciatura da UNIVILLE vêm realizando a inclusão de alunos com deficiência pretende-se identificar dentre outras situações como está sendo conduzido o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, reconhecendo o professor como um dos mediadores relevantes neste processo. Mediante tal proposta a pesquisa tem como aporte teórico a teoria histórico Cultural de Vygotsky e como enfoque epistemológico o materialismo histórico dialético, por propor uma interpretação da realidade como uma totalidade onde tanto os fatores visíveis, como as representações sociais, integram um modo de vida condicionado pelo modo de produções específicas.

Nessa abordagem sublinha-se a base material como determinante da produção da consciência, mas assume-se a importância das representações sociais como condicionantes tanto na reprodução da consciência como na construção da realidade mais ampla (MINAYO, 2000).

A partir da explicitação da base epistemológica, o método a ser utilizado, e *"quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento"* (GATTI, 2002, p. 44), caracteriza-se como qualitativo. Para Minayo (2000), a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que

permeia a prática que se dá na realidade, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Na busca pela identificação da realidade que envolve o acesso e a permanência do aluno com necessidade especial no ensino superior, a pesquisa terá como campo de investigação os cursos de Licenciatura da Universidade Regional de Joinville - UNIVILLE.

Justifica-se a escolha pelas Licenciaturas pelo fato destes terem como foco a formação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio. Definido o campo, é necessário selecionar, como coloca Luna (1998), os participantes que detenham a informação que se quer investigar, e que sejam capazes de comunicá-la e principalmente se disponham a fazê-lo para o pesquisador.

Nesta pesquisa, pretende-se contar com a participação de aproximadamente 91 professores, independente de sua formação, idade ou sexo, distribuídos nos seguintes cursos de licenciatura : Artes Visuais, Pedagogia, História, Ciências biológicas, Geografia, Letras, Matemática, Educação Física, oferecidos pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Santa Catarina (campus Bom Retiro e Unidade Centro).

O número de professores foi obtido por meio de consulta realizada junto ao setor de Assuntos Docentes da UNIVILLE. Os professores que participarão diretamente da pesquisa deverão obedecer ao critério de ter lecionado ou estarem lecionando no período entre 2011 e 2012, para alunos com deficiência física, intelectual, auditiva e visual. Este critério de seleção deve-se ao fato da pesquisa voltar-se para a análise do trabalho dos professores junto a alunos que possuam tais deficiências e assim identificar as concepções que permeiam a a prática docente, bem como identificar as estratégias metodológicas utilizadas no processo de ensino aprendizagem.

Com a autorização para a realização da pesquisa junto a Pró-reitoria de Ensino da UNIVILLE, o passo seguinte será contatar as chefias dos departamentos informá-los da realização da pesquisa e solicitar colaboração informando os professores que atenderam ou atendem alunos com deficiência durante o período estipulado. A relação de alunos com deficiência matriculados nos cursos mencionados será obtida junto a Secretaria Acadêmica.

De posse das informações, o próximo passo será depositar nos escaninhos dos mesmos um envelope lacrado contendo uma carta expondo o propósito do questionário, a informação do prazo para devolução que será 15 dias , bem como comentários acerca da importância da colaboração voluntária no preenchimento dos mesmos. Junto a estes documentos será anexado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, onde o professor reconhecerá ter sido o suficientemente esclarecido a respeito da pesquisa, permitindo que o questionário subsidie posterior análise

O questionário terá questões do tipo fechadas e abertas. Nas questões fechadas a informação é suscetível de descrição e pode se relacionar com outras informações. Nas questões abertas utilizou-se a possibilidade de conhecer o ponto de vista do docente a respeito do objeto de estudo e da sua ação enquanto docente.

Segundo May (2004, p 120-121) o questionário (auto-aplicável) oferece às pessoas/respondentes um meio para expressar anonimamente suas crenças. Ou seja, “(...) questionar as pessoas é parecido com tentar pescar um peixe especialmente arisco, jogando esperançosamente tipos de diferentes iscas em diferentes profundidades, sem conhecer o que conhecer abaixo da superfície!”.

O questionário preenchido deverá ser colocado em um envelope, cedido pela pesquisadora, que poderá ser lacrado pelo respondente e depositado em uma “caixa coletora” que ficará na secretaria geral dos cursos de licenciatura que fica junto ao Centro de ciências Humanas e Biológicas - CHB. Ao término do prazo para a devolução dos questionários estes serão recolhidos iniciando-se a análise dos dados.

Na análise dos dados serão considerados os objetivos da pesquisa e as orientações teóricas de maneira a classificar, categorizar e explorar as informações pertinentes ao tema investigado.

Pretende-se além da análise dos questionários, realizar um estudo das leis e documentos da instituição que subsidiam o trabalho docente. A reflexão presente na dialética teoria/ação auxiliará na compreensão do modo como vem se desenvolvendo o trabalho docente junto aos alunos com deficiência nos oito cursos de licenciatura da UNIVILLE.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

De acordo com o cronograma desta pesquisa, ainda não foram realizados os procedimentos previstos na metodologia, não permitindo relatar resultados numéricos ou analíticos.

Com esta pesquisa espera-se que a partir da identificação de como vem ocorrendo o trabalho docente na inclusão de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura, os resultados indiquem como os docentes estão preparando alunos com deficiência para atuarem no mercado de trabalho.

A pesquisa poderá indicar se há necessidade de rever ações pedagógicas fortalecendo as políticas de inclusão, como também poderá oferecer subsídios para um investimento específico na formação continuada dos professores visando à efetivação de uma educação inclusiva.

A partir desta análise, pretende-se, divulgar os resultados deste trabalho em periódicos nacionais, selecionando aqueles com melhor QUALIS segundo a CAPES. Apresentar comunicações em eventos científicos como congressos e simpósios, da área de Educação, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e Congresso Nacional de Educação (EDUCERE).

Tem-se como meta fomentar debates sobre as ações para lidar com a diferença na universidade já que se entende que pesquisas desse porte são essenciais quando se pensa em definir políticas públicas de inclusão educacional. Assim, poder compartilhar os resultados da pesquisa e divulgá-los em canais de comunicação científica são ações fundamentais na construção de avanços na área educacional como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade é um espaço essencial na construção, criação, aplicação e troca de conhecimentos capazes de promover a formação dos indivíduos, bem como promove avanços relacionados às áreas da saúde, humanas, biológicas e exatas. Sendo assim, o ensino superior é um importante meio para a propagação dos avanços não apenas científicos, mas educacionais. Neste contexto, o movimento da educação inclusiva tem representado um grande desafio para as IES, uma vez

que o ensino superior é um espaço social que além de produzir saberes, revela as diferenças e potencializa cada uma delas por meio das singularidades contextualizadas.

Assim, compreende-se que os resultados desta pesquisa atenderão aos objetivos propostos com vistas a contribuir para o trabalho docente no processo de inclusão de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura, bem como a elaboração de estratégias e metodologias que contribuirão para um atendimento com qualidade destes alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simoni Girardi. Docência(s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.) **Inclusão escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/constituicao/constitui%c3%a7aohm. Acesso em 20 de set 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.3.284 de 07 de novembro de 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/port3284.pdf>. Acesso em: 30 abr 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Incluir**. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article. Acesso em 03 mai de 2011.

CASTANHO, D.M.; FEITAS S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. In: Revista Educação Especial. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 19 ago 2006.

FALCÃO, Felipe Duclos Carisio et al. **Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbiato Innocentini (Orgs.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GLAT, Rosana.; PLETSCHE Marcia Denise. **O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva.** IBC., n.29, p.3-8, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4.ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha. **O método da pesquisa materialista histórico-dialético.** In: ABRANTES, Angelo Antônio; SILVA, Nilda Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs). **Método histórico-social na psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** SP: EDUC, 1998.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre, 2004, p. 109 – 144.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORALES, Ruth Torres. **La formación y capacitación del profesor universitario para La integración e inclusión de los alumnos con discapacidad en educacion superior.** Disponível em:<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%202/125%20-Torres%20Morales.pdf>. Acesso em 30 abr de 2011.

MOREIRA, L. C. **Avanços e conquistas do Fórum de Educação Especial das IES do Paraná.** FÓRUM ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS IES. Curitiba. UFPR, abril. 1999. Texto mimeo.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes; MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência.** In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piombiato Innocentini (Orgs.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares.** Araraquara, S.P: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008

PELLEGRINE, Cleonice Machado de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006. Disponível em http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2006-11-29T144252Z-247/Publico/PELLEGRINI1.pdf Acesso em 23 abril de 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica** / Philippe Perrenoud; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista Educação Especial.** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: http://www.ufsm.br/revista_educacaoespecial. Acesso em 03 maio de 2011.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil.** Disponível em: Sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf. Acesso em 01 de maio de 2011.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES SOBRE SEXUALIDADE: POSICIONAMENTOS EM SALA DE AULA

OLIVEIRA, Regis Fabiano de
Universidade Regional de Blumenau - FURB
oliveiraregis2@yahoo.com.br

SILVA, Neide de Melo Aguiar
Universidade Regional de Blumenau - FURB
nmelo@brturbo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Grupo de Pesquisa: Edupesquisa

RESUMO Adolescentes agem e reagem a influências internas – desejos sexuais, por exemplo – e externas provenientes do meio social no qual estão inseridos. Entre as influências externas estão a família, os amigos, a religião, a mídia, o contato com profissionais da saúde e até mesmo a escola. Ao gerenciar estas influências os adolescentes constroem representações sociais sobre sexualidade que conduzem suas atitudes, gostos e medos. O presente artigo tem como objetivo discutir o processo de construção da representação social de um grupo de adolescentes, estudantes de ensino médio em escola pública de rede estadual de ensino, sobre sexualidade no espaço escolar. A teoria das representações sociais, postulada por Serge Moscovici, se apresenta como referencial teórico para a compreensão da construção dessa forma de saber. As falas dos adolescentes que constituem o material empírico para pesquisa foram coletadas durante aulas da disciplina de biologia, sendo a temática destas aulas a gravidez na adolescência. O conteúdo das falas, analisado com base em Bardin (2010), indica que os adolescentes se apropriam de um discurso de responsabilidade em relação à sexualidade. As falas repetem, à semelhança de educadores e/ou familiares, um conjunto de estratégias e medidas socialmente tomadas como necessárias na prevenção. Mas, por outro lado, apresentam indícios e fatos indicadores de não terem se apropriado do auto cuidado em relação a doenças sexualmente transmissíveis. Além de tomar as falas como material empírico, o artigo concentra-se na realização e discussão do estado da arte sobre a temática. Por meio de outras pesquisas em representações sociais e sexualidade, busca compreender o cenário e os saberes compartilhados pelos adolescentes pesquisados. Como resultados, articulando as falas dos adolescentes e a produção temática, é possível apreender a respeito de movimentos constitutivos de saberes dos adolescentes sobre sexualidade, suas controvérsias e possíveis entraves na naturalização desses saberes, enquanto princípios sócio educativos.

Palavras-chave: Representação social. Adolescência. Sexualidade. Educação.

INTRODUÇÃO

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, toda pessoa entre doze e dezoito anos de idade é considerada um adolescente. Além de uma faixa etária, os adolescentes constituem um grupo social e apresentam interesses em comum.

Imersos num turbilhão de influências, os adolescentes agem e reagem constituindo seu modo de pensar, sentir e agir. Estas influências podem ser internas – desejo sexual, por exemplo – e externas provenientes do meio social no qual estão inseridos. Entre as influências externas estão as relações familiares, o grupo de amigos, as crenças e religiões, a mídia, o contato com profissionais da saúde e até mesmo o espaço escolar.

A influência familiar durante a infância tem grande ênfase sobre cuidados com a higiene pessoal e alimentação. Na adolescência, o peso da opinião dos amigos e da mídia aumenta e nesse processo o adolescente continua a definir seus gostos, opiniões e atitudes. A gama de influências que circunda o adolescente se reflete em seus julgamentos e decisões em relação a sua sexualidade e não assegura necessariamente um estado de saúde para estes indivíduos, visto que o número de adolescentes com doenças sexualmente transmissíveis aumenta a cada ano. Apesar da gravidez na adolescência não se configurar como uma doença, esta, da mesma forma, é um indicador de que a maneira com que o adolescente se posiciona frente a sua sexualidade, merece atenção, visto que o número de adolescentes grávidas também aumenta.

Ao gerenciar estas influências os adolescentes constroem representações sociais sobre sexualidade que conduzem seus gostos, medos e atitudes. As representações sociais podem ser definidas como formas de saber socialmente elaboradas e partilhadas. Elas se referem a algo presente no estado da realidade; no caso da presente pesquisa, a sexualidade.

O papel das práticas educativas desenvolvidas no contexto da escola sobre a sexualidade dos adolescentes está evidenciado em várias propostas educacionais. Estão presentes, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como refere Brasil (1998, p. 293):

Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano.

Sob este ponto de vista, a sala de aula se configura como um cenário para grandes contribuições na construção da representação social dos adolescentes sobre sexualidade, e mostra posicionamentos já apropriados pelos adolescentes, como será mostrado nos apontamentos de aula presentes neste artigo.

Nesta perspectiva, este artigo tem como propósito discorrer sobre o processo de construção da representação social de um grupo de adolescentes, estudantes de ensino médio em escola pública de rede estadual de ensino, sobre sexualidade no espaço escolar, tendo como referencial a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici.

APONTAMENTOS DE UMA AULA SOBRE GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

As vestimentas e a aparência em geral dos alunos do ensino médio mostram que os adolescentes já manifestam seus gostos e sua individualidade, diferentemente das crianças das séries iniciais do ensino fundamental que basicamente vestem o que suas mães julgam adequado. No caso das meninas, são camisetas, do próprio uniforme escolar, bem justas, mostrando corpos de mulheres em consciências de garotas. Cabelos delicadamente e milimetricamente arrumados, lábios e olhos cuidadosamente maquiados, mostrando a importância de estar na escola.

Para os adolescentes é importante estar na escola não só para aprender conteúdos curriculares propostos pelas disciplinas regulares. O contato com outros adolescentes é de vital importância nessa faixa etária. Ali garotas se encontram com suas melhores amigas, andam de braços dados na hora do intervalo, enquanto confidenciam seus mais íntimos momentos. Momentos que muitas vezes não são compartilhados no núcleo familiar. Além das amigas, ali estão os garotos, potenciais amigos, namorados, parceiros, “ficantes”, entre outros.

Neste cenário, como professor da disciplina de Biologia, trouxe à sala de aula o tema da gravidez na adolescência, sendo esta discussão, uma influência positiva na construção do auto cuidado com a saúde destes adolescentes. Segundo Brasil (2001).

Pesquisa realizada pela Coordenação Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids (CN-DST/Aids) e Unesco, em escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras, mostra que os jovens de 11 de 24 anos do ensino fundamental e médio estão começando sua vida sexual em média, aos 15,5 anos, no caso das mulheres, e aos 14,1 anos no caso dos homens.

Na aula foram utilizadas partes de um documentário intitulado “Meninas” de Sandra Werneck (2005). O documentário mostra a realidade de adolescentes grávidas em regiões de alta vulnerabilidade social. O objetivo da aula foi criar uma situação propícia para discussão e educação acerca do tema. Antes de iniciar a projeção do documentário foram propostas algumas questões para reflexão, entre elas a seguinte: “A gravidez na adolescência também é responsabilidade dos pais dos adolescentes?”.

Depois de assistir parte do documentário foi feita a discussão das questões propostas anteriormente. Em uma das salas em que atividade foi aplicada, logo no início da discussão, uma adolescente se pronunciou sem chamar atenção da turma, dizendo: “isso já aconteceu comigo”. Ela já havia engravidado, mas a gestação não chegara ao final.

No momento da discussão, ao comentar sobre a responsabilidade dos pais na gravidez das adolescentes a aluna que havia relatado já ter ficado grávida, argumentou enfaticamente que a responsabilidade em relação à gravidez era apenas dos adolescentes e não de seus pais. Ela comentou: “O que aconteceu comigo foi culpa minha!”.

Essa postura se repetiu em outras turmas. Outro aluno, em relação à responsabilidade dos pais, deu a seguinte explicação: “Meus pais me ensinam sobre o uso de caminha e como devo me comportar, mas se eu sair por aí e engravidar uma garota, a responsabilidade é minha”.

Na aula seguinte à aplicação da atividade referente à gravidez na adolescência, foi aplicada uma micro avaliação, a ser feita individualmente, pelos

alunos. Esta consistia de uma única pergunta a ser respondida em uma folha a ser entregue. A pergunta foi: "Na sua opinião, qual método anticoncepcional é melhor: a camisinha ou a pílula anticoncepcional?"

A mesma aluna que havia relatado ter engravidado deu a seguinte resposta: "Pílula, porque a Pílula não estraga e nem fura e a pílula nos ajuda a abortar ou ajuda para não ter filhos. Mas mesmo assim nenhuma das duas ajuda, eu principalmente nunca usei camisinha nas minhas relações e nem tomei pílula".

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEU PROCESSO CONSTITUTIVO

Explicar o comportamento humano não é tarefa fácil. As atitudes podem ser consequência da forma como o sujeito sente e pensa. Isso pode levar a indagações mais profundas. Por que as pessoas pensam de determinada forma? O que as leva a pensar de um modo e não de outro? A Teoria das Representações Sociais ocupa-se com perguntas como essas, assim como elabora respostas plausíveis para o pensar e o agir cotidianos.

De acordo com Jodelet (2001, p. 22) conceitua-se representação social como:

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Sendo a representação social uma forma de saber socialmente elaborada e partilhada, ela é capaz de explicar atitudes e posicionamentos adotados pelos diferentes grupos sociais. As interações desenvolvidas por adolescentes, enquanto grupo social com características muito peculiares, representam um campo vasto para estudo em representações sociais. A sexualidade, que por si também representa questão comumente mobilizadora e de impacto social, delimita igualmente um vasto campo de representações.

Assim, é fundamental neste estudo que a compreensão do modo como os adolescentes se apropriam e constroem representações sociais permite a construção de argumentos acerca de suas atitudes frente à própria sexualidade.

Segundo Jodelet (2001, p. 33), existem algumas condições para a produção e circulação de uma representação social. Entre estas condições está a cultura que apresenta valores e modelos. Outra condição é a própria sociedade, na qual se encontra a partilha e o vínculo social, o contexto ideológico e histórico, a inscrição social (posição, lugar e função sociais que o sujeito ocupa), e mesmo a organização social. Por fim, a última condição citada pela autora é a linguagem e a comunicação, que podem ser interpessoal, institucional e materializada nas informações veiculadas pela mídia.

A comunicação merece destaque entre as condições de produção e circulação das representações sociais. No contato diário entre os componentes de um mesmo grupo social a comunicação é intensa e não se dá apenas verbalmente. Os sujeitos sociais se comunicam através de suas vestimentas, de seu jeito de caminhar, pelo tipo de música que ouvem. Dessa maneira influenciam e são

influenciados e assim definem sua forma de pensar, sentir e, conseqüentemente, tomar atitudes.

O grupo de amigos e o convívio com outros adolescentes têm grande peso na construção da representação social de adolescentes sobre a sexualidade. O que um dos componentes do grupo diz ou faz pode ter grande valia para os outros componentes e dessa forma o grupo social compõe uma verdade própria, determinante de posicionamentos e atitudes. Segundo Jodelet (2001, p. 34) “os grupos têm influência sobre o pensamento de seus membros e desenvolvem até mesmo estilos de pensamentos distintivos”.

As pressões oriundas do meio social têm grande peso na constituição das representações sociais. No entanto, o sujeito não recebe passivamente esse arsenal de influências. Existe um processo de barganha interna, de auto-regulação. Apesar da forma de pensar ser socialmente constituída, o sujeito, pelo menos em parte, é capaz de filtrar o que é introjetado e o que é repellido.

OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM.

Dois conceitos são essenciais ao se investigar a construção das representações sociais: um deles é o processo de objetivação. De acordo com Jodelet (2001, p. 38):

objetivação, processo evidenciado por Moscovici e ilustrado e enriquecido por diversos autores. O processo é decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. As duas primeiras, sobretudo, manifestam (...) o efeito da comunicação e das pressões, ligadas à pertença social dos sujeitos, sobre a escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação.

Objetivar significa perceber algo presente no estado da realidade. Os objetos percebidos podem ser, segundo Jodelet (2001, p. 22), “tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc.: pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário”. Como a própria autora deixa claro, percebemos aquilo que nos é necessário.

Outro processo a ser considerado é a ancoragem. Ainda segundo Jodelet (2001, p. 38 e 39):

Conteúdos e estrutura são infletidos por um outro processo, a ancoragem, que intervém ao longo do processo de formação das representações, assegurando sua incorporação ao social. Por um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-lo em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Entretanto, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido.

Ancorar, segundo esta perspectiva, significa introjetar a representação social. Além do objeto ter sido percebido ele foi incorporado. Significa que aquela forma de saber passou a ser constituinte de um grupo social e conseqüentemente dos sujeitos que dele pertencem.

Jodelet (2001, p. 33) sugere um modelo de funcionamento das representações sociais. Para compreendê-lo se faz necessário explicitar três termos: o sujeito, a representação social e o objeto. Considera-se o sujeito na sua perspectiva social e não individual. A representação social é entendida como uma forma de saber que interpreta o objeto. A representação social é sempre de alguém (do sujeito) e sobre algo (o objeto). O terceiro termo é o objeto compreendido como algo presente no estado da realidade com foi citado anteriormente. O sujeito constrói a representação social, esta por sua vez interpreta o objeto. O objeto por sua vez é simbolizado pela representação social que se expressa no sujeito.

No caso desta pesquisa, os sujeitos são os adolescentes e o objeto é a sexualidade. Os adolescentes constroem sua representação social sobre sexualidade que interpreta este objeto. A sexualidade é simbolizada pela representação social e se expressa nos próprios adolescentes.

Os adolescentes constroem coletivamente esta representação social sobre a sexualidade por meio das diversas influências já citadas. As práticas escolares se constituem como uma dessas e é sobre ela que serão feitas considerações adiante.

OS ADOLESCENTES E SUAS REPRESENTAÇÕES

Bardin (2010) afirma que a Análise de Conteúdo que envereda pelo paradigma qualitativo é caracterizada pelo fato das inferências do pesquisador estarem fundamentadas na presença de um tema ou um grupo de palavras ou expressões capazes de conduzir a objetivos propostos.

As seguintes falas foram registradas durante a aula sobre gravidez na adolescência relatada anteriormente:

"O que aconteceu comigo foi culpa minha!". Fala proferida pela adolescente que relatou já ter ficado grávida antes dos catorze anos;

"Meus pais me ensinam sobre o uso de camisinha e como devo me comportar, mas se eu sair por aí e engravidar uma garota, a responsabilidade é minha". Resposta de um adolescente quando questionado em relação à responsabilidade da gravidez na adolescência.

Azevedo (2006, p. 208) observou que meninas entre quinze e dezessete anos representaram sexualidade com as palavras prazer e responsabilidade. Oliveira (2009) também em uma pesquisa sobre representações sociais de sexualidade entre adolescentes utilizou como termo indutor a própria palavra "sexualidade". Como resultado verificou que um possível núcleo central desta representação são as palavras: responsabilidade, bom, camisinha e transar.

A resposta escrita, dada pela adolescente que havia ficado grávida, à pergunta sobre eficácia de métodos anticoncepcionais foi a seguinte: "Pílula porque a Pílula não estraga e nem fura e a pílula nos ajuda a abortar ou ajuda para não ter filhos. Mas mesmo assim nenhuma das duas ajuda, eu principalmente nunca usei camisinha nas minhas relações e nem tomei pílula". Apesar de já ter vivenciado uma gravidez indesejada com menos de catorze anos ela afirma não utilizar métodos contraceptivos.

Fruet (1995, p. 74) questionou adolescentes da seguinte forma: "As formas para a contaminação (AIDS) parecem fáceis e simples, mas por que na prática isso não acontece? Uma das respostas obtida foi: "Muito pouco. Tem menino que fala que é a mesma coisa que chupar bala com papel".

Este posicionamento é produto de um conjunto de influências as quais os adolescentes estão submetidos. Sua fala e escrita refletem o meio em que estão inseridos, como por exemplo, o posicionamento familiar, seus princípios religiosos e mesmo a opinião de seu grupo de amigos.

As falas repetem, à semelhança de educadores e/ou familiares, um conjunto de estratégias e medidas socialmente tomadas como necessárias na prevenção. Os adolescentes reproduzem o discurso, socialmente instituído, sobre a responsabilidade em relação a sua sexualidade.

Alguns fatos dão indícios reais de como os adolescentes lidam com sua sexualidade. Dois deles são: a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis. Sobre a gravidez na adolescência, a pesquisa de Santos & Silva (2000, p. 176) estima que:

no Brasil, um milhão de adolescentes dão à luz a cada ano, o que corresponde a 20% do total de nascidos vivos. As estatísticas também comprovam que, a cada década, cresce o número de partos de meninas cada vez mais jovens em todo o mundo.

Sobre o percentual de adolescentes infectados por doenças sexualmente transmissíveis Martins et. Al. (2006, p.315) mostra que:

A adolescência é a faixa de idade que apresenta a maior incidência de doenças sexualmente transmissíveis (DST). Aproximadamente, 25% de todas DST são diagnosticadas em jovens com menos de 25 anos. Os dados disponíveis em âmbito mundial revelam que mais de 30% das adolescentes sexualmente ativas têm teste positivo para infecção por clamídia (*Chlamydia*), e que aproximadamente 40% foram infectadas pelo papilomavírus humano.

Apesar de terem se apropriado do discurso em relação à responsabilidade quanto à sexualidade, os fatos indicam que os adolescentes não se apropriaram do auto cuidado em relação às doenças sexualmente transmissíveis e nem de métodos anticoncepcionais.

CONSIDERAÇÕES

Inegavelmente o ambiente escolar pode ser considerado um propagador do conhecimento científico. Sob esta perspectiva, as aulas sobre educação sexual apresentavam aos estudantes a visão biológica do tema. A concentração nos aspectos anatômicos e fisiológicos se apresentava como uma maneira adequada de abordar o assunto.

Com a expansão das doenças sexualmente transmissíveis, as aulas sobre este tema tornaram-se prescritivas, onde conselhos e orientações sobre como se prevenir destas enfermidades tornaram-se o centro das discussões.

Os estudantes introjetaram este discurso, por isso, nos apontamentos da aula de biologia no presente artigo ficou claro que "os adolescentes sabem que tem que ter responsabilidade em relação a sua sexualidade".

Da mesma forma que aqueles adolescentes reproduziram este discurso naquela sala de aula, muito provavelmente outros adolescentes o fazem em demais instituições. Devem inclusive reproduzir este discurso baseado na prevenção quando se reportam a outros aspectos da saúde, como por exemplo, em relação ao

uso de drogas lícitas ou ilícitas. "Os adolescentes sabem que fumar faz mal à saúde". Sob este olhar, pode-se considerar esta forma de pensamento comum e socialmente compartilhada.

Apesar das práticas de ensino no ambiente escolar reforçarem o auto cuidado e com isso instituírem o discurso preventivo nos estudantes, o resultado de pesquisas sobre o tema mostra divergências entre o discurso e as atitudes dos estudantes.

A responsabilidade se apresenta como elemento periférico na representação social dos adolescentes. Por intermédio da "responsabilidade" são realizadas as trocas simbólicas entre o desejo de incluir-se no grupo de colegas, que *aos olhos uns dos outros* pensam e agem de modo diferente dos adultos, e o cuidado com a própria vida. Pela tenra idade os riscos de morte não se apresentam como determinantes ao adolescente, prevalecendo sobre eles o desejo de prazer e a necessidade de ver-se no outro e com o outro.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Regina Livia W et. Al. Representações sociais da adolescente feminina acerca da sexualidade em tempos de AIDS. *Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*, Niterói, v. 18, n. 3, p. 204-210, 2006

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL, Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais: orientação sexual**. Brasília, DF, 1998. 336 p.

_____. Ministério da Saúde. **Portal sobre aids, doenças sexualmente transmissíveis e hepatites virais**, Brasília, 01 ago. 2001: Disponível em <<http://www.aids.gov.br/noticia/vida-sexual-comeca-aos-14-anos>>. Acesso em: 04 maio 2011.

FRUET, M. S. B. **Adolescência, sexualidade e AIDS**. 1995. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

JODELET, Denise. Representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MARTINS, Laura B. Motta et. Al. Fatores associados ao uso de preservativo masculino e ao conhecimento sobre DST/AIDS em adolescentes de escolas públicas e privadas do Município de São Paulo, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 315-323, fev. 2006.

OLIVEIRA, Denise Cristina de et. Al. Atitudes, sentimentos e imagens na representação social da sexualidade entre adolescentes. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, oct./dec. 2009.

SANTOS, Inês Maria Meneses, SILVA Leila Rangel. **Estou grávida, sou adolescente e agora? - Relato de experiência na consulta de enfermagem.** In: Ramos FRS, Monticeli M, Nitschke RG, organizadoras. Projeto Acolher: um encontro de enfermagem com o adolescente brasileiro. Brasília: ABEn/Governo Federal; 2000. p.176-82.

WERNECK, Sandra. **Meninas.** 2005.

**ACESSO AOS CADERNOS TEMÁTICOS:
O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE ENSINAR E
APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE BLUMENAU**

GUILHERME, Ricardo
Universidade Regional de Blumenau – FURB
ricardoguilherme@blumenau.sc.gov.br

FISCHER, Julianne
Universidade Regional de Blumenau – FURB
juliannefisher@me.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Processos de Ensinar e Aprender

RESUMO O artigo que se apresenta tem como objetivo analisar o papel da gestão escolar na rede municipal de ensino de Blumenau em relação às questões que viabilizem o acesso aos Cadernos Temáticos pelas docentes atuantes nos segundos e terceiros anos dos anos iniciais. É resultado de um recorte de uma pesquisa de Mestrado no PPGE/ME da FURB, de cunho qualitativo, em andamento. O Projeto dos Cadernos Temáticos é desenvolvido desde 2007 por uma equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de elaborar, editar e publicar um material didático-lúdico-pedagógico destinado a se tornar referencial para os docentes e alunos dos anos iniciais e comunidade em geral. Este material em 2009 foi entregue aos gestores das unidades escolares em suporte digital (CD), para serem disponibilizados aos docentes. O CD deveria ser entregue primeiramente às coordenações pedagógicas das unidades escolares que o repassariam aos docentes dos anos iniciais, principalmente dos segundos e terceiros anos. Entre os meses de dezembro de 2010 e abril de 2011 realizamos a coleta de dados para a pesquisa por meio de entrevista individual semiestruturada com uma amostragem de dezoito docentes e de depoimentos de uma gestora e uma coordenadora que de espontâneo esporam seus dizeres sobre o Projeto dos Cadernos Temáticos. Os dizeres de dez docentes apontam inquietações que nos mobilizam a pensar sobre os fatores da gestão escolar na rede municipal de ensino que dificultaram ou até impossibilitaram que em diversas unidades da rede, vários docentes não acessassem o material enviado. Deste modo, emerge a nosso ver uma preocupação educacional direcionada à gestão escolar, visto a necessidade de uma reflexão mais aprofundada no limiar do 3º milênio acerca da realidade de suas práticas cotidianas no ambiente escolar, onde a gestão se configura como um novo modo de administrar realidades, sendo em si mesma, democrática, por que se materializa pela comunicação, pelo coletivo e pelo diálogo no uso equilibrado das linguagens em benefício do trabalho docente.

Palavras-chave: Gestão escolar. Dizeres docentes. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Livros Didáticos. Cadernos temáticos de História, de Geografia e Mapas de Blumenau.

INTRODUÇÃO

Já nas décadas anteriores e com maior intensidade com a Constituição Federal promulgada em 1988, se configura no campo da educação e em todas suas interfaces uma série de transformações e processos de mudanças moldada no imperativo da gestão democrática, decorrentes da necessidade de que os sujeitos hoje em nossa civilização sejam autônomos, independentes e com condições de interagir, de forma segura e criativa, nos tempos e espaços em que estão inseridos. Deste modo, as incessantes reformas educacionais atribuem ao espaço escolar sua gestão, "novas responsabilidades em relação à educação básica" (WITTMANN, 2006, p. 2) que intensificadas continuamente, ocasionam aos espaços escolares profundas alterações na sua organização e nas relações de trabalho de seus profissionais, colocando em intensa observância questões quanto a sua composição, estrutura, gestão e administração escolar.

Quem nos alerta quanto às implicações dessas mudanças para a formação de profissionais da educação e da gestão da educação é Ferreira (2011, p. 1228), a declarar:

Tanto em extensividade como em intensividade, as transformações científico-tecnológicas, econômico-sociais, ético-políticas e culturais na contemporaneidade, mais profundas do que a maior parte das mudanças características de todos os períodos históricos até então vividos, têm impactado mentes e corações de toda a humanidade, exigindo pensar e ressignificar a formação de profissionais da educação e a gestão da educação. Isso aponta para a necessidade de humanizar a formação e as condições de existência dos profissionais da educação e da gestão da educação ressignificando-as com outra base ética, que permita fazer frente aos desafios violentos da "cultura globalizada" na "sociedade transbordante", "insatisfeita" e "excludente", constituída de "ressentimentos" e de exacerbação do individualismo rumo à formação da cidadania plena.

À gestão da educação que se estrutura numa teia de práticas sociais e conhecimentos constituídos historicamente "como campo teórico e praxiológico se define em função da natureza peculiar da educação como prática política e cultural comprometida com a promoção de valores éticos que orientam o exercício pleno da cidadania na sociedade democrática" (SANDER, 1995, p. XI-XII - prólogo).

Entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada, transformando metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, p. 147).

Com todas as transformações que afetam profundamente as pessoas, as instituições sociais, as relações sociais e de trabalho, no campo da educação emerge a necessidade imediata de constituírem-se novos instrumentos de linguagens e de comunicação em benefício do trabalho docente, pois, as exigências requisitadas para estes profissionais tornam-se significativas, de modo que, os processos de ensino e de aprendizagem necessitam serem constantemente repensados e ressignificados. Se almejarmos a melhoria nos processos de gestão escolar e conseqüentemente na qualidade da educação, pois são dimensões no contexto escolar que não estão dissociadas, por meio de perspectivas reflexivas, de

antemão, isso nos requer considerar sempre que a própria transformação e aperfeiçoamento da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos se processam com base em valores educativos e que os espaços destinados ao processo de ensinar e de aprender são como complexos sistemas de comunicação em que se intercambiam, de modo espontâneo e intencional, diferentes formas de pensar, de expressar, de sentir e de atuar.

Diante da nova cultura da aprendizagem (POZO, 2002), e confrontados com o clamor de um novo paradigma educacional onde o foco é o aprendiz, a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, preocupada com o anseio de muitos profissionais com um ensino e uma aprendizagem mais significativa da História e da Geografia local nos anos iniciais, buscou reformular algumas ações pedagógicas reunindo um grupo de trabalho a partir de 2006, composto por docentes, pedagogos e coordenadores das áreas afins, para reelaborar uma Proposta Curricular para os anos iniciais. Logo após a conclusão deste trabalho, em meados de 2007, lança em Edital o projeto dos “Cadernos Temáticos” (BLUMENAU, 2007) com o objetivo de elaborar, editar e publicar em suporte impresso e em espaço WEB - Ambiente Virtual de Aprendizagem, um material didático-lúdico-pedagógico destinado a se tornar referencial para os docentes e alunos dos anos iniciais e comunidade em geral. Um recurso didático a ser utilizado nas escolas das redes de ensino que possibilita o desenvolvimento de alcançar a meta cognitiva dos alunos e o aperfeiçoamento do trabalho docente, pois, a educação escolar “pressupõe aprender a gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação, e pressupõe [ainda] ajudar a perceber onde está o essencial, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos” (MORAN, 2001, p. 24).

Em fins de 2008, deu-se a conclusão da elaboração dos Cadernos Temáticos, ficando composto de um livro didático de História, um de Geografia e um com uma Coleção de Mapas Temáticos de Blumenau. Em junho de 2009, a Secretaria Municipal de Educação em reunião, entregou para os gestores das 50 unidades escolares, um CD com todo o material elaborado na intenção de que o referido material fosse o mais breve possível disponibilizado para os docentes e alunos da rede municipal de ensino. O CD deveria ser entregue primeiramente às coordenações pedagógicas das unidades escolares que o repassariam aos docentes atuantes nos anos iniciais, principalmente dos segundos e terceiros anos. Como o material foi entregue em suporte digital (CD) aos gestores escolares, havia a necessidade de apresentação do material dos Cadernos Temáticos aos membros da escola e sua disponibilização via acesso on-line, via arquivos nos computadores das salas informatizadas e nas salas dos professores ou impresso pela própria unidade.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa na área da Educação desenvolvida no PPGE-FURB com o objetivo de avaliar por meio dos dizeres docentes, os Cadernos Temáticos elaborados para orientar a prática pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem da História e da Geografia de Blumenau nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Blumenau. Os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi serem por mais tempo efetivos, atuantes nos segundos ou terceiros anos e fazerem a utilização por mais tempo dos Cadernos Temáticos. A coleta de dados deu-se entre os meses de dezembro de 2010 e abril de 2011 com uma amostragem de dezoito docentes do sexo feminino, por meio de entrevista individual semiestruturada. Para preservar a identidade das docentes participantes

da pesquisa, optamos em atribuí-las a nomenclatura D1, D2, D3, D4, subseqüentemente, neste artigo.

O momento da leitura das entrevistas possibilitou evidenciarmos dizeres que sinalizam inquietações sobre os fatores da gestão escolar na rede municipal de ensino que dificultaram ou até impossibilitaram que em diversas unidades da rede, vários docentes não acessassem o material enviado e que fundamentam as questões problemas deste artigo: Qual o papel da gestão escolar no acesso aos Cadernos Temáticos pelas docentes, uma vez que esse material é fruto de um projeto desenvolvido pela própria Secretaria Municipal de Educação? De que forma a gestão escolar nos diferentes contextos escolares orienta os processos de ensino e de aprendizagem da História e da Geografia local nos anos iniciais?

Nosso objetivo neste artigo é analisar o papel da gestão escolar na rede municipal de ensino de Blumenau em relação às questões que viabilizem o acesso aos Cadernos Temáticos pelas docentes atuantes nos segundos e terceiros anos dos anos iniciais.

Entre as dezoito docentes entrevistadas, seis docentes em seus dizeres declaram que o material foi apresentado pelos gestores³⁴ escolares, sete docentes declaram que não houve nenhuma apresentação nas unidades e cinco docentes mencionaram não saber se houve a referida apresentação pelos responsáveis. Quanto à questão da impressão do material, em seis unidades o material foi impresso e encadernado por completo enquanto que em doze unidades isso não ocorreu. Dentre estas doze unidades, em nove se disponibilizou fotocópias por meio de cotas, na média de uma folha por aluno/semana. Já em relação ao acesso on-line via internet, este houve em todas as unidades, porém, questões como a falta de habilidades com as tecnologias da informação por parte de algumas docentes, de gerenciamento dos tempos de acesso à internet dos profissionais da unidade, de número de pontos de acesso necessários para a demanda da unidade e de espaços adequados destinados à pesquisa e ao estudo *on-line* dos membros da escola, dificultaram o acesso aos Cadernos Temáticos.

São colocações pertinentes porque resultam do que podemos chamar de realidade, e dependendo das palavras, muitas coisas referentes a esse contexto existem e são importantes. São frases postas em que podemos encontrar trajetórias de dificuldades no acesso aos Cadernos Temáticos e de relações interpessoais e que se configuram em algumas unidades da rede, como problemas imprescindíveis a serem superados cotidianamente pelas docentes, entre tanto outros dilemas emergentes como o que constatamos igualmente em muitos de seus dizeres, que é de alcançarem uma melhor compreensão dos atuais problemas que envolvem o campo educacional e mais diretamente os processos de ensino e de aprendizagem para atingirem a cognição dos alunos.

1- DILEMAS DO COTIDIANO ESCOLAR: A GESTÃO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE BLUMENAU NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU.

Ao encaminhar para as unidades escolares os Cadernos Temáticos, um material que apresenta uma concepção que segue os Parâmetros Curriculares

³⁴ Neste momento compreendemos por gestores escolares, o grupo de profissionais formado pelos diretores, auxiliares de direção e coordenadores pedagógicos.

Nacionais (BRASIL, 1997) e que está em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, como o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2011b), a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2011c) e com a Resolução nº 07/2010 (BRASIL, 2011d) aprovada em 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de (9) nove anos; a Secretaria Municipal firma sua visão educacional, para que, as situações dos processos de ensino e de aprendizagem, nas unidades de ensino da rede possibilitem uma aprendizagem em consonância com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento da capacidade de refletir e de identificar aspectos da realidade e de compreender a relação sociedade natureza a partir do seu espaço vivido, como encontramos expresso na Resolução 07/2010 ao abordar no Artigo 9º seu entendimento sobre o Currículo do Ensino Fundamental:

Como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010, p. 3).

Adentrando neste campo da Educação, das propostas curriculares e da introdução de novos materiais didáticos para orientar os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental, apresentamos inicialmente a concepção de Zabala (2002) sobre os materiais curriculares. Para o autor, materiais curriculares são os instrumentos que proporcionam referências e critérios para tomar decisões: no planejamento, na intervenção direta no processo de ensino e de aprendizagem e em sua avaliação. São meios que ajudam os docentes a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam. O autor prossegue nos alertando que todos os materiais curriculares que são utilizados pelos docentes e seus alunos, veiculam mensagens e atuam como transmissores de determinadas visões da sociedade, da História e da cultura, por isso devem ser analisados a sua dependência ideológica e o modelo de aula a que induzem. Esta análise em relação aos materiais curriculares disponíveis e que se crê fundamental para a sua utilização nos anos iniciais é tarefa do cotidiano docente e que em muitos contextos escolares, por diversas questões necessita se materializar em ambientes de rearticulação pedagógica, de integração dos meios de comunicação, pelo coletivo e pelo diálogo, a partir de uma ótica inovadora e democrática.

Os dizeres de seis docentes apontam que ainda defrontam-se por parte de alguns profissionais da educação³⁵ com ações cotidianas executadas por razões diversas, sendo algumas muito próximas do privado e/ou muitas vezes suplantadas de diálogo e de direito, e que até *'dificultaram ou até mesmo impediram'* que o material dos Cadernos Temáticos chegasse à mão das mesmas, ou até mesmo, como o que ocorreu em algumas das unidades da rede, aonde o material dos Cadernos Temáticos sequer chegou até as mãos da coordenação pedagógica. Ainda em relação aos procedimentos de apresentação dos Cadernos Temáticos nas unidades, a D4 sinalizou a falta de um movimento em prol da efetivação do uso dos Cadernos Temáticos nas unidades em que atua, ao mencionar em seus dizeres:

³⁵ Na LDBEN 9394/1996, por exemplo, o conceito de 'profissionais da educação' foi instituído legalmente para designar professores e especialistas da educação, enquanto a noção de educadores como trabalhadores da educação, de uso comum nos anos de 1980, entre outras, foram descartadas.

“não houve, não, não, eu não vi só se foi um dia que eu não estou aqui na escola, mas eu não vi, nos momentos em que eu estou aqui não tive nenhuma reunião pedagógica, ninguém convidou, solicitou, nenhuma organização sobre os Cadernos Temáticos, como é solicitado. [...] em nenhuma das duas escolas, eu não vi esse movimento, que são bons, são vitais, são importantes [...].

O professor Silva (2003, p. 408), aborda sobre sua preocupação quanto a essa questão do descompasso das escolas frente aos modos de comunicação do mundo contemporâneo:

Nos espaços escolares deste país posso afirmar que existe um descompasso muito grande entre a escola [...] e o universo das linguagens sociais. Sem querer radicalizar [...] sou levando a pensar que as escolas estão de costas, completamente descompassadas ou alienadas frente aos modos de comunicação do mundo contemporâneo. Quero dizer com isto que, apesar [...] (do) desenvolvimento muito grande de linguagens e veículos de comunicação, a escola ainda reproduz um estilo conservador de produzir o ensino, reduzindo as possibilidades de expressão e iteração [...]

Na rede municipal de ensino de Blumenau os diretores são eleitos pela comunidade escolar, deste modo, a rede adota como critérios básicos ao cargo: “a titulação e formação em nível superior em educação e a experiência docente em escola e ser funcionário efetivo na rede” (WITTMANN, 2006, p. 6) e para o exercício prático da função de gestor escolar implica ao candidato “competência técnico-científica, o compromisso público-político e a liderança e representatividade”.

A Constituição Federal em seu Artigo 206 – inciso VI declara que: A gestão democrática do Ensino Público tem como objetivo garantir um processo participativo de toda a comunidade escolar no cotidiano das escolas públicas, sob a coordenação do diretor. Segundo Libâneo (2001 *apud* NASCIMENTO, 2007, p. 153) dentre as atribuições do diretor de uma escola pública podemos destacar:

- Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, bem como as atividades com pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil;
- Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com apoio e a iniciativa do Conselho Escolar da escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo e cultural.

Se analisarmos as atribuições de um gestor segundo Libâneo (2001) constatamos que conceituar gestão escolar é algo desafiador, pois o exercício prático desta função corresponde enveredar-se por situações complexas e de múltiplas feições o que implica em variadas expressões e em diversos significados que se busca para caracterizar a sua efetiva ação. De acordo com Cury (2002, p. 165) “o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa *fazer brotar, germinar, fazer nascer*”. Nesse sentido, a gestão requer diante do novo modo de relações sociais no século XXI estabelecerem novos fundamentos à gestão no espaço escolar, configurando-se numa nova maneira de gestar, de administrar realidades, materializada pela comunicação, pelo coletivo e pelo diálogo, a partir de uma ótica inovadora e democrática.

Como a escola faz parte de um sistema social onde coexistem diferentes atores, diferentes filosofias, diferentes percepções e objetivos e muitos jogos de poder conflituosos, a gestão de uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projeto institucional, sem perder nunca a capacidade de

decidir. Gerir uma escola reflexiva é nortear-se pelo projeto de escola coletivamente construído e em constante desenvolvimento e tomar decisões adequadas no momento certo. O projeto da escola deve:

Centrar-se sobre o núcleo duro da atividade da escola: a adaptação contextualizada do currículo enquanto projeto nacional e sua gestão em tudo o que isso implica de gestão de alunos, professores, funcionários, espaços, equipamentos, horários, recursos e, sobretudo, gestão de aprendizagens. (ALARCÃO, 2010, p. 101).

Deste modo, para que uma proposta pedagógica seja implementada na escola, é necessário que o grupo gestor assuma como uma proposta de equipe, como uma proposta do coletivo da unidade, isto muitas vezes, se configurando num desafio para a própria equipe gestora, visto que no espaço escolar se lida com a vida, com as peculiaridades das relações humanas e como os sujeitos envolvidos no fenómeno educativo não exercem suas funções isoladamente devido à complexidade da dinâmica dos processos de ensinar e aprender e por terem cada indivíduo suas concepções carregadas de significados em relação à escola, aos docentes, aos alunos, aos conteúdos fundamentais e as estratégias docentes utilizadas para a construção do conhecimento. Cabe a equipe gestora, que no exercício de suas funções representam o interesse de todos, conforme Cury (2002, p. 171) não representar o interesse específico de alguém, mas, dar a oportunidade de acesso, a todos; além de superar o desafio de captar nos sujeitos envolvidos o encantamento de estar no mundo escolar, de conhecer e valorizar a construção cultural dos diferentes grupos sociais que ali interagem, de compreender e respeitar as diferentes identidades e reconhecer que situações de conflitos são permanentes questões a serem superadas.

De acordo com as concepções de Alarcão (2010, p. 98) para superar essas questões precisamos de uma escola reflexiva, sendo como uma escola inteligente que decide o que deve fazer em cada situação específica e registra o seu pensamento no projeto educativo que pensa para si. Continua que somente 'essa escola situada e reativa, caracterizada pela sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade nos contextos complexos, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. Só através dessa atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala é que a escola será capaz de agir adequadamente.

2 GESTÃO ESCOLAR: APRESENTAÇÃO DOS CADERNOS TEMÁTICOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

No momento das entrevistas com as dezoito docentes, ao solicitar um parecer sobre como foi o procedimento de encaminhamento do material para as docentes em sua unidade de atuação, a D5 que está há dez anos efetiva na rede, formada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão, menciona que: "*Foi mínimo, foi mínimo, não houve um [...], mas o que eu percebo que não foi muito contundente não foi, foi assim muito sutil, não houve procura, também não houve oferta*". Continuado a conversa sobre se houve por parte da direção ou via coordenação encaminhamentos como uma apresentação em sala dos professores desse material ou algo referente ao recebimento na unidade deste material em CD, destinado aos docentes e que estes poderiam estar analisando e refletindo sobre a proposta dos

Cadernos Temáticos, a D5 mencionou que não havia sido feito nada e que quem comentou sobre o material, foi ela mesma com as outras colegas de trabalho. Ela transcorre sobre essa questão, declarando: *“É, eu comentei em sala (dos professores) que já estava disponível, que estava na escola, não sei se a coordenadora comentou em sala em algum momento particular [...]”*. Percebemos que o prévio contato da docente com os Cadernos Temáticos e a falta de uma apresentação, a seu ver, mais condizente e eloqüente por parte da direção da escola ou da coordenação pedagógica em relação ao material enviado à escola, desencadeou que assumisse como responsabilidade sua, a divulgação do referido material na unidade escolar por compreender que um melhor contato com os Cadernos Temáticos abria possibilidades de uma qualificação nos processos de ensino e de aprendizagem da História e da Geografia nos anos iniciais. Os dizeres de doze docentes apontam que em algumas unidades da rede necessita-se de novas posturas das coordenações pedagógicas e do grupo responsável pela gestão escolar em prol de construírem novos referenciais de entendimento da educação, estruturados num fazer coletivo voltado para além dos padrões vigentes.

Ainda em relação aos procedimentos de apresentação dos Cadernos Temáticos nas unidades, nos dizeres de quatro docentes entrevistadas percebemos que a falta de uma apresentação coerente dos Cadernos Temáticos pelos gestores em algumas unidades da rede, desencadeou que docentes tivessem somente um contato superficial com o material elaborado, o que dificultou que abordassem durante as entrevistas sobre as características percebidas na estrutura dos Cadernos Temáticos. Em seus dizeres a D3 apresenta alguns condicionantes que dificultaram o seu acesso ao material encaminhado para sua posterior análise, ao mencionar que: *eu ainda não tirei um tempo para pegar ele e analisar ele num todo, entende, porque não passaram para mim esse material, por acaso, eu encontrei esse CD e peguei ele, porque eu achei interessante, mas, assim não foi dito [...] ‘ah, vamos trabalhar isso dentro da história e da geografia [...]’ Eu não tenho hoje propriedade para [...] poder opinar melhor sobre essa parte, hoje infelizmente eu não vou dizer uma coisa assim [...]*.

Os dizeres de doze docentes apontam que há unidades da rede em que a falta de um fazer coletivo da gestão permanece, como condicionantes de dilemas para docentes e alunos, atravancando e dificultado que se promovam ações impulsionadoras do desenvolvimento estruturadas em uma ótica de responsabilização compartilhada por todos os membros da unidade.

Diante da permanência destas situações em sua unidade de atuação e pela falta de apoio e de articulação entre os personagens responsáveis pela gestão pedagógica da escola, a D4 em seus dizeres mencionou: *“Então, falta eu acredito que a coordenação [...] referente aos Cadernos Temáticos, falta apoio das coordenações dos anos iniciais, porque até agora nenhuma veio perguntar [...] por que uma pessoa que está fazendo pós-graduação, não olha esse trabalho. Isso é uma dor que eu tenho, de os profissionais da nossa área, que são os superiores a nós, não se inteirarem desse assunto, porque falta deles comprometimento também, não é só pegar a cartilha prontinha; não, é olhar esse trabalho e fazer com que os docentes dos anos iniciais trabalhem com esse material principalmente porque nós temos docentes admitidos por contrato de trabalho, então, falta sim comprometimento pedagógico por parte de alguns conteúdos. Eu acredito que falta isso [...]*.

Os dizeres de seis docentes apontam que mesmo em unidades em que a equipe gestora tenha apresentado os Cadernos Temáticos de modo condizente, encontramos docentes que não se permitiram a refletir sobre mudanças em suas práticas pedagógicas a partir da análise do material elaborado e das possibilidades do uso dos Cadernos Temáticos nos processos de ensino e de aprendizagem da História e da Geografia de Blumenau. O que se configura como um grande dilema para a gestão escolar, de acordo com os dizeres da D5: *“é contagiar os outros docentes em ver se esse material é bom, fazer com que eles se interessem porque eles estão tão metodicamente inseridos em uma assistência de uma apostila pobre em conteúdos, muito superficial”*. A D5 prossegue afirmando em seus dizeres, que há docentes que não se permitem a refletir sobre a possibilidade de mudar sua prática porque os docentes estão: *“muito amarrado na mesmice, eu vejo profissionais aqui na escola, docentes de mais de décadas que está assim, com aquela visãozinha e com aquilo ‘e deu’ e ele não abre, não aceita, não aceita coordenação falar, direção falar, colegas falar; ‘não, é assim que eu sou, é assim que eu sempre fui, é assim que eu vou continuar”*.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2000, p. 174) compete à gestão escolar atentos às mudanças necessárias para a educação no século XXI, apresentar as propostas curriculares e procurar superar o dilema de ter que envolver todos os docentes num processo de constante avaliação de suas práticas pedagógicas. Parafraseando Bordignon e Gracindo (2000, p. 174) quanto à implantação do plano – de uma proposta (como a dos Cadernos Temáticos a nível Municipal) - na realidade – seu desenvolvimento na prática envolve análise de cada uma das ações previstas, realinhando caminhos, processos e recursos, quando necessário. É o *acompanhamento* que possibilita a apreensão de todos os aspectos envolvidos nesse processo. Se a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 2011) estabelece no art. 22 que a finalidade da educação básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, e sinaliza que na educação básica a base é a educação infantil, isso requer que entendemos ainda mais imprescindível que os gestores escolares desenvolvam ações em prol do equilíbrio, atuando como facilitadores do fenômeno educativo, de modo que se obtenha o entendimento mútuo para se abrir espaços públicos de decisões igualmente nesse nível do ensino básico, os anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos este artigo com o propósito de analisar o papel da gestão escolar na rede municipal de ensino de Blumenau em relação às questões que viabilizem o acesso aos Cadernos Temáticos pelas docentes atuantes nos segundos e terceiros anos dos anos iniciais e com as discussões apresentadas, buscar potencializar que a Gestão escolar e a escola sejam assumidas e concebidas como espaços de reflexão para a implementação de estratégias de ensino e de aprendizagem que acionem o desenvolvimento de uma competência educativa que se crê fundamental nos estudos nos anos iniciais, aqui mais especificamente, nos estudos de História e Geografia local.

Entre os meses de dezembro de 2010 e abril de 2011 por meio de entrevista individual semiestruturada com uma amostragem de dezoito docentes realizamos a

coleta de dados para uma pesquisa sobre a utilização dos Cadernos Temáticos. Os dizeres de dez docentes apontavam aspectos específicos da dinâmica cotidiana da vida escolar e evidenciavam a necessidade de transformações urgentes na organização escolar, tanto nas suas estruturas curriculares quanto nos padrões de organização e de relações de gestão do trabalho escolar, mais especificamente, sinalizando inquietações sobre o acesso aos Cadernos Temáticos que nos mobilizaram a pensar sobre os fatores da gestão escolar na rede municipal de ensino que dificultaram ou até impossibilitaram que em diversas unidades da rede, vários docentes não acessassem o material dos Cadernos Temáticos enviados por meio dos gestores escolares às unidades da rede municipal de ensino. Diante da necessidade de uma reflexão mais aprofundada direcionada à gestão escolar, no limiar do 3º milênio acerca da realidade de suas práticas cotidianas no ambiente escolar, emerge a nosso ver, uma preocupação educacional com a gestão escolar, que se configura como um novo modo de administrar realidades, sendo em si mesma, democrática, por que se materializa pela comunicação, pelo coletivo e pelo diálogo no uso equilibrado das linguagens em benefício do trabalho docente.

É necessário que o grupo gestor para que uma proposta pedagógica seja implementada na escola, assumida como uma proposta de equipe ou como uma proposta do coletivo da unidade, e isto muitas vezes, se configura num desafio para a própria equipe gestora porque no espaço escolar se lida com as peculiaridades das relações humanas e os sujeitos envolvidos no fenômeno educativo exercem suas funções no coletivo, mantendo na complexidade da dinâmica dos processos de ensinar e de aprender suas concepções pessoais carregadas de significados em relação à escola, aos docentes, aos alunos, aos conteúdos fundamentais e as estratégias docentes utilizadas para a construção do conhecimento. Isso requer da equipe gestora, que no exercício de suas funções representem o interesse de todos e dê a oportunidade de acesso, a todos; além de superar o desafio de captar nos sujeitos envolvidos o encantamento de estar no mundo escolar, de conhecer e valorizar a construção cultural dos diferentes grupos sociais que ali interagem, de compreender e respeitar as diferentes identidades e reconhecer que situações de conflitos são permanentes questões a serem superadas.

Se almejarmos por meio de perspectivas reflexivas a melhoria nos processos de gestão escolar e conseqüentemente na qualidade da educação, pois são dimensões no contexto escolar que não estão dissociadas, de antemão isso requer aos profissionais da educação considerar sempre que a própria transformação e aperfeiçoamento da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos se processam com base em valores educativos e que os espaços destinados ao processo de ensinar e de aprender são como complexos sistemas de comunicação em que se intercambiam, de modo espontâneo e intencional, diferentes formas de pensar, de expressar, de sentir e de atuar. Deste modo, compete à gestão escolar estar atentos às mudanças necessárias para a educação no século XXI e implementar as propostas apresentadas procurando superar o desafio de envolver todos os docentes num processo de constante avaliação de suas práticas cotidianas, porque à equipe gestora é que cabe “a responsabilidade de coordenar a construção, acompanhamento e a avaliação dos Projetos Políticos-Pedagógicos da Escola e do Plano Municipal de Educação” (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, p. 174) porque os processos de ensino e de aprendizagem se materializam no contexto das demandas sociais que os geram, sendo constantemente repensados e ressignificados.

Para a efetiva participação de todos os profissionais quanto à implantação de uma proposta (como a dos Cadernos Temáticos a nível Municipal) - na realidade – seu desenvolvimento na prática, envolve análise de cada uma das ações previstas, realinhando caminhos, processos e recursos, quando necessário. Nesse contexto, à equipe gestora voltada à própria compreensão dos atuais problemas que envolvem o campo educacional, requer que oriente que os processos de ensino e de aprendizagem da História e da Geografia local nos anos iniciais sejam como instrumento para que as transformações e aperfeiçoamentos da prática pedagógica docente possibilitem uma prática social voltada para a construção da cidadania de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

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

BLUMENAU. **Projeto de elaboração dos cadernos temáticos de História e Geografia para os anos iniciais e Proposta Curricular de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. SEMED - Coordenação de Geografia, 2007.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros051.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2011a.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010**. Fixa a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/legislacao/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2011b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Fixa as Diretrizes Nacionais Gerais. Disponível em: <http://www.pofdomingos.com.br/federal_resolucao_cne_ceb_04_2010.html>. Acesso em: 28 de setembro de 2011c.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 07/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de (9) nove anos. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1292350985.pdf>>. Acesso: 29 de setembro de 2011d.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1238-39. Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola**: suspeitas e apostas. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br/art_producao_de_saberes.asp>. Acesso em: 28/06/2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 17 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MORAN, José M. Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, Tania M. E. (Org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2001. p.19-44.

NASCIMENTO, Maurici. Gestão Democrática da Escola. In: **Curso de formação e aperfeiçoamento em gestão escolar pública para diretores de unidades educacionais na rede municipal de ensino**. Apostila elaborada pela FURB/SEMED, Blumenau: 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PORTO, Tânia M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis, relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, jan./abr. de 2006.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina: Construção e Reconstrução do Conhecimento**. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SEMED – FURB. **Projeto 394/2009** - Observatório da Educação, Blumenau, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Pesquisa e aprendizagem no contexto das múltiplas linguagens sociais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 407-413, set./dez. 2003.

WITTMANN, Lauro Carlos *et al.* As instâncias locais e regionais na administração pública da educação. **UNirevista**, Local, v. 1, n. 2, p.6, abril de 2006.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CARTOGRAFIA DE CONCEITOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DE JOINVILLE VINCULADAS A ASSOCIAÇÃO JOINVILENSE DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS – AJOS

RODRIGUES, Deneusa Luzia
Universidade da região de Joinville – UNIVILLE
deneusa@hotmail.com

TAMANINI, Elizabete
Universidade da região de Joinville – UNIVILLE
btamanini@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas;
Grupo de Estudo: Políticas Curriculares Formais e Não Formais

Palavras-chave: Educação não formal. Práticas educativas. Cartografia. Organizações sociais.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de Mestrado em Educação em andamento cujo objetivo maior é investigar sobre a Educação não-formal e sua perspectiva de intervenção sócio-educativa tendo como cenário mais específico a análise das Organizações Sociais de Joinville/SC associadas à AJOS³⁶- Associação Joinvilense de Organizações Sociais de Joinville.

Como educadora e atuando no Ensino Superior em Curso de Pedagogia na Disciplina de Educação Não Formal e Educação Profissional temos refletido a luz das inúmeras ações desenvolvidas, sobre o papel formador das práticas educativas presentes em espaços para além do ensino formal. A partir de um olhar reflexivo apoiando-se nas fontes já consultadas constatamos que são poucos os estudos abordando esta problemática no contexto da Educação brasileira e quando observado do ponto de vista de investigação local - regional inexistem reflexões acerca desta temática.

Constatamos que há no cenário historiográfico regional a ênfase a mobilização para ações comunitárias de cunho filantrópico e privado. Nesta construção histórica e política, houve um processo de imigração/ocupação/colonização do continente europeu no final do século XIX para o continente latino americano, que em função das circunstâncias sociais e políticas desta época (1850

³⁶ - A Associação Joinvilense de Organizações Sociais (AJOS) foi fundada em 12 de Agosto de 1987 como pessoa jurídica de direito privado. De lá pra cá não parou mais. Sua história já faz parte da cidade e, mais do que isso, é peça fundamental na estrutura de entidades filantrópicas que prestam atendimentos a muitas famílias em Joinville e região nas áreas: criança e adolescente, idoso, pessoa com deficiência, saúde, serviços comunitários, cultura e lazer. São mais de 30 mil atendimentos mensais oferecidos pelas 47 entidades associadas à AJOS. www.ajos.org.br

em diante), as pessoas que aqui chegaram ficaram a mercê das ações das companhias de colonização. Ou seja, pouco o Estado, o governo Imperial brasileiro interviu de modo qualitativo nestas regiões. A sociedade civil de algum modo teve que dar conta de tocar a vida.

Vale dizer que tais práticas sociais não são subjacentes a "autonomia emancipatória", presentes na concepção gramsciana, onde sujeitos com trajetórias de vida autônomas e com consciência histórica de seu papel estratégico na sociedade atuam politicamente, e sim são ações e estratégias de sobrevivência diante do posto pelo sistema social.

Nossas indagações passam também por compreender estas relações construídas ao longo do processo histórico regional tentando capturar nas teias das experiências sociais não formais, os conflitos, as conquistas de qualidade de vida e por assim dizer avanços e retrocessos. Outra reflexão presente é de que forma a sociedade representada na desigualdade e na pluralidade sócio-cultural criou mecanismos de enfrentamento e ou apaziguamento das contradições inerentes ao modo de produção capitalista aqui instituído, gerando um conceito de solidariedade e filantropia. Para Gohn (2008, p.178): "Marx refere-se a uma relação social, com os mesmos interesses, e deveria estar voltada para um dado objetivo: a emancipação dos trabalhadores.[...] Marx demarca a solidariedade como uma relação social a ser construída, no caso, no interior das unidades produtivas, a partir de experiências comuns compartilhadas." Isso, não apenas na dimensão coletiva, mas também introjetada no viés individual dos membros da sociedade.

Diante destas perguntas, ainda em maturação, tem-se o desejo de observar com muito cuidado o papel das práticas educativas, analisadas pelo viés conceitual da Educação não formal. Ao consideramos a Educação não-formal como um campo de conhecimento novo e em construção, e fortemente presente nos processos educativos das organizações sociais da AJOS. Buscaremos também diferenciar a Educação formal, da informal e da não-formal.

Julgamos necessário, para uma compreensão do contexto sócio-educativo inventariar quem é o público atendido por essas organizações, qual é a base econômica da vida social dos mesmos, analisando em que medida as relações econômicas são determinantes ou intrínsecas ao modo de definir rumos para um processo de educação humanista. E, sobretudo perguntando que critérios teórico-metodológicos estruturam tais práticas educativas? Quais são os sujeitos protagonistas deste processo de atendimento: são crianças? Público infanto-juvenil? Ou pessoas idosas? E, por fim, um olhar analítico para o processo de atendimento educativo das Entidades, investigando se os mesmos têm contribuído para práticas de caráter crítico emancipatório, ressaltados por Freire (1980) como determinantes para a autonomia dos sujeitos.

Desse modo a relação entre as questões educacionais e a desigualdade na distribuição de renda deve ser discutida como prioridade, quando tratamos da desigualdade social e os aspectos educacionais da população. Assim, nosso levantamento exploratório orienta-nos a observar que existem projetos de formação e educação nas entidades sociais de Joinville/AJOS; entretanto, deseja-se investigar se no campo de atuação essa prática se dá na perspectiva da Educação não formal emancipatória, que segundo Gohn (2011:100)

[...] não limitamos a educação não formal a uma dada camada social, onde a sua atuação restringe-se a uma dada comunidade carente, em situação de riscos, [...]. Reconhecemos a importância desses grupos e segmentos

sociais no campo da educação não formal, mas ela não se limita a estes sujeitos, [...], abrange outros segmentos sociais. [...] Portanto, além de ampliar o escopo de atuação da educação não formal para outros campos, a consideramos como um dos elementos fundantes e constitutivos do processo de formação do ser humano [...].

A pesquisa ainda tem por finalidade indicar o cenário das ações educativas institucionalizadas nas associações e organizações civis locais e, neste sentido, é oportuno destacar o que traz Gohn (2011:102)

Destaca-se a importância das ONGs como agências que possuem know-how em metodologias, estratégias e programas de ação, tendo se constituído ao longo das últimas décadas como estimuladora do trabalho voluntário e de valorização das culturas locais, de forma a resgatar o conhecimento existente entre as comunidades atendidas e não ignorá-lo.

Sabemos, segundo Gohn (2011), que a Educação não formal foi um campo de menor importância no Brasil, até os anos de 1980, tanto nas políticas públicas, quanto entre os educadores. E a esse respeito ainda Gohn (2010) coloca que o caminho institucional aos processos educativos em espaços não formais foi aberto em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando define educação como aquela que abrange [...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDBEN, art.1º,1996 apud GOHN, 2011: 11).

A proposta da pesquisa em desenvolvimento tem relações com a nossa história de vida e que, além de estudá-la nos espaços das organizações sociais, onde desenvolvemos atividades sociais, temos também mais um importante espaço de discussão da categoria Educação Não Formal, que é a nossa prática profissional acadêmica. Brandão (2006, p. 19) referenciando Paulo Freire conceitua a educação nos seguintes termos:

Educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador e, em seguida, depositado nos educando. O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação de realidade pelos que a vivem.

É sob esta perspectiva que a nossa *práxis* docente aos poucos vem sendo exercida seja como docente no Ensino Superior, seja nas práticas sociais e de voluntariado. São estas experiências objetivas e subjetivas que têm nos desafiado ao entendimento desse tema. Nesta fase vejo que Paulo Freire corrobora com nossas incertezas quando afirma que "Pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (FREIRE, 1996, p. 32).

PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA DA PESQUISA

Iniciamos nossas reflexões buscando à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN³⁷ de 1996, no seu artigo primeiro, onde traz a abrangência do campo de atuação da Educação. Na LDBEN, neste mesmo artigo que disciplina a educação escolar, a qual se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, diz-se que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Neste contexto entendemos a Educação formal como aquela que é determinada por uma legislação nacional, ou seja, que tem critérios específicos, determinados pelo Estado, sendo uma Educação sistematizada com currículos e conteúdos a serem cumpridos.

Por outro lado, para o nosso tema de pesquisa a Educação é compreendida muito além das dimensões curriculares e de aprendizagem. Essa categoria mescla-se com o conceito de cultura como herança e socialização permanente de saberes, ampliando o sentido epistemológico do termo em si. Assim como apresenta Frigotto:

O patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos. (Frigotto, 2002, p. 65)

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, uma nova conjuntura dá-se no cenário Educacional, trazendo para a educação novos desafios a serem enfrentados. Numa época de globalização e de avanços nas tecnologias de informação, a Educação tem sido chamada para solucionar ou amenizar as questões sociais, como a miséria do povo, a promoção do acesso aos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária, buscando novas formas de justiça social. Milton Santos (2008) em seu livro "por uma outra globalização" apresenta reflexões que nos orientam para o entendimento estrutural da sociedade. Analisa, sobretudo, os fundamentos materiais e políticos do mundo atual.

Fala-se em aldeia global o que faz crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. Difunde a noção de espaço e tempo contraídos, ao alcance da mão e um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. O desemprego crônico, as novas enfermidades, o aquecimento global, o retorno de velhas doenças, a permanência da mortalidade infantil a despeito dos progressos da medicina, a educação de qualidade cada vez mais inacessível. Santos (2008) chama isso de globalização como perversidade, e as bases materiais que o capital se apóia no período atual são, entre outras: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta, e a existência de um motor único na história, representado pela mais – valia globalizada.

³⁷ Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (*in* portal.mec.gov.br)
Livre acesso pelo portal do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Nesta mesma direção reflexiva Mészáros (2008), têm sobreposto as interpretações do neoliberalismo, apontando saídas convergentes ao outro modo de se produzir bens e serviços socialmente equitativos, e posicionando-se a favor de rupturas ideológicas, destacando a educação como uma das possibilidades de *praxis*:

[...] a nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. [...] Portanto, a nossa tarefa educacional, é simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. (2008:76)

Diante deste cenário, como visto acima o conceito de Educação amplia-se, não se limitando apenas aos espaços escolares formais, atrelados somente ao processo de ensino-aprendizagem de seus educando. A Educação é chamada também a transpor os muros da escola, para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo e outras atividades afins.

Configura-se assim um novo campo da Educação: o da Educação não formal, que aborda processos educativos fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, abrangendo organizações sociais e não governamentais movimentos sociais estratégicos, ou processos educacionais articulados com a escola e comunidade. Abre-se então, um leque de saberes e aprendizagens trazidas pela Educação não formal (GOHN, 2010).

Para GOHN (2011:14) "a relação da educação formal e não formal é uma realidade no universo educacional brasileiro [...] a educação não formal não visa substituir ou competir com a educação formal [...]". Deste movimento podem ocorrer parcerias entre outras frentes de trabalho, como as organizações sociais, ONGs e outros espaços da comunidade que tenham projetos sociais responsáveis, podendo colaborar para uma formação cidadã.

Nesta direção Paulo Freire (2001), afirma que [...] "cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão" [...].

Na construção dessa cidadania de direito e deveres está esse novo campo da Educação, a Educação não formal, que para Cortella (2007):

É nesse momento, o do desejo sincero de construção de uma cidadania repleta de justiça e paz, que a Educação não-formal desponta como uma das fontes de elaboração de futuro. Afinal, como sempre lembramos a Educação formal (especialmente em sua versão escolar) é necessária, mas não suficiente; o contrário vale também. A empreitada para a edificação de vida coletiva abundante é de tal dimensão que exige, claro, que redobremos os esforços nessa direção (*in* www.itaucultural.org.br)

As pesquisas dos processos de Educação não formal estão nas investigações das práticas sociais, caracterizando como ocorrem estes processos educacionais para além dos muros escolares ou não. E também, dos diferentes contextos do exercício das pedagogias sociais. Desse modo, as pesquisas buscando o sentido das práticas educativas não formais servem para contribuir no desenvolvimento da educação como um todo (GOHN, 2011).

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Um importante mecanismo de implementação de ações de direitos humanos na esfera da Educação e da cultura, iniciou-se a partir de 2003 com o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e seu Plano de Ação (*in* portal.mj.gov.br).

O PNEDH contempla também a Educação não formal, trazendo na sua concepção e princípios reflexões acerca dos espaços de produção de conhecimento, entendendo que essa produção não acontece somente nas escolas formais.

A humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. Esse processo ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana (*in* portal.mj.gov.br, 2011).

Cumprir destacar que a Educação não formal contribui com uma nova maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, tendo sempre um caráter coletivo. Ao reconhecer a Educação não formal como uma modalidade da Educação o PNEDH afirma que [...] A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura-se de consciência crítica, [...] para encaminhamento de reivindicações [...] de propostas para as políticas públicas. (*in* portal.mj.gov.br)

Espaços importantes da sociedade abarcam as atividades da Educação não formal e distribuem-se em inúmeras dimensões. Na sociedade civil organizada vinculada a programas e projetos sociais, nas ONGs, movimentos sociais de educação não-formal. A Educação não formal também se faz presente nos museus nos trabalhos de memórias e patrimônio, na promoção da Educação ambiental, nos projetos das escolas de Artes, conservatórios. A Educação não formal é uma possibilidade de produção de conhecimento em territórios fora das estruturas curriculares da Educação formal (GOHN, 2011).

As práticas educativas da Educação não formal apresentam processos interativos intencionais. Os espaços educativos estão direcionados às trajetórias de vida dos grupos e indivíduos.

Usa-se aqui a metáfora de Paulo Freire, do ato de cozinhar, para ilustrar a prática educativa da Educação não formal, que traz na sua gênese que o grande educador é o "outro" e que só se aprende na prática.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibra par mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 1996:22)

Para educar é preciso que o educador tenha clareza da prática, e aqui, no caso da Educação não formal, há a figura do Educador Social. Essa prática (pedagógica) precisa incluir os valores da comunidade em que se atua e que esta atuação se dê a partir de um compromisso social básico, nas palavras de Gohn (2010). Tanto Freire (1996) como Gohn (2011) afirmam [...] que toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, e outro que, aprendendo, ensina.

Segundo Freire (1996) [...] o aprendizado do Educador Social, numa perspectiva da Educação não formal, realiza-se numa mão dupla – ele aprende e ele ensina. Gohn (2011) diz que na Educação não formal o Educador Social não pode desconsiderar o contexto onde está inserido e o grupo em que está atuando. Sendo assim, esse campo de atuação é desafiador, pois é preciso construir um vínculo afetivo entre educador e educando.

Desta maneira, estabelece-se um diálogo entre as partes atuantes no processo, a partir das experiências de vida de cada um, ou seja, um processo interativo e de trocas. As atividades educativas na Educação não formal podem explorar uma série de expressões e linguagens artísticas ou não. O Educador Social ajuda a construir com seu trabalho espaços de cidadania. Uma cidadania já referenciada anteriormente, ou seja, emancipatória de direitos e deveres.

Nesta direção, as práticas educativas da Educação não formal refletem uma concepção do convívio social. Gohn (2011) diz: [...] o Educador Social numa comunidade atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de reprodução de saberes a partir da tradução de culturas locais [...] da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.

A pesquisa ora proposta será realizada com as organizações sociais de Joinville que trazem em seu plano de ação atividades que visam a formação dos indivíduos por elas assistidos. A investigação pretende observar essas práticas e constatar se efetivamente são práticas educativas da Educação não formal, na perspectiva de uma prática comprometida com a formação emancipatória.

TECENDO O SABER E O FAZER METODOLÓGICO

Nossa proposta de pesquisa têm como fio condutor as tessituras da pesquisa qualitativa, a qual, à luz de nosso entendimento, permitirá uma caminhada onde os sujeitos da pesquisa sejam também protagonistas do processo. A opção da pesquisa com a abordagem qualitativa está relacionada com o objeto de estudo e seu campo de pesquisa. Nossa postura, diante do cenário onde ocorrerá a pesquisa, é de um compromisso ético com o processo social estabelecido. Assim, a abordagem qualitativa dará suporte à investigação da problemática onde certamente as análises, as discussões, as constatações possibilitarão a criação de novos processos e conceitos, avançando-se no entendimento coletivo de categorias conceituais importantes e nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994: 11) afirmam que:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das

percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

A pesquisa qualitativa nos dá a possibilidade de investigar o processo na sua totalidade e subjetividade, acreditando que os sujeitos ou grupos de sujeitos desta investigação serão participantes em ação, com sua visão de mundo e suas experiências. Serão sujeitos da história e na história.

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1996:76,77)

Nesta perspectiva buscaremos suporte nas técnicas de pesquisa que sustentam o entendimento do sujeito citado anteriormente, dispondo assim de instrumentos que lhe permitirão sistematizar e organizar os saberes advindos da investigação pretendida, considerando a ideia de pesquisa qualitativa trazida por Minayo (2009:21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não devia ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Na concepção de Streck (2005:22), [...] A pesquisa é interação múltipla de sujeitos: Pesquisar é um ato de conhecer o que aconteceu, o que socialmente herdamos entre sujeitos, um movimento que reflete a vida e gera vida [...]. A memória social ou coletiva, evidenciada a partir dos registros, vestígios e fragmentos, considerados conceitualmente como bens culturais, sejam materiais ou imateriais de uma dada sociedade, constitui-se em referencial da identidade cultural e instrumento mediador entre sujeito histórico e a cidadania. (TAMANINI, 2000)

Neste sentido, estamos passo a passo nos apoiando na pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, observação direta e intensiva, observação de campo, compondo por fim, um conjunto de dados que sustentarão o escopo da pesquisa. Para este registro estruturante utilizaremos o diário de campo como fonte primeira deste processo. Tendo como afirma STRECK, (2005), [...] a própria pesquisa como movimento, movimento de pessoas, de saberes de conhecimentos, de valores, de culturas, de visões de mundo e que não há caminhos prontos [...]. E, sabendo que o caminho se constrói caminhando.

Consideramos inicialmente sujeitos protagonistas da pesquisa técnicos dos órgãos municipais e outros. Como cenário cartográfico será considerado as Organizações Sociais da AJOS que apresentam em seu plano de ação atividades de formação e ou educação.

Com o caminhar da pesquisa, pretende-se construir diálogos entre as fontes documentais inéditas, as entrevistas e narrativas alimentadas pelo trabalho de campo possibilitando uma análise qualitativa a qual inicialmente denominamos de

Cartografia de Conceitos, Políticas e Práticas das Organizações Sociais de Joinville Vinculadas a Associação Joinvilense de Organizações Sociais – AJOS.

OBSERVAÇÕES SOBRE O JÁ CONSTRUÍDO COM A PESQUISA

Tratando-se de pesquisa qualitativa com foco em questões inéditas, ou seja, um Estudo de Ações voltadas a Educação Não Formal, campo pouco trilhado na Educação brasileira, nossa intervenção se dará em Joinville/SC. Assim, o contato com fontes e protagonistas será um ir vir o tempo todo. A aplicação dos instrumentos de pesquisas nas Organizações ainda não foi executada, todavia os dados estão sendo coletados como um exercício exploratório e a princípio documentados em forma de quadro representativo, informando as organizações que trazem em seu plano de ação atividades de educação e formação. Um levantamento sobre produções já existentes nesta área a partir de 2005, também já foi realizado, tendo como fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da CAPES³⁸. Uma visita ao Arquivo Histórico de Joinville também foi realizada na intenção de coletar nos periódicos locais matérias que relatam ações realizadas pelas Organizações Sociais de Joinville ao longo dos últimos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do caminho já percorrido, das primeiras investigações e principalmente dos estudos realizados nos escritos dos teóricos que fundamentam esse campo de conhecimento, percebemos que poucos passos foram dados.

As primeiras considerações que fazemos é que essa pesquisa que traz como objeto de estudo Práticas Educativas na Educação não formal tendo como campo de investigação as Organizações Sociais de Joinville, está desenhada num cenário de fontes primárias, um campo ainda pouco explorado na Educação Brasileira e muito menos no município de Joinville. Os obstáculos são muitos, inclusive de superação de conceitos e preconceitos a cerca da Educação não formal. Percebemos nas investigações *a priori* as dificuldades de considerar-se a Educação não formal como um campo de conhecimento em construção. Observou-se nas discussões realizadas até o presente momento que de forma geral se faz uma avaliação da Educação não formal a partir de critérios formais, não dando importância aos saberes construídos em outros espaços que não seja o da escola.

Porém, essas observações ainda são apenas de modo empírico. Acreditamos que ao desenvolvermos a pesquisa poderemos constatar essa ou outras questões que nos possibilitarão um diagnóstico das práticas educativas não formais existentes ou não nas Organizações Sociais de Joinville fortalecendo este debate para o campo da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO JOINVILENSE DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS-AJOS. Disponível em: < www.ajos.org.br>. Acesso em 23 set.2011.

³⁸ Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

- ARANTES, Valéria Arantes (Org.). **Educação não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Porto Editora, 1994.
- BONFIM, Paula. **A Cultura do Voluntariado no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUFFA, Ester; ARROYO, M.; NOSELLA P. **Educação e Cidadania – quem educa o cidadão?** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Lei Orgânica de Assistência Social. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial>>. Acesso em 25 set.2011.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 24 set.2011.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e Fazeres, modos de sentir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 2, 2006. (Projeto A Cor da Cultura).
- CADERNO DE TEXTOS: Participação e Controle Social no SUAS. Conselho Nacional de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – Brasília, DF: CNAS/MDS, 2009.
- CAPEX - Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>
- CORTELLA, Mario Sérgio. **A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania**. In: CORTELLA, Mario S. *et al.* **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: < www.itaucultural.org.br>. Acesso em 24 set.2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2000a.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001a.
- _____. **Política e Educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- _____. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire (1921 – 1997) – 5 ed - São Paulo, Cortez, 2001. - (Coleção Questões de Nossa Época v.23)**
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: Editora Unicamp, 2001, p. 147-166.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**, 2005. Disponível em:< www.paulofreire.org> Acesso em 25 set 2011. GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites**. In: SIMSON, Olga R. de M. Von e GUSMÃO; PARK, Margareth B. e
- GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. São Paulo: Record, 2001. GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor.** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v.1).

_____. **Movimentos Sociais no Início do século XXI. Antigos e novos atores sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação Para Além do Capital.** Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYIO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007, 304p.

STRECK, Danilo. **Pesquisar é Pronunciar o Mundo.** UNISINUS/RS, 2005

TAMANINI, Elizabete. **Vidas transplantadas: museu, educação e a cultura material na (re) construção do passado.** (TESE). Campinas: UNICAMP, 2000.

TRILLA, J. **A educação não-formal.** In: ARANTES, Valéria Arantes (Org.). **Educação não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO - Ministério da Educação e Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República. Disponível em :< <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em 24 set.2011.

VII CONFERÊNCIA NACIONAL DE ASSISTENCIA SOCIAL – Participação e Controle Social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Brasília, DF. Anais, 30 de nov. a 3 de dez. de 2009.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESQUISADORES SOBRE *LIVRO DIDÁTICO* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA (2000-2009)

TOMIO, Samira Alessandra
Universidade Regional de Blumenau – FURB
satomiobr@gmail.com

SILVA, Neide de Melo Aguiar
Universidade Regional de Blumenau – FURB
nmelo@brturbo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);

Palavras-chave: Livro didático. Política do livro didático. Representações sociais.

INTRODUÇÃO

"Os livros didáticos são na verdade um caleidoscópio, e não devemos vê-los como sendo uma única imagem, ou mesmo uma única refração de luz de instrução. Como nós os vemos depende de quem somos, da nossa visão de currículo e instrução, e talvez, de nosso ponto de vista de como o conhecimento e o aprendizado podem ser".

Borren Johnsen

O Livro Didático (LD) enquanto um objeto social inscrito em diferentes épocas e lugares se constitui como um instrumento do ensino formal na história da educação de muitos países. No Brasil, sua trajetória acompanha o desenvolvimento do processo de escolarização, considerado o LD como um dos símbolos da nacionalização e universalização do ensino público. Enquanto regulamentador de práticas educativas de professores e de muitos programas de ensino, o LD é, também, o recurso e a estratégia de ensino que professores, na maioria das vezes, dispõem para driblar desfavoráveis condições de trabalho.

É neste cenário que o LD se constitui como um recurso de ensino e torna-se elemento de uma política educacional nacional desde meados dos anos 30 e, ao mesmo tempo, transforma-se em um objeto de investigação de pesquisadores em programas de pós-graduação no Brasil.

Por estar condicionado aos contextos em que é inserido e das interlocuções estabelecidas com os sujeitos, o LD como um objeto de estudo assume múltiplas características e diferentes funções, sendo as mais reconhecidas nas pesquisas como: referencial, instrumental, ideológica/cultural e documental. (CHOPIN, 2004). A pluralidade de funções do LD caracteriza entendimentos das regras e dos códigos que definem o mundo da educação em suas dimensões práticas, discursivas e

sociopolíticas. Estas são determinadas e determinantes de coletivos de pensamento de pesquisadores que compartilham de modos de explicar e investigar o LD.

Definido em um objeto de pesquisa, o LD se constitui, também, como um campo de investigação em construção denominado de *Manualística* (BENITO, 2005), no qual investigadores com seus aportes teórico-metodológicos buscam nas interações com a cultura escolar confrontá-lo com outras formas de saber, com outros campos afins.

As pesquisas enquanto organizações materiais são portadoras de construções simbólicas como a linguagem que por si própria é veiculadora de representações sociais. Ao imprimirem nos textos crenças, valores, ideologias, estereótipos, os pesquisadores dão forma às ideias que, objetivadas e uma vez comunicadas e partilhadas com outros coletivos (pesquisadores, professores, estudantes, editores...), auxiliam na construção de novos conhecimentos, na manutenção de um pensamento coletivo e na formação de uma identidade social, transformando-se em representações *sociais*.

Neste contexto, busca-se, por meio desta pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação / FURB, na linha “Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais”, investigar as representações sociais de pesquisadores sobre livro didático nas produções científicas nos programas de Pós Graduação em Educação do Estado de Santa Catarina; para compreender as regras e as condições que conduzem os sujeitos pesquisadores a pensarem, a construir representações sobre LD e a se movimentarem no jogo das dinâmicas sociais em que estão envolvidos.

Sendo assim, conhecer a partir dos pesquisadores de Pós Graduação em Educação em SC, as representações sociais sobre LD e os elementos que as constituem, significa desenvolver um entendimento dos saberes que circulam nas práticas cotidianas, “circulam nos discursos, são trazidos pelas palavras e veiculados em imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.17). Deste modo, as representações sociais mobilizam os pesquisadores a interpretá-los, a organizar os coletivos de pensamento sobre LD ao longo da história.

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Embora o LD não seja um objeto de pesquisa novo, a necessidade em organizar um *estado da arte* ou *do conhecimento* está na multiplicidade de abordagens em produções científicas que se encontram isoladas e dificultam a historiografia do LD no âmbito estadual e nacional, como também, pela necessidade de uma sistematização das produções que se encontram dispersas acerca deste objeto especialmente na última década, sendo que nas décadas anteriores, dois importantes estudos podem ser localizados como referenciais: “O livro didático em questão” organizado por Freitag, Mota e Costa (1989) no qual levantam a produção científica sobre o LD no Brasil no período de 1940 a 1987 e o trabalho “Que sabemos sobre Livro Didático” (1989) produzido pela UNICAMP em forma de um catálogo analítico com resenhas das obras produzidas sobre o LD no período de 1930 a 1987, seja na produção científica quanto nos documentos oficiais e faz uma análise descritiva por meio de categorias como tipo de produção, disciplinas e temas.

Vale mencionar a existência de outros dois trabalhos realizados em forma de projetos que se preocupam em catalogar e viabilizar dados e referências sobre o LD. O projeto "Educação e Memória: Organização de acervos de livros didáticos" organizado pela USP e financiado pela FAPESP que disponibiliza via internet um acervo chamado LIVRES com fontes sobre a produção dos LDs de 1810 a 2005 onde recupera antigos LDs como documentos históricos, catálogos de editoras, programas curriculares, entre outros. O projeto também traz uma listagem de pesquisas que investigam o LD e suas relações com os conteúdos das disciplinas, processos de produção, uso e escolha do LD.

Outro projeto em destaque é "História das disciplinas escolares e do livro didático" da PUC-SP que tem o LD como fonte para o estudo da história das disciplinas escolares por meio do exame das estratégias e dos procedimentos na sua produção e distribuição, das políticas em relação ao LD, dos modos pelos quais se efetivam sua adoção e seu uso no processo de ensino.

Não obstante, faltam informações sobre como se caracteriza a produção científica sobre o LD no estado de Santa Catarina, apesar de expressivo o número de cursos de pós-graduação em Educação. É com base neste pressuposto que se organizou a pergunta de partida norteadora deste estudo: *"Quais são as representações sociais de pesquisadores sobre livro didático nas produções científicas nos programas de Pós Graduação em Educação do Estado de Santa Catarina?"*

Nesta perspectiva, pesquisar as representações sociais dos pesquisadores sobre LD permite a esta pesquisadora conhecer como se formam os sistemas de referências que os pesquisadores enquanto sujeitos sociais se utilizam para dar significado ao mundo, para lerem o LD em toda sua complexidade.

Além disso, a pesquisa torna-se relevante por buscar ainda identificar as lacunas existentes na história do LD no Brasil, como, por trazer avanços no sentido de ampliar os questionamentos e elaborar reflexões que permitam integrar diferentes dimensões da pesquisa científica em torno do tema. De tal modo, esta pesquisa pode se apresentar como uma contribuição para levar ao conhecimento da comunidade científica catarinense a produção de pesquisadores do estado como uma possibilidade de constructo teórico e metodológico aos demais investigadores em Educação em Santa Catarina.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para investigar o objeto de estudo "as representações sociais de pesquisadores sobre livro didático" fez-se necessária uma incursão teórica. Primeiramente, organizou-se um referencial teórico sócio-histórico do LD no Brasil no qual se discutem questões terminológicas e conceituais do LD na literatura que trata do tema e as nuances políticas, econômicas e pedagógicas que permeiam o tema na Educação. Para tal, foram empregados autores como Batista (2001, 2003, 2005), Benito (2006), Bittencourt (2002), Bomeny (1984), Chopin (2009, 2005, 2001, 2004), Freitag (1989), Gatti Junior (2005), Hofling (2000, 2001) Santomé (1998), Souza (1999), entre outros.

Além disso, discute-se a teoria das Representações Sociais e as implicações teórico-metodológicas do uso desta teoria no estudo do objeto LD nesta pesquisa a partir de um diálogo com autores como Alves-Mazzoti (1994), Jodelet (2001) e, o precursor da teoria, Moscovici (2003).

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é *compreender as representações sociais dos pesquisadores sobre livro didático em pesquisas científicas em Educação no Estado de Santa Catarina*.

Como objetivos específicos foram delimitados:

- a) mapear a produção científica nos cursos de Pós Graduação em Educação sobre o LD,
- b) caracterizar as funções que o LD assume para o coletivo de pesquisadores em Educação em Santa Catarina;
- c) relacionar as funções de LD identificadas a representações sociais dos pesquisadores de modo a compreender o conteúdo dessas representações, sua forma de organização e estrutura interna.

METODOLOGIA

A pesquisa em relação ao objetivo se caracteriza como um estudo descritivo e em relação ao procedimento como um estudo bibliográfico. Buscou-se elaborar um panorama da produção científica catarinense sobre o LD a partir dos procedimentos metodológicos abaixo descritos.

Primeiramente, se realizou uma busca no portal *on-line* Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) das dissertações e teses que contivessem as palavras *livro didático*, *livro texto* ou *manual escolar* nas palavras-chave, nos títulos e nos resumos das pesquisas e fossem realizadas no período de 2000 a 2010. O período selecionado para coleta das pesquisas foi determinado a partir do critério de ano de credenciamento dos programas de pós-graduação em nível de Mestrado, com exceção da Universidade Federal de Santa Catarina que teve seu credenciamento anterior ao ano de 2000.

As instituições investigadas nesta pesquisa foram: FURB (Universidade Regional de Blumenau), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina) e UNIVALI (Universidade do Vale de Itajaí). Todas as instituições possuem programas *stricto sensu*, credenciados pela CAPES.

Verificou-se ainda se havia pesquisas sobre o LD em outras instituições como UNIVILE, UNOCHAPECO, UNIPLAC, UNOESC, UNC, porém nenhum trabalho foi encontrado no portal da CAPES.

Para ter acesso ao texto integral das pesquisas, foram consultados os bancos de dissertações e teses nos *sites* oficiais dos programas de pós-graduação ou a partir de *site* de busca na internet. Alguns trabalhos não disponíveis *on-line* foram obtidos nas bibliotecas das universidades envolvidas nas pesquisas.

Com posse dos trabalhos de pesquisa, coletaram-se dados a partir de um roteiro de observação, elaborado com categorias de análise (instituição, categoria, ano, ocorrência, entre outros) a fim de sistematizar as informações coletadas.

Na fase atual, análise e interpretação, os dados estão sendo relacionados com o aporte teórico (teoria das representações sociais) em função dos objetivos propostos na pesquisa.

Ainda, com base nesta primeira análise será elaborado um questionário com perguntas abertas e enviadas aos autores/pesquisadores cujos trabalhos comparam o estudo bibliográfico. Tal instrumento será enviado por e-mail aos autores, cujos endereços estão sendo identificados.

RESULTADOS

A coleta e interpretação dos dados na pesquisa estão em fase de elaboração. Inicialmente já foram encontradas 39 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, distribuídas conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Ocorrência de pesquisas

INSTITUIÇÕES	PROGRAMAS	DISSERTAÇÕES	TESES
FURB	EDUCAÇÃO	4	
UNISUL	CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	4	
UDESC	ARTES VISUAIS	1	
UNIVALI	EDUCAÇÃO	4	
UFSC	EDUCAÇÃO	7	1
	LINGUÍSTICA	5	
	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	11	
	TECNOLÓGICA	3	
	GEOGRAFIA		
DIREITO			
TOTAL		39	1

Fonte: Pesquisa bibliográfica (2011)

Dos 40 trabalhos de pesquisas encontrados foi delimitada para análise uma amostra de 15 dissertações, desenvolvidas pelas instituições: FURB, UNIVALI e UFSC, especificamente realizadas em cursos de Mestrado em Educação.

Na atual etapa de desenvolvimento desta pesquisa, está se realizando a leitura dos trabalhos e a coleta dos dados de acordo com um roteiro de observação. Estes dados, posteriormente serão apresentados com tabelas e excertos dos textos dos trabalhos, e interpretados com base na fundamentação teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação está em fase de elaboração, por isso ainda não é possível sistematizar as considerações finais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-79, jan./mar. 1994.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, A. A. G. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In: **Materiais didáticos: escolha e uso**. Brasília: Ministério da Educação, boletim 14, 2005.

BATISTA, A. A. G; ROJO, R. (Org.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, A; VAL, C. (Orgs.). **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

BENITO, A. E.(ed.) **Currículum editado y sociedad del conocimiento: Texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia: Tirant lo blanch, 2006.

BITTENCOURT, C. M. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1977, pp. 69-90.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência. **História da Educação**, Pelotas, v.13, n.27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. Traduzido por Mirim Soto Lucas. In: **Revista Educacion y Pedagogia**. Medellín: Facultad de Educacion. Vol. XIII, n.29-30, p.209-229, jan./set.. 2001.

FRAGO, A. V. El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. In: BENITO, A. E. **Currículum editado y sociedad del conocimiento**. Valencia: Tirant lo blanch, 2006. p.109-140.

FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI JÚNIOR, D. Saberes e livros didáticos de História: questões teórico-metodológicas e fontes (1970-1990). In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. Campinas, SP, 2006.

HOFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade-Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Campinas, n.70, p. 159-170, abr. 2000.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**. Políticas públicas e educação. UNICAMP, SP, p.30-41, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

JOHNSEN, E. B. **Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts.** Traduzido por Linda Sivesind. Tønsberg: Vestfold College, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Traduzido por Gerard Duveen e Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A; GUIMARÃES, S. D. P; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1984.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Traduzido por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 27-31.

UNICAMP. **O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico.** Campinas: UNICAMP, Biblioteca Central (Serviço de informação sobre livro didático), 1989.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DE QUE POLÍTICA ESTAMOS FALANDO?

RODRIGUES, Tatiane Dominoni
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
tatianerodrigues@univille.br

CAMPOS, Rosânia
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
rosaniacampos@univille.br

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
Linha de Pesquisa: Políticas e práticas educativas

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo explorar aspectos referentes aos referências de análise de políticas conforme proposto por Stephen Ball e colaboradores.

A década de 1990 foi marcada por profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, entre estas, a focalização no ensino fundamental, fato que repercutiu, entre outros fatores na ampliação do ensino fundamental na década seguinte. Esta medida estava destinada ao terreno dos consensos, não fosse o fato desta ampliação ser realizada via inclusão das crianças de seis anos, provocando um "encolhimento" da educação infantil (ROCHA, CAMPOS, CAMPOS, 2010). No entanto, apesar das controvérsias e disputas, o ensino fundamental de nove anos foi implementado, tendo como objetivo:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL 2007, p.05).

Em relação aos marcos legais, o processo de ampliação foi legitimado pelos seguintes documentos:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigo 208, que entre outros trata da "garantia da Educação Básica e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria".
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien – tinha por objetivo principal "satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem". Alguns dos itens discutidos nesse plano de ação diziam respeito a universalizar e promover a equidade no acesso à educação, concentrar a atenção na aprendizagem e ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, entre

vários outros fatores abordados no documento. Esse plano de ação pretendia ter grande parte, senão todas, as metas cumpridas até o ano de 2001.

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que em seu Art. 6º esclarece como sendo “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”.
- O Marco de ação de Dakar, Educação para Todos: Atingindo nossos compromissos coletivos – Esse encontro tinha por objetivo principal firmar o compromisso de “alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade”. A partir das análises do cumprimento das metas, novas metas foram acertadas, sendo o prazo para os países alcançarem seus objetivos o ano de 2015. Dentre estas novas metas encontra-se a necessidade de expandir e melhorar o cuidado na educação da criança pequena; assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade; assegurar que jovens e adultos tenham acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidades para a vida e à programas de formação para a cidadania; alcançar níveis de alfabetização, acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; eliminar as diferenças de gênero no acesso à educação primária e secundária até o ano de 2005 e igualar o acesso de gênero na educação até 2015, garantindo qualidade e excelência na educação para todos especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – que apresenta entre seus objetivos e metas a ampliação para nove anos de duração “do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.
- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – que “altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade”.
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que por sua vez, altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Em relação as indicações pedagógicas, o Ministério da Educação organizou alguns materiais, entre estes um livro intitulado “*Ensino Fundamental de nove anos perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica*” esclarecendo sobre as questões de alfabetização e letramento afirmando que o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos

constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças, que é trabalho precipuamente nos ambientes escolares. [...] (Grifos nossos).

Ainda segundo o documento:

O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.

Conforme podemos observar, as indicações ressaltam a necessidade de se considerar uma nova organização curricular para a inclusão das crianças de seis anos evidenciando que a ampliação não deveria ser um processo de adequação e nem de antecipação de alfabetização. Nesse sentido, muitas são as questões: qual relação entre as intenções políticas e a implementação de políticas? São ações consoantes? Ou são ações que se distanciam?

Ainda seguindo esta perspectiva questiona-se: a ampliação do ensino realmente tem resultado em benefício para as crianças de seis anos, com mais tempo para as aprendizagens, ou se com a inserção delas no ensino fundamental estamos antecipando cobranças relacionadas à leitura e escrita que antes não aconteciam. E dessa forma, supõe-se que as crianças que não se encaixam nesse "novo padrão", são encaminhadas para atendimentos auxiliares, extra-classe para dar conta das "dificuldades" apresentadas.

Tendo por base todas essas alterações que ocorreram no Ensino Fundamental na última década, especificamente a partir do ano de 2006, pretende-se com este artigo discutir a importância de se analisar as políticas em todas as suas esferas. É importante citar que pouco se tem discutido os temas referentes à pesquisa em políticas públicas, sociais e educacionais. Em pesquisa no banco de teses da CAPES, entre os anos de 2006 e 2010 foram encontradas 17 pesquisas que relacionavam, por exemplo, a transição da educação infantil para o ensino fundamental com foco nas políticas públicas. Mister ainda destacar que, a tradição brasileira nos estudos de análise de políticas concentra-se no contexto de elaboração da mesma, sendo insipientes os estudos que, a partir de um referencial de análise, analisem todo o processo de política. A partir desta perspectiva, neste artigo iremos discutir a importância de se adotar um referencial de análise nos estudos de políticas e, de modo mais específico, iremos discutir o referencial desenvolvido por Ball.

REFERENCIAL DE ANÁLISE DE POLÍTICAS

Muitas vezes, em pesquisas, as políticas vêm sendo discutidas, no entanto, apenas no período de elaboração destas; não se dá continuidade ou até mesmo não se tem detido olhares acerca de todo o processo.

O referencial de análise de políticas, como proposto por Stephen Ball e colaboradores, pesquisadores da área de políticas educacionais,

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2011, p.49).

Ainda de acordo com este referencial, Mainardes (2007, p.27) destaca que os autores "tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um

ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (MAINARDES, 2007, p.27).

A primeira faceta – política proposta, diz respeito a política oficial, defendida não só pelo governo responsável (federal, estadual ou municipal), mas também, pelas instâncias inferiores que partilham das mesmas intenções. A segunda faceta, política de fato, diz respeito aos textos políticos e legislativos que normatizam e dão base de sustentação para que as políticas propostas sejam efetivadas. E, como última faceta, a política em uso, refere-se aos discursos e práticas que afloram durante o processo de implementação, vindos dos profissionais que colocam essas políticas em prática (MAINARDES, 2007).

Dando sequência ao estudo acima descrito, Ball e Bowe reformularam esse pensamento inicial, apresentando uma “versão mais refinada do ciclo de políticas, descrevendo um ciclo contínuo constituído por três eixos principais: o contexto da influência, o da produção do texto e o da prática” (MAINARDES, 2007, p.28).

O autor supracitado descreve esses três contextos da seguinte forma:

- O contexto da influência é o ‘local’ onde ocorrem as disputas “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. É neste lugar que os conceitos ganham validade e dão forma ao discurso que dá embasamento à política. Este contexto pode ser contraposto ou articulado por outros grupos e/ou comissões;
- O contexto da produção de texto está mais “articulado com a linguagem do interesse público em geral”. Segue afirmando que os textos políticos resultam de variadas disputas e acordos, “pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Desta forma, refere que as políticas carregam limitações de ordem material, bem como, possibilidades.
- O contexto da prática advém da resposta obtida com a aplicação dos textos da política, é nesse contexto que a política é interpretada e recriada e junto a isso aparecem os efeitos e as consequências que podem ocasionar mudanças significativas na política original (MAINARDES, 2007, p.30).

Dando continuidade aos estudos, em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas e acrescentou mais dois contextos além dos acima citados:

- O contexto dos resultados ou efeitos no qual as políticas são analisadas em termos do seu impacto e interações frente as desigualdades que se apresentam, sendo assim, a ideia de que a política tem efeito ao invés de simplesmente resultados parece mais apropriada.
- O último contexto inserido trata-se do contexto da estratégia política, envolvendo todo um conjunto de atividades sociais e políticas que exerceriam influência no trato com os resultados obtidos com a política em questão (MAINARDES, 2007, p.32).

Lopes e Macedo (2011, p.254) afirmam que a abordagem do ciclo de políticas mostra resultados significativos na análise das atuais políticas globais, pois vai além das análises nas quais a globalização é vista como “produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamentos entre nações”.

Estas autoras afirmam que a tentativa de normatização de um currículo nacional tem relação direta com projetos econômicos globais que produzem discursos que agem como rizomas sociais. Como exemplo, pode-se citar o movimento 'Todos pela educação', produzido no âmbito do movimento empresarial e que apela para um "grande pacto social em prol de algo tão caro a todos nós como é a educação" (Shiroma, Garcia e Campos, 2011, p.226).

Segundo Mainardes e Marcondes (2011, p.305), Ball afirma que sobre sua intenção quando da elaboração do ciclo de políticas, quando foi escrito, não se tinha a intenção de descrever políticas, mas sim que fossem indicadores sobre como o foco de análise de políticas deveria incidir "sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática".

Em palavras de Stephen Ball o ciclo de políticas,

é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são "feitas", usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação [...]. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades (MAINARDES e MARCONDES, 2011, p.305).

Mainardes (2011) afirma que esta abordagem para as políticas educacionais, dá aos professores voz no processo de interpretação e reinterpretção e, sendo assim, a apropriação que fazem destas implica diretamente no processo de implementação das políticas. Acredita-se que essa abordagem, traz grandes contribuições, uma vez que entende-se o processo político como sendo multifacetado e dialético, onde as micro e macroestruturas necessitando de articulações.

Um dos pontos que chama a atenção diz respeito a diferença significativa estabelecida pelo autor e seus colaboradores no que diz respeito a política textual e a política no discurso.

Os autores deixam claro que o texto que chega às escolas foi escrito num determinado contexto influenciado pelas diferentes histórias das diferentes pessoas presentes no determinado momento e, da mesma forma, quando este texto é lido por quem o recebe sofre novas influências por novos contextos e novas histórias, de novas pessoas.

Conforme citado por Mainardes (2007) os textos apresentam diferentes significados, contradições e omissões e a gama diversificada de leitores produz diversidade de leituras/interpretações. "Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política" (MAINARDES, 2007, p.37).

Lopes e Macedo (2011, p.259) afirmam que o fato de os textos políticos serem escritos em meio a negociações e acordos, ocorre uma sobreposição de ideias que pode tornar o texto final 'difuso'. Ocorre assim, uma "impossibilidade de controle dos sentidos" que "reside nas próprias características do texto".

As autoras ainda fazem uma análise das inter-relações entre os diferentes contextos no ciclo de políticas; reconhecem que há um "certo privilégio" do contexto de influência sobre os demais contextos partindo de duas vertentes: é nele que se originam as políticas que serão contextualizadas e posteriormente recontextualizadas e na segunda vertente reconhecem que Ball em seus estudos,

por muitas vezes prioriza as análises ao contexto da influência comprovando assim, o privilégio das macroestruturas.

Outro aspecto abordado pelas autoras refere-se a transição do contexto de influência para os de produção do texto e da prática, sendo esse momento marcado pela noção de representação. Os textos políticos nessa situação são vistos como representações das políticas, sendo lidos de maneiras diferenciadas que são influenciadas pelo contexto da prática. Tais leituras são realizadas em meio “a lutas, negociações, acordos e alianças” expressando o movimento dialético. Nessa situação o autor do texto político perde o controle sobre este. Mesmo que ele clarifique sua intenção a interpretação e ação do leitor a partir de tal texto foge ao controle inicial dado pelo autor.

Mainardes (2007, p. 39) afirma que com relação a política como discurso, ela é complementar a política textual; enquanto a política como discurso “ênfatisa os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores”. A partir dessa perspectiva, entendemos ser fundamental estudar as transformações observadas no ensino fundamental tendo como base um referencial de análise de políticas, e não compreender o texto de política como sendo a política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se estudar políticas públicas alguns aspectos precisam ser sempre considerados nos estudos, como por exemplo, a necessidade de compreender e trabalhar a tensão que marcar as análises, uma vez que, por um lado há necessidade de se atender as particularidades locais do processo de elaboração e de execução de políticas; por outro lado, necessário também se levar em conta os padrões gerais e as aparentes convergências entre localidades ou aquilo que possuem em comum (BALL, 1998). Deste modo, analisar políticas públicas implica tanto em discutir um referencial de análise, quanto compreender as ligações existentes entre as mudanças na política e práticas educativas e as existentes na economia mundial (CAMPOS, 2008).

Seguindo esta perspectiva, entendemos que é fundamental consolidar no país estudos em políticas que se articulem a partir de referenciais de análises consistentes, avançando no que Azevedo; Aguiar (1999) denominam de tentativas de sistematização de políticas. Neste sentido, a pesquisa em curso tomará a ampliação do ensino fundamental de nove anos como política de Estado que precisa ser estudada observando os nexos existentes entre as diferentes esferas: produção, difusão, implementação.

Esta importância de articulação e de se compreender uma política não isoladamente nos indica, nos estudos pré liminares, que o modo como os municípios se apropriaram da Implementação do Ensino de Nove anos, não foi uníssona, pelo contrário, há modos particulares de implementação.

Cada estado, município fez sua apropriação das leis e documentos passando pelos diferentes contextos como proposto pelos autores referenciados anteriormente. A visão de cada indivíduo atuante no processo de implementação da política do Ensino Fundamental de 9 anos levou a apropriações diferenciadas do que se pretendia inicialmente no texto político. Desta forma, o que tem-se visto nas escolas são diferentes leituras de reorganização de currículos, tempos e espaços, adequação as necessidades individuais do alunado, adequação as necessidades do

coletivo, entre vários outros aspectos que são abordados na nova política educacional que se propõe.

Assim, entendemos que a utilização de um referencial de análise, como do ciclo de políticas, auxiliará na compreensão de todo esse movimento dialético que vem ocorrendo na educação em nosso país e na América Latina, movimento esse alavancado por órgãos internacionais (ONU, UNESCO, entre outros).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: Perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 25. Ago. 2011

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2.ed., 2007

LEI FEDERAL nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15. Mar.2011

LEI FEDERAL nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 15. Mar. 2011

LEI FEDERAL nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: 15. Mar.2011

LEI FEDERAL nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 15. Mar.2011

BALL, Stephen. Cidadania Global, consumo e Política Educacional. In SILVA, Luis Hero(Org.) **A Escola cidadã no Contexto da Globalização**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais**, questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. 240p.

_____. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 15. Ago. 2011

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Ines. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política social. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100015&script=sci_arttext. Acesso em: 15.Ago.2011

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 10 maio de 2011.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar>. Acesso em: 18.jun.2011

ROCHA, Eloisa Acires C.; CAMPOS, Rosânia. ; CAMPOS, Roselane F.; Ensino Fundamental de nove anos: continuidade ou rupturas com as políticas de focalização no ensino fundamental?. In: CAMPOS, Rosânia; VASQUES, CARLA K.; SCHLICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosânia (orgs.). **Educação e infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010, p. -

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba M^a Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais**, questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222 - 248

O PROCESSO DE APRENDER A ESCRITA BRAILLE DA PESSOA COM CEGUEIRA ADVENTÍCIA NA FASE ADULTA

BOFF, Ana Paula
Universidade Regional de Blumenau – FURB
aninhaa_pb@hotmail.com

OLIVEIRA, Tátilla Cilene de
Universidade Regional de Blumenau – FURB
tatygiseli@gmail.com

FISCHER, Julianne
Universidade Regional de Blumenau – FURB
July@furb.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Linha de Pesquisa: Processos de Ensinar e de Aprender

RESUMO O presente artigo é um estudo referente às possibilidades e desafios encontrados no processo de aprendizagem da escrita Braille, por pessoas com cegueira adventícia, ou seja, adquirida na fase adulta. As dificuldades que permeiam esta aprendizagem são provenientes de aspectos biológicos que dizem respeito à ausência da visão e aspectos sociais oriundos principalmente da segregação e exclusão sócio-histórica a que estes sujeitos estiveram submetidos. Sabendo que estas pessoas adquiriram a cegueira na fase adulta e que por este fato tiveram que aprender uma nova língua escrita (Braille), chegou-se à seguinte problemática: como ocorre o processo de aprendizagem da escrita Braille, por meio dos dizeres da pessoa com cegueira adventícia na fase adulta? As análises foram realizadas sob a perspectiva da teoria histórico-cultural e os autores que embasaram teoricamente o estudo foram Vygotski (1997), Sá e Simão (2010) e Ochaíta e Espinosa (2004). Esta pesquisa objetivou compreender por meio dos dizeres da pessoa com cegueira adventícia na fase adulta o processo de aprendizagem da escrita Braille. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista individual semiestruturada. Concluiu-se que para a pessoa com cegueira adventícia, inicialmente o aprendizado da escrita Braille não é fácil, pois as habilidades táteis precisam ser estimuladas. No entanto, a partir desse aprendizado, os entrevistados tiveram autonomia e passaram a inserir-se em práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Cegueira Adventícia. Processos de aprender. Escrita braille.

1. INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto que todo sujeito, independentemente de suas limitações, deficiências ou síndromes é capaz de desenvolver-se e aprender, desde que sejam estimulados adequadamente e respeitadas suas limitações físicas e mentais. Nesse sentido, compreende-se que as interações sociais que possibilitam

diálogo, trocas de experiências, a mediação de um sujeito mais experiente pode contribuir efetivamente na construção de aprendizagens e conceitos.

Assim sendo, pessoas com cegueira podem apropriar-se dos conhecimentos sistematizados e elaborados socialmente bem como participar ativamente no meio social, desde que recebam os estímulos e orientações necessários ao seu desenvolvimento. Ochaíta e Espinosa (2004, p. 152) classificam a cegueira como "uma deficiência sensorial que se caracteriza pelo fato de que as pessoas que dela padecem têm seu sistema visual de coleta de informações total ou seriamente prejudicado." É necessário entender os diferentes tipos de cegueira, sendo assim, a cegueira congênita está relacionada a perda da visão nos primeiros anos de vida e a cegueira adquirida ou adventícia caracteriza-se por causas orgânicas ou acidentais. (SÁ e SIMÃO, 2010).

A pesquisa em questão baseou-se na aprendizagem da escrita Braille pela pessoa com cegueira adventícia na fase adulta, destacando que todos os sujeitos podem aprender uma nova escrita, no caso da pessoa com cegueira, essa aprendizagem será mediada principalmente por meios táteis e verbais.

A sociedade contemporânea é constantemente estimulada por recursos visuais, é impossível pensar nas relações sociais sem esses meios, pois a qualquer hora e lugar o indivíduo é surpreendido com formas, cores e tamanhos que espontaneamente serão incorporados por ele. Porém, a pessoa com cegueira, necessita de outros estímulos, ou seja, meios para que as informações ao seu redor sejam compreendidas, mesmo a pessoa com cegueira adventícia na fase adulta que já possui memória visual, precisa estimular outros sentidos, tais como o tato e a audição, para poder conviver em sociedade.

A partir do entendimento que todo indivíduo possui limitações, mas, é capaz de aprender e estabelecer relações sociais elegeu-se a seguinte problematização: Como se dá o processo de aprendizagem da escrita Braille pela pessoa com cegueira adventícia na fase adulta?

O objetivo dessa investigação foi compreender o processo de aprendizagem da escrita Braille pela pessoa cega na fase adulta. Para a análise desse processo, houve a necessidade de pesquisar indivíduos que perderam a visão ao longo da vida, deste modo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista individual semiestruturada com três pessoas adultas com cegueira.

Referindo-se a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) apresentam as seguintes características:

Supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...] os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista individual semiestruturada. De acordo com Farr (1982 *apud* BAUER e GASKELL, 2000, p. 65) ela, é "essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista". A entrevista semiestruturada possui um tópico guia, que é

elaborado pelo entrevistador; este consiste em um roteiro para organizar a entrevista, mas "[...] não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador [...]" (BAUER e GASKELL, 2000, p. 68).

O tópico guia utilizado continha: 1) Por você já ser alfabetizado em Língua Portuguesa (língua escrita), quais as semelhanças e as diferenças em relação ao processo de aprendizagem da escrita Braille; 2) Aponte as possibilidades e os desafios encontrados nesse processo.

Referências teóricas como Vygotski (1997), Sá e Simão (2010), Ochaíta e Espinosa (2004), serviram como respaldo teórico para compreender o processo de aprendizagem da escrita Braille da pessoa com cegueira adventícia na fase adulta, bem como os desafios e possibilidades proporcionados por esta aprendizagem.

2 CEGUEIRA ADVENTÍCIA: PROCESSOS DE APRENDER A ESCRITA BRAILLE

O Sistema Braille, criado por Luis Braille (1809-1852), é constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos. Para Ochaíta e Espinosa (2004, p. 165) "o sistema de lecto-escritura utilizado pelas pessoas cegas e por aquelas que têm deficiências visuais muito graves é o Braille. Trata-se de um sistema para ser explorado de forma tátil." Os autores complementam que "[...] a leitura, que se realiza sempre com o indicador da mão dominante, tem de ser feita letra por letra, sem que possa haver saltos ou movimentos diagonais observados na leitura visual. (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004, p. 167)

Assim sendo, o aprendizado desse código pode ser demasiadamente difícil, uma vez que utiliza apenas o tato e a sensibilidade para identificar os pontos. Vygotski (1997, p.104) salienta que a cegueira pode ocasionar um sentimento de inferioridade e insegurança, mas é necessário que a pessoa cega conquiste novamente uma vida social,

La ceguera pone a su portador en una posición social particular y difícil. El sentimiento de inferioridad, la inseguridad y la debilidad surgen como resultado de la valoración que el ciego hace de su posición. Como reacción del aparato psíquico se desarrollan las tendencias a la supercompensación. Están orientadas a la formación de una personalidad socialmente válida, a la conquista de una posición en la vida social. Están orientadas a la superación del conflicto social, la inestabilidad psicológica resultante del defecto físico. En esto consiste la esencia del nuevo criterio.

A partir das considerações do autor, evidencia-se que para a pessoa cega, a participação, o envolvimento em sociedade e com outros indivíduos é fundamental para que, paulatinamente, essa condição possa ser superada. Especialmente a pessoa com cegueira adventícia, tende a isolar-se, reforçando o estigma da deficiência. Entende-se por cegueira adventícia, a perda da visão na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil. As principais causas estão relacionadas a doenças infecciosas, e a traumas oculares. (SÁ E SIMÃO, 2010).

Diante do exposto, salienta-se que a questão orgânica, apesar de acompanhar o indivíduo, não é decisiva para o seu aprendizado e desenvolvimento. As pessoas cegas, especialmente as que perderam a visão na fase adulta,

necessitam da relação com o outro e contam com a linguagem para participarem socialmente. (VYGOTSKI, 1997).

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento da pessoa cega é o aprendizado da escrita Braille. Por meio desse saber, a pessoa com cegueira passa a ter autonomia e pode participar de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

3 A PALAVRA VENCE A CEGUEIRA: A PESSOA CEGA E AS RELAÇÕES SOCIAIS

A pessoa cega tem uma maior possibilidade de interagir socialmente por meio da linguagem, de tal forma que, consegue superar a deficiência utilizando-se da compensação social. As fontes de compensação para o cego estão na linguagem e nas relações que ele estabelece no meio social. (VYGOTSKI, 1997). Isso é possível através de experiências com videntes, ou seja, pessoas que não possuem alterações significativas de acuidade visual.

As trocas interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito cultural, reforçando suas potencialidades e não apenas o defeito. Pois, conforme nos elucidava Vygotski (1997, p. 134) "no sólo es importante saber qué enfermedad tiene una persona, sino también qué persona tiene determinada enfermedad. Lo mismo es posible con respecto a la insuficiencia y a los defectos."

A partir das considerações do autor, compreende-se que as potencialidades do indivíduo devem ser priorizadas, neste sentido, deve-se olhar o sujeito que tem a deficiência e não a deficiência que tem o sujeito. Esse é o princípio básico para a construção de uma sociedade inclusiva que respeita as particularidades e capacidades de cada sujeito.

A pessoa com cegueira adventícia na fase adulta necessita de outras possibilidades de leitura e escrita, para tanto se utiliza do sistema Braille. A utilização da linguagem oral, aliada ao aprendizado da leitura e escrita Braille, permitem que a pessoa com cegueira volte a participar ativamente da sociedade em que vive.

4 O PROCESSO DE APRENDER O SISTEMA BRAILLE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS PELA PESSOA COM CEGUEIRA ADVENTÍCIA

O indivíduo que perde a visão na adolescência, na fase adulta ou senil, já tem os conceitos e abstrações formadas. No entanto, a aceitação da nova condição visual é o primeiro obstáculo a ser superado pela pessoa com cegueira adventícia. Nesse sentido, a linguagem, bem como as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento social e pessoal da pessoa com cegueira.

Assim sendo, uma das formas de estar inserido socialmente é por meio da leitura e escrita; para as pessoas cegas, isso é possível por meio do Braille. Apropriar-se desse novo código é fundamental para que elas possam conduzir sua vida cotidiana com autonomia e independência. O Sistema Braille, portanto, possibilita esse novo passo para a pessoa cega, a partir de seu aprendizado é possível ter uma boa compreensão tanto da escrita, quanto da leitura. Para tanto, Sá e Simão (2010, p. 50) esclarecem que,

O Sistema Braille possibilita o contato direto com a grafia das palavras, a interação do leitor com o texto e contribui para a compreensão e para o uso

correto das letras, dos acentos e da pontuação. Neste sentido, favorece o uso da escrita para a comunicação, a organização pessoal, o entretenimento, a busca e o registro de informações de forma autônoma.

Para investigar como ocorre o processo de aprendizagem da escrita Braille pelas pessoas com cegueira adventícia, foram entrevistadas três pessoas adultas, esses sujeitos em idade escolar foram alfabetizados em tinta (Língua Portuguesa), e em certo momento de suas vidas, perderam a visão. Buscou-se, portanto, compreender como foi a aprendizagem da escrita Braille e, quais os principais desafios enfrentados por esses indivíduos durante o processo. Para a identificação dos entrevistados, foram utilizados os códigos A1, A2 e A3.

As pessoas entrevistadas expressaram suas dificuldades na aprendizagem tanto da escrita, quanto da leitura Braille, os desafios encontrados e suas expectativas para o futuro. A seguir, apresentam-se os tópicos guias e as informações obtidas a partir da entrevista.

Ao serem indagados a respeito de quais as semelhanças e diferenças entre o processo de alfabetização em tinta (Língua Portuguesa) em relação ao processo de aprendizagem da escrita Braille, A1 que é do sexo masculino, tem 63 anos e perdeu a visão com 28 anos de idade em um acidente com materiais químicos na empresa em que trabalhava, relatou que “como comecei a estudar a escrita a tinta tinha que saber o que é o A, no Braille também foi assim, comecei do zero. Com a visão é mais fácil identificar os pontos.” Nesse sentido, Ochaíta e Espinosa (2004) afirmam que a dificuldade inicial encontrada pela pessoa com cegueira para identificar os pontos por meio do Braille, ocorre pois, essa identificação é feita apenas pelo tato. O indivíduo que perde a visão na fase adulta, precisa primeiramente estimular a percepção tátil, para posteriormente conseguir identificar os pontos. Para Vygotski (1997) a cegueira não é um defeito, visto que a partir das interações com o meio, o indivíduo que a possui, pode criar formas de superação, e interagir socialmente como qualquer outro indivíduo que não possui deficiências.

A2 é do sexo feminino, tem 43 anos e perdeu a visão com 32 anos de idade por uma atrofia no nervo óptico, respondeu que “enfrentei muitos desafios, um deles foi aprender a escrita Braille, [...] achei que nunca iria aprender”.

Já A3 é do sexo masculino, tem 62 anos e perdeu a visão com 46 anos de idade em um acidente de carro, comenta que “no início não achei muito complicado, porque eu comecei gravar os pontos. Não encontrei muitas semelhanças, acho que é bem diferente, tanto na leitura como na escrita.”

Essas dificuldades são encontradas pela pessoa cega que está aprendendo o Sistema Braille, pois conforme Sá e Simão (2010, p. 50) “A compreensão do Código Braille envolve um conjunto de conhecimentos e a apropriação de conceitos espaciais e numéricos, discriminação tátil, destreza de manipulação e coordenação motora, dentre outros.” Quando a pessoa inicia a aprendizagem do Braille, esses aspectos vão sendo paulatinamente incorporados por ela.

O segundo tópico da entrevista pedia para que fossem apontados as possibilidades e os desafios encontrados no processo de aprendizagem da escrita Braille. A1 relatou que “ler o primeiro livro foi uma das melhores coisas”, para A1 a leitura do Braille foi o mais complicado. Esta questão também foi destacada por Sá e Simão (2010), para os autores, a habilidade de leitura do Sistema Braille é complexa

porque além de discriminação e refinamento do tato, exige posição dos dedos e coordenação bimanual.

A2 comentou que “aprender o Braille foi bom, pois, posso ler o que eu quiser como as pessoas normais, mas de um jeito diferente. O desafio foi que eu tenho que estudar ainda mais, ler mais, ainda não terminei meus estudos”.

A3 respondeu que “depois de aprender a escrita Braille, as coisas ficaram mais fáceis para mim. Pois, me possibilitou fazer coisas novas, perdi o medo, de fazer muitas coisas. O maior desafio foi na leitura, ficava um pouco confuso entre um espaço e outro, não sabia se era outra letra ou uma nova palavra.” A dificuldade encontrada por A3, já havia sido descrita por Ochaíta e Espinosa (2004, p. 166) “há determinados erros que, pelas próprias características do sistema, um leitor pode cometer ao ler o Braille. Assim, pode haver erros de identificação dos pontos, com a consequente fusão das letras.” Como o dedo indicador deve passar por cada letra, inicialmente esses problemas são encontrados, mas a medida que o leitor vai aprimorando suas habilidades táteis, a leitura passa a ser uma atividade mais simples.

Outro aspecto interessante levantado por A3, diz respeito às possibilidades proporcionadas pelo Sistema Braille, pois A3 revela que “*perdi o medo*”, entende-se que principalmente quando o indivíduo perde a visão sua auto-estima fica baixa, surgem os sentimentos de medo e insegurança, mas com o tempo e com as interações sociais, há o que Vygotski (1997) chama de compensação. Para A3, a compensação da sua deficiência deu-se a partir do aprendizado do Sistema Braille, visto que ele voltou a “*fazer coisas novas*”.

A partir do exposto, compreende-se que o processo de aprender a leitura e a escrita Braille, é inicialmente um desafio para a pessoa com cegueira, mas por meio deste aprendizado, abre-se a possibilidade para este indivíduo participar ativamente das práticas sociais que está inserido. Conforme afirma Vygotski (1997, p. 112) “a educación debe convertir realmente al ciego en una persona normal, socialmente válida, y hacer desaparecer la palabra y el concepto de deficiente en lo que concierne al ciego.” Cabe ressaltar, a partir das considerações de Vygotski (1997), que a questão biológica não é determinante na vida do indivíduo, mas sim as relações que estabelece socialmente e as experiências que vivencia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presenciam-se diariamente vários estímulos visuais, em propagandas, *outdoors*, panfletos, entre outros, esses recursos são manipulados e passados a diante com tamanha naturalidade que por vezes, são ignorados pelas pessoas videntes. Mas, em meio a uma sociedade movimentada pela mídia e materiais escritos, encontram-se as pessoas que por causas orgânicas, como no caso daqueles que possuem cegueira congênita ou adventícia, não tem acesso visual a tais recursos. Além da deficiência orgânica, essas pessoas acabam ficando à margem do meio social.

A leitura e a escrita estão presentes em todos os meios sociais e exercem influência na vida das pessoas. Mesmo os que nascem sem a visão ou perdem-na durante a vida, tem a possibilidade de estarem inseridos em práticas sociais de leitura e escrita por meio do Sistema Braille. Com esse entendimento, o objetivo dessa pesquisa foi compreender o processo de aprendizagem da escrita Braille pela pessoa com cegueira adventícia na fase adulta. Pois, a cegueira adventícia

caracteriza-se pela perda da visão na infância, fase adulta ou senil, portanto, a pessoa que a possui, tem uma memória visual, construiu conceitos a partir de experiências visuais, enquanto era vidente e alfabetizou-se em tinta (Língua Portuguesa).

Por meio dos dizeres dos entrevistados compreendeu-se que para eles não há semelhanças entre o aprendizado da escrita em tinta (Língua Portuguesa) e o do Sistema Braille. Isso ocorre, pois, o Sistema Braille é um código complexo e específico, destinado às pessoas que não possuem a visão. Os entrevistados expressaram a dificuldade inicial em aprender o sistema Braille, especialmente no que se refere à questão da leitura, pois, segundo Sá e Simão (2010, p. 35) "enquanto o tato analisa as partes para configurar o todo, a visão é imediata, global e simultânea". Sendo assim, o processo de leitura e reconhecimento dos pontos leva mais tempo e as informações chegam de forma limitada, pois a leitura é realizada por meio de movimentos táteis gradualmente, tornando esse processo sequencial e lento. Mas, além das dificuldades, os entrevistados destacaram as possibilidades que foram oportunizadas por esse aprendizado. Poder ler novamente foi para A1, uma superação, observou-se também que para A2 e A3 o processo de aprender o Sistema Braille lhes possibilitou um avanço pessoal e social.

Dessa forma, destacam-se as contribuições das relações sociais e das trocas interpessoais por meio da leitura e da escrita para que a pessoa com cegueira adventícia na fase adulta consiga superar a questão biológica e criar meios de compensação para conduzir sua vida com autonomia e independência.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

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

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Maria Ángeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais** 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Elizabet Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Alunos com cegueira. In: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Celma dos Anjos Domingues et.al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 3.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas V: Fundamentos da defectología**. Madrid: Visor, 1997.

AS IMAGENS DO "NATURAL": UMA ANÁLISE DA DOMINAÇÃO MASCULINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS

SANTOS, Tiago Ribeiro

Universidade Regional de Blumenau - FURB

tiago.ribeiro@live.com

GERMANO, Ana Paula

Universidade Regional de Blumenau - FURB

ana.germano@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME);
Grupos de Pesquisa: Ateliê Sociológico e Saberes de Si

INTRODUÇÃO

O que se pretende com este artigo é apreender e examinar um conjunto de imagens relacionadas aos corpos feminino e masculino que estão representadas nos livros didáticos de ciências. O material empírico submetido à análise são três livros didáticos de ciências do oitavo ano do ensino fundamental. O conteúdo curricular do oitavo ano enfoca a constituição do corpo humano, trabalhando conceitos como os de órgãos e de funções fisiológicas. Com a intenção de tornar didáticos tais conteúdos, bem como de construir conhecimentos a respeito deles, estes livros fazem uso de imagens, enfatizando um número expressivo de representações objetivas a respeito do corpo. Os livros analisados são os três livros mais solicitados no ano de 2011 pelas 37 escolas municipais de Blumenau (SC). O número de solicitações pôde ser obtido por meio de uma lista fornecida pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Os livros escolhidos por estas escolas (que podem ser identificados nas fontes, no final deste artigo) perdurarão até 2013 que, por sua vez, correspondem ao triênio 2011-2012-2013, conforme regularidade instituída pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).¹

Frente ao exposto, procura-se primeiramente problematizar a relação mantida pelos agentes (sobretudo professores e alunos) com o livro didático para, a partir disso, lançar mão sobre a análise das imagens. Deste modo, o texto se divide em dois movimentos. O primeiro movimento apresenta a perspectiva adotada para compreender uma das formas de ação do livro didático no espaço escolar. Para tanto, relaciona-se o livro com a noção sociológica de poder simbólico. No segundo movimento são descritas as duas categorias de imagens selecionadas para análise: os atlas do corpo humano e as imagens de atividades físicas para, daí com base nas descrições realizadas, sublinhar as características de tais imagens em relação à dominação masculina. Ao contrário de justificar a configuração destas imagens como algo possivelmente suscitado pela dominação masculina, o que se quer com este artigo é fazer uma identificação dos pontos onde ela se manifesta, sob quais condições e formas se introduz no cotidiano escolar. Dito de outra forma quer-se fazer destas imagens um tipo de campo de análise deste fenômeno que, tendo como suporte o livro didático, adentra e se reproduz no universo escolar.

Situando o aporte teórico, é preciso antes esclarecer: *A Dominação Masculina* é título da obra (e categoria de análise) do sociólogo francês Pierre Bourdieu, publicada em 1997. Para o autor, a dominação masculina é uma dominação que se dá de maneira simbólica, isto é, por meio das interações humanas e pelos sentidos atribuídos às ações humanas. É também uma forma de dominação que, por manter velados os princípios da imposição de arbitrariedades, não é reconhecida como dominação, estando mais propriamente fundada no pressuposto de uma naturalidade da ordem a respeito do mundo social. A dominação é tida como "masculina" por ser engendrada por meio de um ponto de vista predominantemente masculino que produz valores arbitrários e, com efeito, são atribuídos aos agentes masculinos e femininos opostamente. É esta concepção de dominação que perpassa este artigo.

LIVRO DIDÁTICO E PODER SIMBÓLICO

Tão antigo quanto a escola moderna, o livro didático "não surgiu como um produto acabado – nem com o fim específico de ser didático, nem teve sempre as mesmas características. Ele foi se constituindo através da história, adotando especificidades em diferentes épocas e culturas" (DALMÔNICO, 2002, p. 17). O registro escrito do livro didático está amplamente atrelado ao processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o livro didático atua, conforme procura se sustentar neste artigo, como instrumento de produção e reprodução de crenças e valores socialmente compartilhados. E isso se deve à relação de poder simbólico no qual ele está inscrito.

O poder simbólico não é algo dado, mas, em outro sentido, um fenômeno produzido nas e por meio das interações humanas, que suscita condições de imposição de arbitrariedades de maneira dissimulada, isto é, desconhecida como arbitrariedades e por isso aceitas como legítimas. O poder simbólico é capaz "de fazer ver e fazer crer" (BOURDIEU, 2005a p. 14), construindo uma representação sobre tudo aquilo que está sujeito ao seu poder. Neste caso, em torno do livro didático, como produto legitimado pelo campo político-educacional, gira um conjunto de valores e crenças socialmente compartilhadas que implicam na adesão aos conhecimentos que ele impõe, sendo esta adesão efeito do poder simbólico que o livro exerce.

Sobretudo, é preciso considerar que, dentro do campo editorial, o livro didático é um fim de produção legítima, uma vez que corresponde às normativas estatais que instituem a necessidade de sua produção. Por conseguinte, o livro didático se apresenta como produto que só pode ser mantido no mercado por meio de índices de vendas que justifiquem sua produção e reprodução. Esta condição implica na possibilidade de haver sanções do campo econômico àquelas editoras que, no caso de não terem seus produtos razoavelmente aceitos pelas escolas, são desencorajadas à produção. Assim sendo, o campo editorial localiza em seu espaço editoras recém-chegadas e editoras dominantes que razoavelmente detêm, por meio de uma experiência de longo prazo no campo, o monopólio dos instrumentos de produção do livro didático.

As disputas do campo editorial tendem a produzir uma variedade de livros didáticos, isto é, com autores, capas, ilustrações e texto relativamente diferentes. Por conseguinte, a escolha do livro a ser usado na escola não pode ser exercida senão por meio de esquemas de pensamentos daqueles capazes de escolher o livro

didático. Orientados por princípios cognitivos, os agentes que participam desta tarefa de escolha, ao determinarem suas preferências, aderem aos conteúdos instituídos no livro. Esta relação é mediada por uma adesão concedida ao livro que, por partes dos agentes, corresponde mais ou menos as suas expectativas. É por meio desta adesão ao conteúdo de livro didático que agentes que participam da interação com o livro se tornam sujeitos ao exercício de seu poder simbólico.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graça ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos <<sistemas simbólicos>> em forma de uma <<illocutionary force>> mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. (BOURDIEU, 2005a, p. 14)

Assim sendo, a adesão dada pelos agentes que se relacionam com o livro didático, grosso modo, professores e alunos, aos conteúdos que ele impõe, não pode ser efetivada senão por um acordo tácito entre as partes que reconhecem os conteúdos nele contido como legítimos. Ao inculcar valores tidos como legítimos, isto é, reconhecidos como tais, o exercício do poder simbólico mantém velados os fundamentos de seu exercício, entre eles, o de que os que estão sujeito à sua força possuem predisposições socialmente incorporadas que os inclinam a aderir estes valores.

LIVRO DIDÁTICO: A DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Tendo a saúde como um de seus temas, os livros do oitavo ano comumente retratam atividades físicas, isto é, de pessoas em movimento agindo em diversos espaços sociais como: salão de danças, quadra de esporte, piscina etc. Assim sendo, as 67 imagens classificadas como atividades físicas podem ser categorizadas em duas ordens distintasⁱⁱ. Uma das ordens se refere às atividades de características profissionais. Estas atividades são representadas, sobretudo, por atletas que estão vestidos com roupas visivelmente específicas para tais atividades e (eventualmente) em prol de uma disputa entre pares. Neste caso, pode-se falar da natação, do halterofilismo, do atletismo etc. A segunda forma de categorização das imagens é atribuída às atividades ao ar livre (sem características profissionais). Estas atividades geralmente não possuem espectadores, razoavelmente independem de roupas e acessórios específicos para exercê-las e o sentido de disputa esportiva nem sempre está em jogo. Neste caso, trata-se de atividades exercidas de modo mais ou menos cooperativo (quando exercidas em mais de uma pessoa) ou recreativo. Exemplos destas atividades são a corrida, o andar de bicicleta e a caminhada. A tabela abaixo quantifica estes valoresⁱⁱⁱ:

	M (Qtd.)	F (Qtd.)	M-F (Qtd.)	M (%)	F(%)	M-F (%)
Características Profissionais	9	6	0	60%	40%	0%
Sem características Profissionais	12	7	2	57%	33%	10%
Recreativas	7	9	5	33%	43%	24%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores do artigo.
Tabela 1: Quantificação e porcentagem de atividades físicas.

No que diz respeito às atividades profissionais, dentro de uma lógica de disputa institucionalizada, estas atividades apenas podem ser exercidas entre adversários do mesmo sexo. Esta arbitrariedade implica que cada esporte detenha uma categoria masculina e feminina. Assim sendo, as imagens de atividades profissionais, quando não se referem a esportes individuais, trazem também outros atletas do mesmo sexo na disputa, uma vez que o arbítrio da categoria impera sobre a imagem. Seguem imagens abaixo:



Fonte: Canto (2009, p. 35)

Figura 1: Futebol



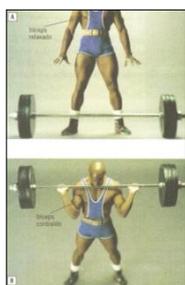
Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 129)

Figura 2: Natação



Fonte: Canto (2009, p. 99)

Figura 3: Natação



Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 180)

Figura 4: Halterofilismo



Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 178)

Figura 5: Futebol

Por outro lado, se há uma pequena predominância do ser masculino nas atividades profissionais, a ginástica aparecerá com a atividade caracteristicamente representada por mulheres. Embora a ginástica rítmica seja uma categoria reservada às mulheres, pode-se observar a mulher representada também em modalidades de solo e barra fixa.



Fonte: Canto (2009, p. 208)

Figura 6: Ginástica no Solo



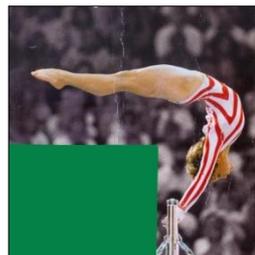
Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 172)

Figura 8: Ginástica no solo



Fonte: Canto (2009, p. 35)

Figura 7: Ginástica rítmica



Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 1)

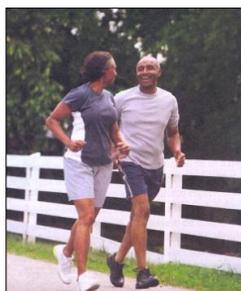
Figura 9: Ginástica na barra fixa

Por conseguinte, as atividades físicas exercidas fora dos espaços institucionais (diferente dos eventos olímpicos onde imperam uma série de normatividades, ritos e objetos em disputa) são representadas tanto por meio da figura masculina quanto feminina. Como característica mais elementar das atividades exercidas ao ar livre, nota-se a ausência de objetos de disputa, o que quer dizer, fatores simbólicos que determinam uma atividade competitiva tais como, por exemplo, o gol, a cesta e a linha de chegada. Seguem imagens abaixo:



Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 107)

Figura 10: Bicicleta, caminhada.



Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 99)

Figura 11: Corrida



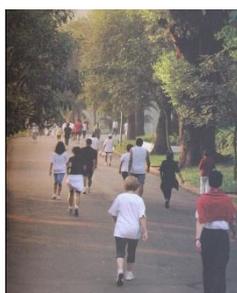
Fonte: Gewandsnajder (2009, p. 140)

Figura 12: Corrida



Fonte: Canto (2009, p. 134)

Figura 13: Passeio no parque



Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 105)

Figura 14: Caminhada



Fonte: Barros e Paulino (2009, p. 222)

Figura 15: "Estrelinhas" no parque

A oposição entre as atividades cooperativas em relação às competitivas implica em uma série de elementos distintivos. Entre eles as vestimentas e os elementos técnicos utilizados para tais atividades. Nas atividades ao ar livre poderão ser identificadas roupas de ordem não particulares. As camisetas com mangas curtas, passando além da cintura, são vistas não apenas para uma atividade em específico como a caminhada, mas, para uma série de outras atividades como o passeio de bicicleta e a corrida. Com efeito, nas imagens das atividades ao ar livre se ausentam elementos técnicos tais como capacetes, luvas e óculos escuros, corroborando o caráter recreativo atribuído a estas atividades.

LIVRO DIDÁTICO: DESCRIÇÃO DOS ATLAS DO CORPO HUMANO

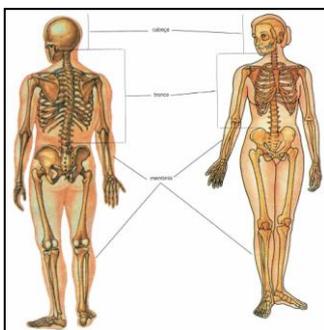
Levando em conta que o enfoque curricular do oitavo ano em Ciências é sobre o corpo humano e suas funções, é encontrada nos livros analisados uma diversidade de figuras que tem como objetivo representar o corpo e sua fisiologia, no tipo "atlas anatômicos". Tais imagens procuram elucidar e contribuir para a compreensão daquilo que os textos explicam. Mostram os tecidos, os órgãos e os sistemas^{iv} de forma esquemática, suas funções fisiológicas e as suas estruturas. Segue abaixo tabela que quantifica os valores a respeito dos corpos masculinos e femininos apresentados nos livros:

	M (Qtd.)	F (Qtd.)	Neutros (Qtd.)	M (%)	F (%)	Neutros (%)
Atlas	117	37	13	70%	22%	8%

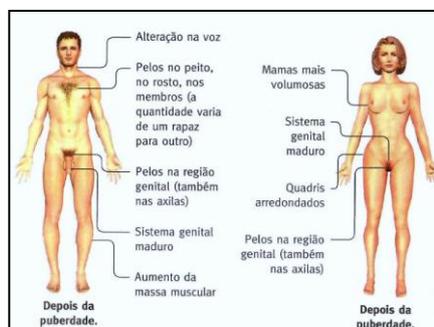
Fonte: Elaborada pelos autores do artigo.

Tabela 2: Quantidade e porcentagem a respeito do número de imagens dos corpos masculinos e femininos. Os "neutros" correspondem aos corpos onde não é possível identificar o sexo.

Os livros analisados mostram imagens padronizadas de corpos magros e de aparência atlética. As figuras masculinas são ligeiramente mais largas e robustas, comparadas às figuras femininas. São representados em forma de V invertido, isto é, ombros mais largos do que os quadris. Para as figuras femininas, vê-se uma representação de corpo em forma de ampulheta, ou seja, ombros e quadris alinhados e cintura fina.

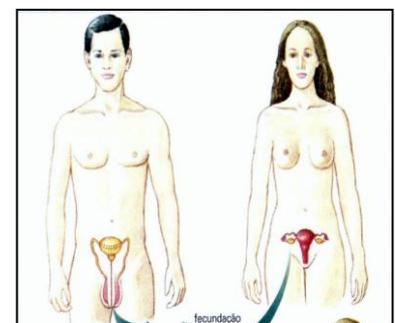


Fonte: Barros & Paulino (2009, p.167). Figura 16: Corpo masculino e feminino



Fonte: Canto (2009, p.152)

Figura 17: Corpo masculino e feminino



Fonte: Gewandszajder (2009, p.16)

Figura 18: Corpo masculino e feminino

COOPERAÇÃO E DISPUTA

Para exercer uma atividade esportiva, é preciso lembrar, são necessárias disposições produzidas para tal, isto é, disposições incorporadas no e pelo mundo social que atribuem valor e interesse às práticas esportivas. Com acréscimo, deter a prática de um esporte significa, dentro do universo esportivo, deter competências socialmente reconhecidas tais como o mínimo da história do esporte, suas regras, algumas táticas e, fundamentalmente, saber agir esportivamente, orientando-se pelos princípios que o esporte impõe. Não menos importante, para o exercício do esporte, é preciso, relativamente semelhante à apreciação da arte, estar afastado das urgências do mundo social, tais como de trabalhos ordinários, implicando em tempo disponível para tal. Assim sendo, pode-se pensar que, quanto mais pesadas são as urgências sobre o indivíduo, menores são suas inclinações à prática esportiva.

Os esportes que implicam numa série de títulos que circulam nos discursos cotidianos como força, coragem, desafio, isto é, o halterofilismo, o futebol, a natação, como mostraram as imagens, são representados por figuras masculinas. As motivações que levam os agentes a tal atividades são produtos de disposições socialmente construídas. É o que produz o interesse. Contudo, é preciso esclarecer: o sentido de interesse atribuído às atividades esportivas não é produto de um cálculo frio e racional. "Interesse é 'estar em', participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos." (BOURDIEU, 2005b, p. 139).

Uma imagem de prática esportiva, como as outras, encerra em si mesma os limites de um espaço de análise, ou seja, a forma geométrica que separa o que deve e o que não deve ser mostrado. Levando em conta esta condição, observa-se que, em nenhuma das imagens analisadas, será visto homens praticando atividades cooperativas, conjuntamente, sem haver um sentido de disputa em jogo. O sentido de disputa, isto é, em práticas onde geralmente há vencedores e perdedores, implica, sobretudo, em uma relação de forças onde capitais simbólicos estão em jogo e são convertidos em prestígio ou desprestígio àqueles que participam do jogo conforme se dá o resultado. Com efeito, as imagens onde a disputa não está em jogo, representadas por mulheres nos livros, suspendem a noção de objetos a serem disputados, isto é, que valem à pena ser disputados, implicando em atividades socialmente menos valorizadas.

As disposições socialmente construídas, ao estabelecerem uma cisão aparentemente natural a respeito do universo das atividades físicas tidas como masculinas ou femininas, implica, sobre as imagens, um sentido de condutas um tanto harmonizadas. É mais precisamente no sentido de harmonização, isto é, de ordem de coisas, que o fenômeno da dominação masculina estabelece suas evidências. É quando, como se pode perceber, que as atividades físicas masculinas,

além de serem representadas em atividades profissionais e olímpicas, são reservadas às atividades cujo sentido de força e resistência são mais acentuadas^v.

Feitas estas considerações, é preciso insistir, os esportes de características olímpicas (Figura 1, 2, 3, 4 e 5) são atividades altamente prestigiosas. Ou seja, aqueles que vêem os atletas do lado de fora, grosso modo, os espectadores, tendem a reconhecer uma série de características inerentes ao seu prestígio, tais como velocidade, força, precisão. Embora as modalidades olímpicas comumente existam tanto na categoria masculina quanto feminina, tais como atletismo, basquete, futebol etc., as imagens, tendem a preservar o ser masculino como ser exemplar. Assim sendo, o ponto de vista predominantemente masculino inculca, por meio do livro didático, valores socialmente compartilhados não como positivos do ser masculino, mas, como aparentemente próprios dele.

Com efeito, seguindo a lógica do fenômeno dominação masculina, que repele as mulheres do universo das "coisas sérias" e, como resultado, as impele ao universo das "coisas simples", poder-se-á observar nas imagens uma tipificação muito particular em suas atividades esportivas.^{vi} Repelidas das imagens de esportes olímpicos (a não ser a ginástica), as atividades físicas exercidas por mulheres, mais comumente, poderá ser identificada em atividades ordinárias, isto é, cujos investimentos materiais e simbólicos necessários para prática de tal esporte são razoavelmente fáceis de serem obtidos, tal e qual o andar de bicicleta, a corrida e a caminhada. Contudo, a tipificação atribuída a estas imagens concerne a não rara ausência do ser masculino também exercendo, na mesma imagem, a mesma atividade, isto é, em companhia ao ser feminino. Esta evidência permite pensar a representação das atividades físicas mais ordinárias como práticas cujo acesso, diferente de ser privilegiadamente masculino nas imagens olímpicas, é autorizado a ambos os gêneros, contudo, sendo práticas um tanto desprivilegiadas por serem ordinárias.

O SER FEMININO COMO SER-PERCEBIDO

Dadas as condições simbólicas e eufemizadas com a qual a dominação masculina se manifesta e se reproduz, os mecanismos que asseguram a incorporação tácita da dominação não podem ser pensados senão como produtos das interações masculino-feminino dadas de modos mais inconsciente que conscientes. Ou seja, mecanismos cujos estímulos nem sempre estão determinados por uma base racional na ação dos agentes masculinos e femininos, sendo, mais precisamente, ações orientadas por esquemas de pensamento incorporados ao longo das trajetórias sociais, vistos, por vezes, como pensamentos naturais e, por isso, capazes de naturalizar uma relação socialmente determinada (BOURDIEU, 1999).

Seria um nunca findar de exemplos os atlas de corpo masculino e feminino que didatizam os sistemas de funcionamento dos órgãos humanos, geralmente se utilizando de legendas e cores devido às urgências objetivamente pedagógicas. Preenchidos eventualmente com "cor de pele", estes atlas estão amplamente disseminados nos livros didáticos de ciências, os tornando, do ponto de vista prático e pedagógico, imprescindíveis para inculcar os conhecimentos exigidos no e por meio do livro. Com efeito, ao evocar um discurso sobre o corpo amparado pelo atlas, o livro detém, ao contrário de um texto pairando no ar sem exemplificações visíveis, um texto objetivamente orientado às coerências do atlas e vice-versa. Esta

característica estabelece uma relação de sintonia harmônica entre ambos, texto e atlas, que, orientados para um mesmo fim compreensivo, impõe, sob duas formas diferentes a condição de serem levados a dizer a mesma verdade.

Estes atlas, embora por vezes tratem de elementos destituídos de sexo, isto é, por exemplo, o sistema digestivo, respiratório, cardíaco etc., não deixam de ser atribuídos a um corpo masculino ou feminino, identificados no atlas por meio da fisiologia dos corpos. O esquema de pensamento dominante que compõe a visão androcêntrica, é preciso explicar, faz do ser masculino o ser natural, enquanto o ser feminino um objeto da diferença, isto é, ser que, para ser um ser feminino, necessita dispor de estratégias distintivas para vir a ser um ser-percebido pelo ponto de vista predominantemente masculino (BOURDIEU, 1999). Esta condição torna a aparição do ser feminino no livro didático corriqueira quando a diferença está na base de sua representação, isto é, ao servir como modelo para a representação de particularidades fisiologicamente femininas.

É preciso levar em conta que os agentes envolvidos na produção do livro didático estão imersos numa atividade cujo senso prático adquirido dificilmente os inclina a questionar o próprio ato de produção de suas atividades. Condição esta em que os códigos de percepção e apreciação produzidos pela dominação masculina, ao estarem encarnados sob a forma de uma disposição mental duradoura, orientam as produções dos agentes e, por conseguinte, os resultados de suas produções que, estando ajustados às expectativas amplamente compartilhadas, mantém velados os mecanismos que preservam e reproduzem os princípios da dominação. Dito de outra forma, os princípios cognitivos incorporados pelos agentes fazem ocultar os mecanismos que, mais precisamente, só podem se tornar ocultos por meio de uma adesão dada por ambas às partes, a parte feminina e masculina, que, embora estando em posições opostas, comportam um acordo cognitivo harmonicamente instaurado entre e sobre si.

Os atlas do corpo humano, ao fazerem aparecer o ser feminino quando este é objeto de diferença, isto é, daquilo que pode ser percebido, não deixa de implicar arbitrariedades culturais socialmente construídas. O talhe, o peso, a musculatura, tudo aquilo que parece de mais natural no corpo que, no entanto, são relativamente produtos de condições sociais que as tornam possíveis tais como hábitos alimentares e formas de trabalho, são elementos que fazem esquecer no e por meio do atlas o quanto de arbitrário repousa sobre a sua forma. Quer-se dizer que se tem tacitamente imposto o feminino com todas as suas curvas que lhe são "naturais". Com acréscimo, um ser ajustados aos princípios classificatórios em oposição ao masculino, isto é, alto/baixo, bruto/delicado, grande/pequeno etc. Formalidades conduzidas sobre formas classificatórias como estas podem ser observadas também a respeito do delineamento do seio feminino, repetidamente reproduzido nos livros em tamanho específico (Figura 17, 18 e 19). Contudo, uma forma de tamanho que necessariamente, para se dar forma, é preciso estar guiada por formalidades, isto é, princípios incorporados como esquemas de pensamento que orientam a construção da forma.

As formalidades que orientam a constituição da forma do ser feminino, que o elevam à condição de ser-percebido, não se restringem às constituições físicas, isto é, os mais passíveis a serem tidos como naturais. A formação do ser-percebido pode ser identificada por meio de mecanismos culturais, sobretudo, por meio do delineamento da sobancelha feminina em oposição à masculina. Esta forma sutil de diferenciação, que mantém velado todos os investimentos técnicos para tal, isto é, a

depilação em suas mais variadas maneiras, com efeito, inculca arbitrariedades culturais historicamente determinadas. Assim sendo, o teor arbitrário deste delineamento, apoiado em uma representação estritamente fisiológica do corpo, encontra sua característica mais naturalizadora possível, uma vez que o corpo a qual se refere é também produto de um algo socialmente naturalizado. Estas formalidades, com efeito, restituem os princípios classificatórios de percepção e apreciação, isto é, delicado/grosso, leve/pesado, liso/áspero, opondo os corpos mediante suas características, como se pode observar na figura 23.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objeto inscrito nas rotinas das atividades escolares, o livro didático é um instrumento de difusão, inculcação e legitimação dos conhecimentos autorizados a circularem na e por meio da escola. Contendo discursos legitimados pelo campo educacional, político e científico, o livro didático funciona como um instrumento de propagação de ideias, crenças e valores socialmente compartilhados. Correlativamente, o modo de apresentação da relação entre gêneros nos livros didáticos também se inscreve nestes discursos. A maneira tácita com que esta relação masculino-feminino se apresenta só pode ser assim considerada porque é vista como natural ao suspender a possibilidade de pensá-la como produto histórico-cultural e resultado de jogos de poder.

O livro didático, como produto da história, não pode ser inteiramente responsável como fonte originária da propagação de princípios predominantemente masculinos. O livro didático se inscreve, como outras produções culturais, em uma complexa rede de relações. Esta rede, formada por diferentes agentes e instituições, isto é, a família, o estado, o trabalho etc., ao conterem também princípios predominantemente masculinos, exerce pressões a respeito do modo de produção do livro didático. É caso não apenas da tipificação das relações de gênero, mas também de ideais físicos e de cor de pele. Dito de outra forma, as representações analisadas nas imagens, que colocam em privilégio o ser masculino em detrimento do feminino, supõe-se que não partam de uma vontade institucionalmente escolar. Em outro sentido, o livro didático apreende imagens do universo das relações sociais e, com efeito, insere pouco a pouco na escola uma representação de uma realidade socialmente compartilhada.

FONTES

BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson Roberto. **Ciências: o corpo humano**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

CANTO, Eduardo Leite do. **Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Ciências: nosso corpo**. 4 ed. Ática, 2009.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria A., CATANI, Afrânio (orgs.). 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005b.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DALMÔNICO, José. Livro **didático e o discurso pedagógico**: uma relação de dependência. 2002. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: O Currículo Integrado. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ⁱ Somente após o término deste triênio é que estas edições serão renovadas, quando o PNLD disponibiliza um novo acervo para as escolas fazerem a seleção dos livros.

ⁱⁱ Foram compreendidas como atividades físicas todas as imagens apresentadas nos livros didáticos que estavam relacionadas aos movimentos do corpo. Frente a isto, foram consideradas atividades como dança, alongamentos, atividades recreativas e esportivas que necessariamente implicam na mobilidade do corpo. Ao contrário disso, foram excluídas atividades como xadrez, damas, vídeo-game, isto é, atividades de maior esforço mental que físico. Sabe-se que imagens de atividades físicas são comuns nos livros didáticos sendo remetidas a princípios como "boa saúde" "qualidade de vida", "desenvolvimento muscular" etc, o que implica no constante uso destas imagens.

ⁱⁱⁱ Foram consideradas "Características profissionais" atividades em que os atletas se apresentam uniformizados, com equipamentos específicos (óculos, boné, calçados) e local apropriado para a prática dos esportes em questão. Opostamente a isto, considerou-se "Sem características profissionais", atividades exercidas em locais públicos, onde ausentam-se equipamentos e uniformes específicos. Exemplo a respeito disso pode ser atribuído ao "basquete de rua", e futebol na praia. Para as atividades "Recreativas", considerou-se caminhadas, corridas no parque, brincadeiras como pular corda e dança.

^{iv} Conjunto de órgãos, como por exemplo, o sistema respiratório, o sistema digestório, ou o sistema reprodutor.

^v É preciso comentar que, no sentido contrário, todas as atividades que supõe elasticidade e flexibilidade, são atribuídas as mulheres nos livros didáticos, tal e qual atividades que exigem certo contorcionismo, como é o caso da ginástica.

^{vi} A respeito de atividades esportivas exercidas por mulheres, será possível identificar, nos livros didáticos, que a prática de ginástica olímpica é a mais comum. Esta identificação, que parece contrariar os pressupostos de repelências das mulheres às atividades ditas "sérias", com efeito, restitui os próprios princípios da dominação masculina, uma vez que os princípios classificatórios podem ser representados em sua atividade. Princípios tais como o da leveza, da flexibilidade, da graciosidade e etc.