



Anais do  
XI SIMPÓSIO INTEGRADO  
DE PESQUISA E EDUCAÇÃO

Tema: **Educação e Cultura**

2013

06 de dezembro de 2013 | Blumenau | SC

ISSN 2237-8065



Ficha catalográfica elaborada pela  
Biblioteca Central da FURB

Simpósio Integrado de Pesquisa e Educação (11.: 2013 : Blumenau, SC)  
S612a Anais / [coordenação Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig]. –  
Blumenau : FURB ; Joinville : UNIVILLE, 2013.  
1 CD-ROM.

Tema: Educação e cultura.  
ISSN: 2237-8065

1. Educação. 2. Cultura. 3. Educação de crianças. 4. Educação do adolescente. 5.  
Professores - Formação. 6. Pesquisa educacional. I. Heinig, Otília Lizete de Oliveira  
Martins. II. Universidade Regional de Blumenau.  
III. Universidade da Região de Joinville. IV. Título.

CDD 370.196

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
EDUCAÇÃO EM SAÚDE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS PARTILHADOS NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU .....	8
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL ARTE NA ESCOLA ACERCA DAS LINGUAGENS DA ARTE .....	12
CONDIÇÕES DE TRABALHO: O QUE FAZEM OS PROFESSORES NA HORA-ATIVIDADE .....	18
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO REGULAR .....	24
EDUCAÇÃO MUSEAL: O MUSEU NO CONTEXTO DAS PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO .....	31
AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA COMUM .....	36
O ENSINO DE MÚSICA NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DA MICRORREGIÃO DE BLUMENAU .....	43
O CONCEITO DE ESTÉTICA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HUMANA .....	50
SENTIDO DE FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES DE HEIDEGGER .....	56
A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DOS ESTUDOS SOCIAIS DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (ESCT) .....	61
SENTIDOS ACERCA DA DIMENSÃO ESTILÍSTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: A VOZ DOS PROFESSORES .....	65
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: AS VOZES DOS PROFESSORES .....	72
A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E VALOR MORAL DA PESSOA .....	79
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA VOZ DO ALUNO EVADIDO .....	84
TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	91
AS BASES QUE SUSTENTAM O DISCURSO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO .....	98

<b>A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A ESCOLA, A INFÂNCIA E O(S) SENTIDO(S) DE SER CRIANÇA .....</b>	<b>103</b>
<b>A LÍNGUA ITALIANA EM CONTEXTO INTERCULTURAL: REPRESENTAÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>108</b>
<b>NOVA POLÍTICA ANTIGAS CONCEPÇÕES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A MATURIDADE .....</b>	<b>113</b>
<b>A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>117</b>
<b>DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OUTRO ESPAÇO, NOVAS EXPERIÊNCIAS. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? .....</b>	<b>122</b>
<b>SENTIDOS DE JUVENTUDE NOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES: MEC E SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SC .....</b>	<b>129</b>
<b>ABORDAGEM TRIANGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II .....</b>	<b>140</b>
<b>POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM CENÁRIO DE IMIGRAÇÃO .....</b>	<b>144</b>
<b>A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS EM UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>149</b>
<b>POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO DE HISTÓRIA: JOGOS DE TEMPO, SUJEITO E LINGUAGEM .....</b>	<b>155</b>
<b>O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU: ARTICULAÇÕES ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>161</b>
<b>LETRAMENTO FAMILIAR: HISTÓRIAS DE IDOSOS PRODUTORES DE TEXTOS .....</b>	<b>165</b>
<b>TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE BLUMENAU .....</b>	<b>170</b>
<b>MEMÓRIAS E PRÁTICAS DA/NA BIBLIOTECA ESCOLAR .....</b>	<b>175</b>
<b>SENTIDOS DA DIVERSIDADE CULTURAL EM CONTEXTO MIGRATÓRIO – CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA DE BRUSQUE .....</b>	<b>180</b>
<b>A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE SOB A LUZ DO PRONATEC .....</b>	<b>184</b>
<b>PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS COMPREENSÕES E PRÁTICAS ACERCA DA LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>189</b>
<b>OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ENGENHEIROS .....</b>	<b>195</b>

<b>TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO VERDE (TI VERDE), A QUESTÃO DA ABORDAGEM DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....</b>	<b>202</b>
<b>O OFÍCIO DOCENTE NA COMPREENSÃO DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>209</b>
<b>EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O BLOG COMO INSTRUMENTO DE DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE ARTE LOCAL .....</b>	<b>216</b>
<b>A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE.....</b>	<b>223</b>
<b>RELAÇÃO COM O SABER: COMPREENSÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>230</b>
<b>CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS CONSTRUÍDOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR: COMPREENSÕES DE LICENCIANDAS EM FASE FINAL DO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>235</b>
<b>PROCESSOS HISTÓRICOS DO CÂMPUS JARAGUÁ DO SUL- IF-SC: IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>241</b>
<b>A PSICOPEDAGOGIA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) .....</b>	<b>248</b>
<b>HISTÓRIAS INTERROMPIDAS: MEMÓRIAS SOBRE LETRAMENTOS EM TEMPOS DE DITADURA .....</b>	<b>255</b>
<b>MEMÓRIA, CORPO, ESPAÇO, EDUCAÇÃO: O DENTRO E O FORA DA SALA DE AULA .....</b>	<b>261</b>
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>265</b>
<b>EDUCAÇÃO DACRIANÇA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT .....</b>	<b>271</b>
<b>A PROVA BRASIL NA VOZ DE UM PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>277</b>
<b>“-MEU FILHO VAI PRA CRECHE, TÁ? ... EU VÔ TRABALHA!<sup>1</sup>” – A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>282</b>
<b>EDUCAÇÃO POR CICLOS: HISTÓRIA DO CONCEITO .....</b>	<b>289</b>
<b>AS PESQUISAS SOBRE PROFESSOR INICIANTE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANPed.....</b>	<b>294</b>
<b>A PARTICIPAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NA RÁDIO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS .....</b>	<b>300</b>

<b>EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E URGÊNCIAS NAS ESCOLAS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST .....</b>	<b>305</b>
<b>SABERES DOCENTES NA PEDAGOGIA: COMPREENSÕES DE PROFESSORES INICIANTE FORMADOS NAS MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA .....</b>	<b>310</b>
<b>O ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN E SEU PROCESSO DE IN(EX)CLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>317</b>
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>324</b>
<b>TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA FORMAÇÃO INICIAL À AÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>330</b>
<b>A TENSÃO ENTRE DIREITOS DE LIBERDADE E DIREITOS DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS .....</b>	<b>337</b>
<b>LETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: AS PRÁTICAS DOCENTES.....</b>	<b>344</b>
<b>DISCUSSÕES ACERCA DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES - ENADE.....</b>	<b>350</b>
<b>TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA FORMAÇÃO INICIAL À AÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>355</b>
<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA FINLÂNDIA: REFLEXÕES A PARTIR DA UNIVERSIDADE DE HELSINKI .....</b>	<b>360</b>
<b>REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS COM A VOZ OS ATORES DA DANÇA .....</b>	<b>366</b>
<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: NECESSIDADES FORMATIVAS E FONTES DE APRENDIZAGENS ..</b>	<b>372</b>
<b>SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>378</b>
<b>COMPREENSÕES DE ENSINAR E APRENDER DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL .....</b>	<b>384</b>
<b>“ELES APRENDEM O QUE A GENTE NÃO APRENDEU” REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....</b>	<b>390</b>

## APRESENTAÇÃO

O XI Simpósio Integrado de Pesquisa, promovido pelos PPGEs FURB/UNIVILLE, tem como principal objetivo reunir mestrandos da Educação para que socializem suas pesquisas em andamento a fim de compreender o papel da pesquisa em sua área.

O Simpósio foi inicialmente uma atividade do Mestrado em Educação da FURB, mas, com a chegada do Mestrado em Educação na UNIVILLE, resolveu-se, há três edições, reunir os pesquisadores dos dois programas para um grande diálogo sobre as pesquisas, seus fazeres, seus resultados e suas limitações.

O evento permitiu reunir sessenta e sete textos de pesquisas de temas de interesse dos mestrandos e professores, que estão organizadas nestes Anais, revelando as aproximações teóricas e metodológicas e também as diferentes formas de compreender o tema investigado.

Neste ano, o tema central foi Educação e Cultura, e isso possibilitou compreender não só as culturas locais, mas as formas como a educação se manifesta em diferentes áreas dela mesma, como já se pode perceber pelos Grupos de Trabalho que se reúnem na ANPEd Nacional. Assim, estudar educação é perceber também as suas facetas, considerar os sujeitos que dela participam, investigar o que nos intriga.

# EDUCAÇÃO EM SAÚDE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS PARTILHADOS NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

SILVA, Aline Aguiar  
FURB

E-mail: alineaguiarmv@gmail.com

SCHROEDER, Edson  
FURB

E-mail: ciencia.edson@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O presente estudo, ainda em andamento, ocupa-se com a formação profissional em saúde, no cenário da Medicina Veterinária. Parte da construção de uma dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). O trabalho consiste em um estudo a partir da temática da Educação em Saúde e insere-se na discussão sobre a problemática da formação profissional em saúde. A discussão concentra-se na inserção da temática Educação em Saúde no ensino nos cursos de graduação em saúde.

Em sua consecução, a pesquisa questiona quais significados de Educação em Saúde e Formação Profissional permeiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Medicina Veterinária da FURB e quais os sentidos de Educação em Saúde e Formação Profissional construídos por acadêmicos formandos no referido curso. O estudo passa pela compreensão histórica dos conceitos estruturantes da Educação em Saúde, além de identificar os princípios norteadores da formação em saúde no Brasil, construindo um breve relato histórico dos cursos da área da saúde. Identifica, também, nas políticas de formação atuais, os conceitos orientadores da formação profissional dos acadêmicos de Medicina Veterinária, identificando e discutindo conceitos de Educação em Saúde na cultura partilhada por acadêmicos do curso.

O percurso acadêmico e a maneira como é procedido, os saberes sociais que tornam a profissão legítima, as políticas de formação e a regulamentação da profissão, do mesmo modo que as perspectivas sócioeconômicas de atuação profissional são alguns dos fatores intervenientes na construção de um perfil profissional.

No tocante ao profissional em saúde, nota-se que o sistema de ensino-aprendizagem vem sendo permanentemente questionado e discutido nas últimas décadas. As discussões direcionam-se a uma contra-hegemonia, expressando concepções pedagógicas críticas, reflexivas e problematizadoras. Como alternativa ao ensino tradicional, são apresentadas estratégias metodológicas e modos inovadores de trabalhar os processos de ensinar e aprender (BERBEL, 1998).



Em tempo, também se fazem presentes questões relativas às políticas de formação e de serviço. As diretrizes curriculares propõem que se formem profissionais atentos à atenção curativa, a prevenção de doenças e à promoção da saúde (BRASIL, 2003). Neste mesmo sentido, as políticas de saúde, atuantes na organização e manutenção de um sistema de atendimento, criam demanda de profissionais qualificados e em condições plenas de assegurar os direitos à saúde a toda população.

Compreende-se a aprendizagem como um dos principais objetivos de toda a prática educativa, tanto na formação de profissionais, quanto na construção de conhecimentos coletivos que permitam aos sujeitos a construção da autonomia. Deste modo, considera-se que o ensino e a ação em saúde promovem a educação, na medida em que possibilita a participação e, por conseguinte, a construção de sujeitos autônomos e emancipados em seu processo de viver.

Conforme Candeias (1997, p. 210), educação em saúde pode significar “quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com intuito de facilitar ações voluntárias conducentes à saúde”. O uso do termo combinação ressalta a importância de combinar diversos determinantes do comportamento humano com diversas práticas de aprendizagem e de intervenções educativas. O propósito de delinear diferencia a prática de educação em saúde de outras que originem experiências acidentais de aprendizagem, apresentando educação em saúde como uma atividade planejada sistematicamente. A proposição de facilitar é desenvolvida com o significado de tornar possível, predispor e reforçar. Ações voluntárias referem-se a situações sem coerção, com plena compreensão e aceitação dos objetivos educativos implícitos e explícitos nas ações desenvolvidas e recomendadas. E, por fim, ação refere-se à dinâmica comportamental estabelecida por uma pessoa, grupo ou comunidade, a fim de se alcançar um efeito intencional sobre sua condição de saúde.

A prática da educação em saúde demanda criticidade do profissional e contígua reflexão acerca de sua atuação e postura enquanto educador. A partir da construção de um saber sobre o processo saúde-doença-cuidado, preza-se a formação de indivíduos aptos a decidirem sobre as estratégias para promoção, manutenção e recuperação da saúde (L'ABBATE, 1994).

No entanto, a rotina da prática educacional pelos profissionais pode elucidar dificuldades em estabelecer diálogos e aprendizagem significativa. Rotineiramente estabelecem-se procedimentos prescritivos, como, por exemplo, palestras sobre condutas. Nessa perspectiva, submete-se a população a uma postura passiva, promovendo a transmissão de conhecimentos técnicos, desconsiderando seus conhecimentos populares e suas condições de vida.

## **MÉTODOS**

O conjunto de dados empíricos deste trabalho é composto por dados obtidos por meio de questionários e entrevistas, com posterior triangulação com os dados obtidos pela análise do PPP do curso. Os questionários, além de congregarem dados de perfil com vistas a eventuais cruzamentos de informações, levantam reminiscências, como evocações mais imediatas dos acadêmicos acerca dos conceitos discutidos. No que se refere às entrevistas, estas destacam-se dentre os vários recursos para obtenção de informações, congregando dados *a priori* como relativos à natureza do objeto, à problemática levantada e aos objetivos propostos, e *a posteriori* como dados de pesquisa e objeto de análise. Deste modo, as entrevistas são tidas como estratégias funcionais acerca de objetos de naturezas diversas.

A técnica de análise documental, empregada na análise do PPP do curso em questão, tem por objetivo identificar informações relativas às questões de interesse. Justifica-se a opção pela análise documental, nesta pesquisa, pela intenção de se validar informações obtidas com as entrevistas e pelo interesse em se estudar o que é expresso pelos documentos (LUDKE; ANDRE, 1986).

Para análise dos dados obtidos pelas técnicas descritas, adotou-se a análise do conteúdo, conforme Bardin (2001). A análise do conteúdo das respostas decorre da observação e crítica das aglutinações temáticas que definem as categorias, que não são definidas *a priori*, e sim como decorrentes das próprias respostas.

## **RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO**

A partir da análise do PPP, identifica-se estímulo a inserção de atividades interdisciplinares e de integração entre ensino, serviço e comunidade, promovendo articulação com a realidade que o acadêmico irá encontrar em seu exercício profissional.

Essa articulação cria favorecimento para a aprendizagem significativa de forma simultânea. Há nesse processo um movimento para impulsionar características de natureza coletiva, com articulação orientada pela interdisciplinaridade, haja vista a constituição de equipes multidisciplinares (ASSEGA *et al.*, 2010).

A partir das inferências teóricas, compreende-se, como resultados preliminares, que os acadêmicos estão imersos nesta realidade e se apropriam de discursos e estratégias comuns. No entanto, também evidenciam saberes que destoam das diretrizes, justificando ainda mais a necessidade da investigação acerca dos sentidos que atribuem à formação em saúde.

Em consonância às premissas levantadas, e com base na análise preliminar, é possível ainda aventar que: há proximidade entre as diferentes compreensões de Educação em Saúde entre os acadêmicos; Educação em Saúde é entendida como condição importante para a construção de autonomia pelo sujeito que se encontra em processo de educação; há conhecimento adquirido acerca de possíveis atividades educativas a serem realizadas na prática, bem como sobre características de aperfeiçoamento do processo; há entendimento consensual sobre o conceito de saúde; há entendimento do conceito de educação; não há inserção direta de atividades educativas na definição de perspectivas de trabalho futuro.

## **CONSIDERAÇÕES**

Entende-se que as questões analisadas confluem para a necessidade de formar profissionais atentos à importância das práticas educativas com envolvimento direto dos saberes circulantes na comunidade e a efetividade de sua participação. Esse envolvimento não é unilateral, uma vez que os conhecimentos específicos do profissional não são os únicos acionados no cenário do exercício profissional. E, de modo ainda mais intenso, as práticas de prevenção precisam de conhecimentos comuns e socialmente compartilhados para se instaurar.

Ainda que a existência de conhecimentos relativos à Educação em Saúde e Formação Profissional e seus constitutivos dê-se com pertinência e consistência, destaca-se relativa insciência no que se refere às perspectivas de articulação do exercício profissional com atividades educativas.

É inquestionável que o conjunto das relações intersubjetivas depende da multiplicidade dos saberes circulantes. Porém, mudanças como as que vêm sendo propagadas e socialmente levantadas como necessárias na formação em saúde, carecem de ainda mais projeção e adaptação dos sujeitos às políticas e necessidades sociais emergentes. Observa-se esta necessidade ao se evidenciar que os sujeitos envolvidos não apresentam perspectivas de ações em caráter social, conforme proposto pelas diretrizes e leis, demandando, assim, adaptação ao novo modelo.

## REFERÊNCIAS

- ASSEGA, M. L. et al. A interdisciplinaridade vivenciada no PET-Saúde. **Revista Ciência & Saúde**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 29-33, jan./jun. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERBEL, N. A. N. **A Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface – Comunic, Saúde, Educ. 2. Fev 1998, p.139-154.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina Veterinária**. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2003.
- CANDEIAS, N. M. F.. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista de Saúde Pública**. 1997, v.31, n.2, p. 208-13.
- L'ABBATE, S. **Educação em saúde: uma nova abordagem**. Cad. Saúde Pública [online]. 1994, v. 10, n. 4, pp. 481-490.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL ARTE NA ESCOLA ACERCA DAS LINGUAGENS DA ARTE

ITEN, Ana Paula de Oliveira  
FURB  
E-mail: anpaulasc@terra.com.br

RAUSCH, Rita Buzzi  
FURB  
E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A formação continuada de profissionais da educação infantil se desenvolve no contexto escolar, na produção e construção de conhecimentos acerca da intencionalidade pedagógica. Tem como escopo ressignificar o currículo a partir de indagações e inquietações que buscam problematizar a prática pedagógica. Assim como reconstruir ou reinventar, com as crianças e a comunidade escolar, as propostas pedagógicas que partem da compreensão de valores, experiências e saberes culturais que emergem no contexto da educação infantil.

Neste sentido nossa pesquisa envolve contextos da educação infantil, no âmbito da formação continuada. Especificamente de professores da Educação Infantil do município de Indaial/SC. Os professores participantes do PIAE configuram os sujeitos de nossa pesquisa. A escolha por este grupo de professores justifica-se pela pesquisadora participar desde o ano de 2010 deste projeto, e fazer parte deste grupo de professores, onde testemunha os deslocamentos destes professores em relação à Arte na Educação Infantil.

Partimos da questão problema: **Quais as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola à formação continuada de professores da Educação Infantil acerca das linguagens da arte?** Nosso objetivo principal é compreender as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola na formação de professores da Educação Infantil acerca das linguagens da arte. Para a constituição desta pesquisa apontamos os seguintes objetivos específicos: identificar indicadores que evidenciam as contribuições do PIAE à trajetória de formação de professores da Educação Infantil; analisar as contribuições do PIAE ao desenvolvimento da reflexividade de professores da Educação Infantil; analisar o desenvolvimento das linguagens da arte na prática pedagógica, a partir dos dizeres e registro, de professores da Educação Infantil participantes do PIAE.

Esta pesquisa tem o caráter qualitativo, pois atribui valores ao contexto em que o sujeito está inserido, considerando que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). Configura-se como um estudo de caso e compreenderá na

geração de dados entrevistas semiestruturadas e memorial de formação. A seleção dos sujeitos participantes será feita através de um questionário.

A compreensão de formação de professores está alicerçada nos aportes teóricos de Nóvoa (1997, 2011), Canário (2006). Ibernón (2010), nas discussões de formação continuada de professores. Gatti (2008) e André (2010) contribuindo com análises das políticas públicas e características atuais da formação continuada de professores no Brasil. Também Alarcão (2001) que traz as contribuições sobre a reflexividade docente à luz das ideias de Schön (1987). Kramer (2005), com contribuições para formação de professores especificamente da Educação Infantil e por fim sobre a perspectiva de linguagens da arte na infância Pilloto (2007).

Este estudo estrutura-se no capítulo introdutório, onde as características relevantes da pesquisa são apresentadas. No capítulo metodológico, em que os processos metodológicos percorridos pela pesquisa são abordados, assim como sua abordagem e tipologia. Na sequência apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa, configurando-se um breve levantamento teórico dos conceitos abordados. Finalizamos com as considerações finais, onde os resultados esperados com a pesquisa e os objetivos são relacionados.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se na abordagem **qualitativa**, pois é atravessada por compreensões de sentidos e significados emergidos do contexto social. A pesquisa qualitativa na área da educação tem mostrado avanços nas últimas décadas, como apontam estudos de Bogdan e Biklen (1994), Bauer e Gaskell (2003), Gatti e André (2010).

Caracteriza-se com um **estudo de caso**, pois busca analisar particularidades e singularidades de uma situação. Tem um caráter conjectural e analisa com profundidade um fenômeno educacional. Concernimos com Bogdan e Biklen (1994, p. 89) quando apontam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Assim compreendemos que nossa pesquisa culmina atenção em uma situação específica. Onde as análises permeiam compreensões singulares e preservam características significativas e holísticas.

O campo empírico de nossa pesquisa constituiu-se por professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Indaial participantes do PIAE. O projeto de Formação Continuada, que integra o PIAE, é oferecido aos professores da Educação Infantil desde ano de 2010, em parceria com a Secretária Municipal de Educação do município de Indaial. A escolha por este grupo de professores justifica-se pela pesquisadora participar desde o ano de 2010 deste projeto, e fazer parte deste grupo de professores, onde testemunha os deslocamentos destes professores em relação a Arte na Educação Infantil.

O grupo de professores da Educação Infantil participantes deste programa congrega 30 integrantes, que representam cada Unidade de Educação Infantil do município de Indaial. Entre estes participantes também há representantes da Secretaria Municipal de Educação. O grupo encontra-se mensalmente nas dependências da Universidade Regional de Blumenau, sendo que os encontros são organizados em diferentes temáticas envolvendo artes visuais, teatro e música. A duração destes encontros perfaz em torno de 4 horas. Há também ao longo da proposta do PIAE visitas a museu e bienal.

Um dos instrumentos para geração de dados será as entrevistas semiestruturadas, pois além de aspectos objetivos é essencial em uma pesquisa qualitativa abarcar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos diante de uma problemática. Compreendemos que

a entrevista possibilita uma versatilidade que abrange diferentes aspectos dos sujeitos entrevistados e fornece elementos apropriados para uma análise aprofundada dos dados. Concordamos com Gaskell (2003, p. 65) quando aponta que “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e dos grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa”. Desta forma é fundamental utilizar entrevistas como instrumentos de geração de dados em nossa pesquisa, tendo em vista o teor subjetivo da problemática pesquisada.

O memorial de formação, como um dos instrumentos de geração de dados selecionado em nossa pesquisa configura-se como um gênero textual que possibilita narrar histórias que construíram o percurso de formação de cada indivíduo. O movimento de narrativa suscita reflexões por vezes amortecidas ao longo da vida, esta retrospectiva mobiliza sentimentos e significados em relação à formação. Neste sentido o memorial de formação é importante para nossa pesquisa, pois registra um processo de formação que agrega elementos significativos que determinam a constituição profissional de cada professor. Há uma relação entre formação humana e profissional, onde as experiências vivenciadas ao longo da vida, e que possibilitaram transformações, são envolvidas por reflexões e registros narrativos.

A análise dos dados compreendeu categorias de análise que foram elaboradas *a posteriori*. Utilizamos a análise de conteúdo, conforme Bardin (2010), para análise dos dados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores tornou-se escopo de inúmeros estudos desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas. Assim como circundou discussões acerca da qualidade da educação na Europa, desde a década de 80. Especialmente na década de 1990 que se intensificaram estudos voltados para a formação continuada de professores, no Brasil.

A formação continuada de professores é um processo interativo e dinâmico que se constitui de sujeitos com experiências diferenciadas e que buscam mudanças tanto individuais como coletivas. A literatura especializada nesta temática aponta a formação continuada de professores como uma possibilidade de superar, em partes, a crise em que o sistema escolar se encontra, apontando caminhos como a elaboração de estratégias que possibilitem a participação de todos os sujeitos que constituem a escola. Segundo Nóvoa (2011, p. 39)

As narrativas e a escrita, enquanto momentos de reflexão sobre a experiência e de registro das práticas, são elementos centrais da formação de professores. [...] A organização de espaços informais de debate e de diálogo é essencial para o enriquecimento da cultura profissional docente. Nada substitui um bom professor. Precisamos reforçar o conhecimento pessoal (de cada um) no interior de um conhecimento colectivo, captando assim o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.

Neste sentido, o autor vem reforçar a importância da pessoa do professor dentro das instituições escolares. Assim como resignificar o sentido da profissão docente que não remete somente a técnicas e modelos pré-estabelecidos. Estão além dos tecnicismos, estão no diálogo, na partilha de experiências e na constituição de comunidades de aprendizagem. A formação dos professores da Educação Infantil é visto, neste cenário, como uma possibilidade de reinventar o contexto educacional institucionalizado

de crianças. No cerne das discussões formativas entre os sujeitos das instituições de Educação Infantil deve estar a constituição do currículo, que permeia as práticas pedagógicas. Estas discussões precisam partir das problemáticas próprias de cada instituição.

A Constituição de 1988 foi determinante para a Educação Infantil no Brasil, pois ela trouxe o reconhecimento da criança como ser de direito à educação. Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB/96), na qual inclui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Nesta lei também está previsto o ensino médio na modalidade Normal, como condição mínima para docência na Educação Infantil. Neste sentido, segundo Kramer (2008) a Educação Infantil está em uma fase embrionária em nosso país, conseqüentemente a formação de professores também é recente e passa por transformação constantemente.

O currículo da Educação Infantil tem orientações em documentos do Ministério da Educação, que possibilitam reflexões acerca da constituição das propostas pedagógicas de Educação Infantil, e que contribuíram nesta pesquisa, para a compreensão da perspectiva das linguagens da arte na Educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) no Art. 8º dispõem que

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Neste sentido o currículo na Educação Infantil deve observar a importância de proporcionar diferentes linguagens às crianças. Nesta pesquisa as linguagens da arte estão no cerne da discussão. Estas linguagens têm como possibilidades ampliar o repertório cultural das crianças, possibilitar a expressão de sentimentos e conceitos, assim como “manifestar-se expressivamente por meio de desenho, dança, pintura, modelagem entre outras, as crianças constroem possibilidades de leituras sígnicas que estão em processo latente” (PILLOTTO, 2007, p. 24). Entre outros que serão analisados ao longo desta pesquisa e que conseqüentemente a criança faz sua leitura e interpretações de mundo reelaborando suas experiências.

Na Educação Infantil as experiências com a arte oportunizam que a criança possa criar suas impressões sobre o mundo em que vive e sobre si mesmas. Certamente ao observar a evolução das produções e experiências artísticas das crianças constatasse a importância de oportunizar um repertório rico em referenciais de arte. As ações pedagógicas que envolvem as linguagens da arte precisam estar, segundo Pillotto (2007, p. 26) “articulados ao lúdico, ao jogo, ao brincar, ao criar, ao imaginar, ao perceber, elementos esses que possibilitarão à criança a construção do conhecimento não só no aspecto cognitivo, mas também sensível essencial na construção humana.” Esta percepção dos aspectos essenciais para infância é fundamental que a criança tenha experiências significativas agregando aprendizagens estéticas.

Seguindo a discussão de formação continuada de professores a compreensão de reflexividade docente se faz necessária, pois sustentações teóricas que alicerçam esta pesquisa consentem a importância da reflexividade docente na formação continuada de professores. Aportamos-nos na compreensão que a reflexividade docente, segundo Alarcão (2002), é o processo em que o sujeito (professor) volta-se a si mesmo, reflete sobre sua prática e suas concepções e reelabora sua profissão partindo dos conhecimentos internalizados, relacionando teoria e prática incessantemente em sua docência. A reflexividade docente é fundamental para a constituição do professor crítico e envolvido com a busca pela mudança educacional, neste sentido a autora propõe uma constituição de professor reflexivo:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (ALARCÃO, 2005, p. 41)

O professor reflexivo propõe transformações essenciais para sua prática, também agrega responsabilidades com as mudanças educativas, reforçando a sua identidade profissional e apropria conhecimentos essenciais para intervenções educativas. Rompendo com o paradigma de professor reproduzidor de técnicas a perspectiva do professor reflexivo aponta caminhos à emancipação de crenças e reelaboração de informações que resultarão em sabedorias necessárias para mudanças nos processos de ensinar e aprender. Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 192) demonstram que “nesta perspectiva, destaca-se a necessidade de reflexão sobre a para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino [...]” em um movimento de colaboração entre os pares que buscam internalizar novos elementos na sua prática docente e evoluem também na constituição subjetiva de ser professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a formação continuada de professores da Educação Infantil precisa ser problematizada a fim de possibilitar reflexões acerca da Educação Infantil. Desta forma, este estudo busca possibilitar reflexões em um estudo de caso, onde a experiência de formação no PIAE é o foco da pesquisa. Com o intuito de analisar as contribuições deste programa de formação continuada podemos fomentar reflexões acerca da Educação Infantil.

Ao cotejar os objetivos a metodologia da pesquisa é possível ter um panorama dos caminhos em que a pesquisa está percorrendo. Partimos de compreensões atribuídas na literatura especializada para adentrar na análise dos dados gerados ao longo da pesquisa. Assim finalizamos este artigo que possibilita uma visão da pesquisa que está sendo realizada com professores da Educação Infantil, acerca da formação continuada com foco nas linguagens da arte.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 4ª edição, 2005.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis: Vozes, 2003. 516p.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 2010. 281 p.



GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, B.; 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, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

NOVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais, Editora Melo, 2011

PILLOTO, S. S. D. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2007.

SADALLA, A. M. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Educação Temática Digital (EDT)**, Campinas, SP. jun. 2008. n. 2, v. 9, p. 189-203.

## CONDIÇÕES DE TRABALHO: O QUE FAZEM OS PROFESSORES NA HORA-ATIVIDADE

JACQUES, Ana Silvia  
UNIVILLE

E-mail: ana.silvia.jacques@gmail.com

HOBOLD, Márcia de Souza  
UNIVILLE

E-mail: márcia.hobold@univille.br

### INTRODUÇÃO

Estudos sobre as “condições de trabalho docente” no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, propiciam discutir o trabalho docente em suas múltiplas dimensões. No caso desta pesquisa, procura-se ampliar a produção desta área e, em específico, sobre o trabalho do professor nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Mancebo (2007, p.467 *apud* Oliveira, 2003), as investigações sobre o trabalho docente principiou no final da década de 1970. Tais investigações provocaram estudos mais aprofundados sobre o “trabalho docente”, porém, na medida em que as discussões ocorrem no âmbito acadêmico, nos grupos de pesquisas, movimentos sindicais e redes de estudos, cada vez mais conceitos e referências nos seus diversos ângulos, são primordiais para possíveis mudanças das condições de trabalho.

Diante disto, destaca-se como objetivo geral desta pesquisa: “Identificar quais atividades dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, são realizadas durante á hora-atividade”, sendo que a presente pesquisa articula-se à investigação de outro pesquisador com a mesma temática, com professores de “6º ao 9º ano”, e desta forma, com os dados dos professores do 1º ao 5º, completar-se-á o ciclo do ensino fundamental no município. Pesquisas sobre as condições de trabalho docente, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda são escassas nas pesquisas brasileiras. André (2009, p. 50) ratifica esta falta de estudos quando disse que: “[...] nos anos 1990, poucas pesquisas trataram de temáticas como condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira dos docentes”.

Para tal afirmação fez-se um balanço das produções procurando pesquisas correlacionadas ao tema, no portal de periódicos do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e nos Grupos de Trabalho (GT) 04- Didática; GT 08-Formação de Professores; GT 09- Trabalho e Educação; GT 13- Educação Fundamental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos últimos cinco anos (2009-2012). As pesquisas encontradas enfatizam a intensificação do trabalho docente como campo de estudos, em decorrência das mudanças na jornada de trabalho.

Considerando que as condições de trabalho são de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e sua valorização profissional, todavia, pesquisas sobre a “hora-atividade do professor”, no balanço realizado, não foram encontradas.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa “Condições de trabalho docente”, em desenvolvimento, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o Parecer: processo nº. 166/2012 de 18/09/2012, Ofício nº. 407/2012, ao atender os parâmetros da Resolução: CNS 196/96. Os professores pesquisados totalizam 170, todos efetivos (concursados), 40 horas/semanais (na rede), pedagogos/as, e atuando há mais de 3 (três) anos no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), da Rede Municipal.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou o método *survey*. O instrumento para a coleta de dados foi o questionário que continha questões sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho. Antes dos questionários serem encaminhados aos professores, a pesquisa foi apresentada aos Diretores das escolas em reunião administrativa, viabilizada pela Secretaria de Educação. Nessa reunião foram entregues os questionários aos diretores que levaram para as escolas da rede municipal de ensino. Havia um convite para que o professor respondesse ao questionário, bem como uma explicação sobre os objetivos da pesquisa, a participação voluntária e o anonimato dos respondentes.

Para a análise das questões abertas utilizou-se a planilha eletrônica do Programa *Excel* e, posteriormente, foram aplicados “filtros” com o objetivo de reorganizar a “linguagem escrita” dos professores, por palavras recorrentes, complementaridades e contradições. Para as questões fechadas foi utilizado o programa de análise *Statistical Package for Social Science (SPSS)*. A análise de conteúdo permeia o olhar sobre os dados coletados para a construção de categorias. Franco (2005, p. 26) ao destacar a análise de conteúdo destaca três fases: “a descrição, a interpretação e a inferência”, compreendida no contexto e na essência das respostas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

As novas formas que assume a sociedade capitalista e, de maneira particular, o processo de globalização, encontram-se instauradas em todas as esferas sociais, num movimento que assegura sua hegemonia. Todavia, é preciso lembrar que para os docentes poderem realizar a tarefa que deles se espera, urge a concretização de condições efetivas de trabalho. Nesse entendimento, afirma Oliveira (2004, p. 1128), “[...] contudo, verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna [...]”, justificando a necessidade imperiosa de investigações sobre as condições do trabalho docente.

Mediante cenário, na atualidade, pode-se dizer que as condições de trabalho docente não são condizentes com a dignidade da profissão. Tardif e Lessard (2011, p. 112) fortalecem essa compreensão, ao perguntar: “Quais são, hoje, as condições de trabalho docente de um professor, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade?”

Considerando as tarefas concretas de trabalho, buscou-se Haddad e Silva (2012, p. 8) que escrevem sobre a hora-atividade do professor, como uma oportunidade de formação continuada para articulação de um processo pedagógico que priorize o trabalho coletivo, subsidiados por leituras, estudos e discussões mediadas pelo pedagogo escolar. Por outro lado, a formação continuada no sentido literal, implica uma intencionalidade pedagógica e a necessidade de um planejamento e organização de “tempos e espaços”, que deveriam ser previstos na proposta pedagógica, bem como nortear as diretrizes da escola.

A instituição de 1/3 (um terço) de hora-atividade na Lei nº 11.738/2008, tem como referência a LDB (Lei nº 9.394/96) em seu Art. 67, com o objetivo de valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes momentos de estudo, planejamento e avaliação. O artigo 67, da referida Lei, determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, com base no inciso VI- condições adequadas de trabalho. Em decorrência disso, subentende-se que o trabalho relacionado à hora-atividade do professor, perpassa por inúmeras análises, desde a legislação que a respalda, as condições objetivas e estruturais.

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA HORA-ATIVIDADE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Os resultados descrevem, quanto ao perfil dos professores, uma predominância do sexo feminino, de 167 (98%) mulheres e apenas três (2%) homens. Outro dado significativo, do perfil dos respondentes, é a quantidade de escolas em que trabalham, constatando que dos 170 professores, 126 (74%) trabalham apenas em uma escola. Chama a atenção, os dados sobre a carga horária que o professor necessita além da escola, ou seja, além das 40 horas semanais para dedicar-se às atividades da docência, quando 56 (33%) sinalizaram necessitar cinco horas ou mais e 38 (22%) quatro horas a mais durante a semana. Desse modo, a jornada de trabalho do professor extrapola a sala de aula e a escola, sendo que o docente realiza tarefas em horários que deveriam destinar à sua vida particular, ao descanso e lazer.

Para obter um panorama das atividades desenvolvidas na hora-atividade dos professores municipais, perguntou-se: - *Que atividades você desenvolve na sua hora-atividade?* Sendo esta uma das questões abertas, foi transcrita na íntegra as informações de 170 questionários, dos quais 162 (95%) dos professores responderam a questão e oito (5%) não responderam.

Os dados indicam que pelo número de respostas, 158 (93%) dos professores envolvem-se com “Planejamento e preparação de aulas”, e na seqüência 133 (78%) na sua hora-atividade realizam “Avaliações/Correções”, conforme Tabela 1.

**Tabela 1 – Hora-atividade**

<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Quantidade de respostas</b>	<b>Percentual %</b>
Planejamento e preparação de aulas	158	93
Avaliações/Correções	133	78
Formação continuada (pesquisa, conversa com Supervisora/Orientadora, troca de idéias/experiências, leitura, estudo).	102	60
Atendimento aos pais	39	23
Recuperação	15	9
Digitação de notas	12	7
Outras atividades	28	16
Não responderam	8	5

Fonte: Questionário da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2012).

O “Planejamento e a preparação de aulas”, referenciadas por 158 (93%), articulam-se a um conjunto de outras atividades que denotam o ativismo e a intensidade do trabalho no cotidiano escolar, confirmadas como:

*Planejamento, atender alunos com dificuldades, atender pais, reuniões com supervisão e serviço de orientação. Desenvolver atividades dos projetos da escola. (P166)*

O item “Formação continuada” aglutina atividades da docência em 102 (60%) nas menções, sobressaindo práticas de pesquisa, troca de ideias/experiências, conversa com Supervisora/Orientadora, leitura e estudo. Por outro lado, as demais respostas inserem-se nas tarefas correlatas à função. Tais atividades mencionadas variam nas rotinas cotidianas do trabalho docente, como pesquisas na *internet*, em livros didáticos; leitura de livros, jornais do dia; e, procura pela/da Supervisora Escolar e de outros colegas de trabalho. Vale destacar, o item “Outras atividades”, observado na Tabela 1, com 28 respostas (16%), dados que demonstram atividades diversificadas extraclasse, desde burocráticas até uma esporádica interação entre os profissionais, as quais podem ser: preenchimento de relatórios, projetos, registros no diário de classe, cópias de materiais, organização do ambiente (sala de aula), colar e/ou escrever bilhetes e tarefas para casa, encapar cadernos e ajudar colegas e direção quando solicitados.

O trabalho do Supervisor e Orientador é enfatizado mais de uma vez pelos professores, quando procuram ou são solicitados, para trocar ideias sobre planejamento e, principalmente, tratar questões pertinentes as famílias e aos alunos.

*Correções de atividades dos alunos, preparação de atividades, atendimento a pais, digitação de notas, conversar com a supervisão e orientação sobre problemas com os alunos. (P63)*

*Pesquisa; Leitura; Correção; Planejamento; Seleção de materiais; Atendimento aos pais; Troca de ideias com supervisores/professores. (P142)*

Desse modo, percebe-se que a hora-atividade dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é permeada de atividades que constituem o cerne de trabalho do professor. Os dados indicam que os docentes utilizam estas horas, principalmente, para o planejamento, correção e, também, para o seu desenvolvimento profissional. Percebe-se que as horas-atividade são bem utilizadas para a concretude e objetividade do trabalho docente, indicando que há necessidade, frente à grande demanda atual do processo de ensino e aprendizagem, de ampliação da carga horária. Infere-se que se a Lei realmente fosse cumprida, concedendo os 33% de hora-atividade, certamente o professor teria melhores condições de trabalho e mais qualidade de vida e lazer.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES**

O governo municipal atribui como competência aos docentes, embasados no Regimento Único da Rede Municipal de Educação, em seu Art. 25, inciso XVI - utilizar devidamente a hora-atividade para planejamentos, registros, estudos e formação organizada pela unidade escolar ou Secretaria de Educação. Vale ressaltar que a Lei Complementar Nº 266/2008 destina 20% (vinte por cento) de hora-atividade extra-classe, cumpridas na Unidade Escolar. Atualmente, 20% da jornada de trabalho nos anos iniciais, segundo os dados da pesquisa, ainda não são suficientes diante da intensificação do trabalho para a realização das inúmeras atividades da docência. Destaca-se o esforço de 102 (60%) professores que mencionam a hora-atividade como um momento imprescindível para o desenvolvimento de atividades como o planejamento e a avaliação. Leis importantes que valorizam o trabalho docente foram instituídas, como a lei do piso nacional (Lei nº 11.738/2008) e as diretrizes da carreira dos profissionais da educação (Resoluções nº 2/2009 e 5/2010 da CNE/CEB), porém, os municípios não cumprem na sua totalidade.

Os dados indicam que a valorização dos profissionais do magistério público municipal, da cidade pesquisa será mais perceptível quando houver a ampliação de 20% para 33,33% da hora-atividade, oportunizando desse modo, a reestruturação da jornada de trabalho.

## 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.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, [...]. Publicado no Diário Oficial da União de 17 de julho de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009b**. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010**. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª Ed. Brasília: Líber livro, 2005.
- HADDAD, Cristhyane Ramos; SILVA, Daniel Vieira da. **A hora atividade como processo de formação continuada**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/641/555>>. Acesso em: 26 fev. 2013.
- JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 0169, de 13 de dezembro de 2011**. Aprova o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville.
- MANCIBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago.2007.
- OLIVEIRA, D. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, dez. 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO REGULAR

CUNHA, ANDRÉ LUIS  
UNIVILLE  
E-mail: alcesporte@hotmail.com

RIBEIRO, SÔNIA MARIA  
UNIVILLE  
E-mail: soniaproesa@gmail.com

### INTRODUÇÃO

As diversas habilidades e saberes exigidos dos professores frente ao desafio de uma “Escola para Todos” (UNESCO, 1990) consolidam-se no decorrer do desenvolvimento profissional, com ênfase na formação inicial, nos cursos de licenciatura das mais diversas áreas. Várias pesquisas (ANDRÉ, 2010; IMBERNÓN, 2010; PASENIKE, 2010; REZER, 2010; NÓVOA, 2011) apontam este momento como alicerce ao exercício da profissão, uma vez que os saberes adquiridos durante este período serão solicitados no decorrer da prática docente.

Cabe, portanto, as instituições formadoras dialogar com as escolas objetivando a inserção de saberes que atendam a realidade das escolas e as competências necessárias aos futuros professores cumprindo, assim, a função de formar profissionais para atuar nos diversos níveis de ensino, e em condições de lidar com desafios que surgirão somente quando este estiver no exercício da profissão.

Os professores em início de carreira se deparam com uma realidade escolar diversa e compreendemos que a formação inicial, diante do novo modelo social e educacional pautado na e para a diversidade, deve dar condições para que os professores atuem de modo seguro frente aos desafios do cotidiano escolar que se tornam ainda mais desafiadores com a alteridade presente nas salas de aulas a partir do movimento de inclusão de alunos com deficiências no ensino regular. Este movimento apontou a necessidade de trazer à escola novos profissionais (interpretes de libras, professor auxiliar), ambientes acessíveis, sala de recursos multifuncionais e adaptações ao processo de ensino-aprendizagem, visando assim, tornar o ensino acessível a todos. Considerando as especificidades presentes neste novo modelo de ensino, questiona-se, como se dá a abordagem dos novos saberes na formação inicial? Quais são estes saberes que os futuros professores julgam necessários à prática cotidiana escolar? Esta abordagem é efetuada na perspectiva da realidade escolar e da atuação profissional? Tais questionamentos servem como ponto de partida para a pesquisa que pretendemos realizar cuja temática centra-se na formação inicial de professores de Educação Física com vistas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. A pluralidade que há nas manifestações das deficiências, sejam elas físicas, visuais, auditivas e intelectuais no contexto da disciplina de Educação Física, enquanto disciplina que se caracteriza pela cultura corporal do movimento e utiliza o corpo como instrumento na promoção do desenvolvimento do sujeito, nos remete a refletir sobre esta temática.



Visando compreender como este tema está sendo abordado nas pesquisas realizamos uma investigação das produções científicas entre 2003 e 2013 em três bancos de dados, considerados pela importância que estes possuem no cenário acadêmico nacional, sendo eles ANPED, SCIELO e CAPES. Na busca utilizamos os descritores “Formação Inicial, Educação Física, Inclusão e Deficiência” como expressões exatas. Ao utilizarmos o descritor formação inicial, uma quantidade significativa de estudos foram localizados, sendo então necessário refinarmos os descritores, assim utilizamos “Formação Inicial e Educação Física”, a partir destes foram localizados 34 (trinta e quatro) estudos. Com os descritores “Formação inicial, Inclusão” e “Formação inicial, Deficiência”, foram localizados 17 (dezessete) pesquisas. Finalizando a investigação, empregamos os descritores “Formação Inicial, Educação Física e Inclusão”, e “Formação Inicial, Educação Física e Deficiência”, não localizamos pesquisas referentes a estes descritores. Dos 51 estudos localizados nos bancos de dados investigados, 9 (nove) se aproximam do tema da nossa pesquisa, indicando que apesar da temática formação inicial apresentar um número significativo de pesquisas, existem lacunas a serem preenchidas com estudos futuros.

No quadro 1 (Resultados do Levantamento Bibliográfico) apresentamos os resultados da investigação realizada junto as bases de dados da ANPED, CAPES e SCIELO das pesquisas que se aproximaram da nossa temática.

ANO	ANPED	CAPES	SCIELO
2005	2		
2008			1
2010		2	1
2011	1		
2012	2		
	5	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>		

Descritores: Formação Inicial, Educação Física, Inclusão e Deficiência.

Fonte: Próprio pesquisador 2013.

Dois exemplos das pesquisas identificadas encontram-se na CAPES, onde uma pesquisa intitulada *O trabalho docente na formação inicial em educação física: reflexões epistemológicas*, tese de Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina, (REZER, 2010) que apresenta como objetivo primário a compreensão do trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em Educação Física, sendo que os objetivos se desdobraram em identificar o conhecimento que vem se edificando na Educação Física contemporânea, estabelecendo relações com os processos de formação inicial neste campo; investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da docência no processo de formação inicial em Educação Física; problematizar o trabalho docente na Educação Superior na formação inicial em Educação Física e refletir sobre contribuições para o trabalho docente nesse âmbito, sendo que seus resultados apontam para novos horizontes pertinentes aos caminhos desta pesquisa, bem como, apontam indicativos que possam contribuir com o trabalho docente no âmbito da Educação Superior; e a segunda com o título *Docência universitária: o professor de Educação Física e*

*sua prática pedagógica*, (PASERNIKE, 2010) uma dissertação apresentada na Universidade Federal de Uberlândia, que objetivou primariamente compreender a relação que os professores de Educação Física estabelecem entre a prática pedagógica e a prática docente no ensino superior e que relação os professores de Educação Física estabelecem entre a formação pedagógica e sua prática docente no Ensino Superior. Os objetivos incluem compreender tal relação e, especificamente, identificar o perfil dos professores, os elementos facilitadores e limitadores presentes na prática pedagógica dos professores, os saberes envolvidos na construção de sua identidade docente e verificar como ocorre a construção da prática pedagógica do professor. Os resultados desta pesquisa revelam sujeitos cientes da importância da formação pedagógica para a docência, embora nem todos vejam esse quesito como mais importante. Como quesitos importantes para a formação docente no ensino superior, os resultados indicam a prática reflexiva, a prática do professor-formador, a formação teórica e a formação técnica e acadêmica, respectivamente.

No site da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*, foram encontradas 5 (cinco) pesquisas nos Grupos de Trabalho – GT8 formação de professores e no GT 15 de educação especial, sendo duas pesquisas em 2005, uma em 2011 e duas em 2012. Citando dois exemplos de pesquisas, encontramos a pesquisa intitulada *A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador* (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2012), teve como objetivo buscar compreender como se constitui o processo de construção da identidade do aluno-docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor-formador, e se essa identidade construída se aproxima de uma perspectiva inclusiva ou excludente. A segunda pesquisa, intitulada *Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível* (ROCHA & AGUIAR, 2012), também do GT 8, tem como objetivo apresentar processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade. Os resultados desta pesquisa revelam que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência. Revela ainda lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que possibilitem o distanciamento dos modelos reproduzidos dos seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

Na consulta ao *Scientific Electronic Library Online – Scielo Brasil* foram encontradas 2 (duas) pesquisas sendo uma no ano de 2008 e uma no ano de 2010. Uma destas pesquisas intitulada *O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional dos professores de educação física* (GARIGLIO, 2010) teve como objeto central a descrição e análise do papel ocupado pelos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, transmitidos durante a formação inicial para compreender melhor qual o peso da experiência formativa com os campos disciplinares no âmbito da formação inicial na veiculação de práticas e de regras de conduta comuns aos membros de uma coletividade, os professores de Educação Física.

Esta pesquisa será desenvolvida na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, no campus Bom Retiro, no curso de licenciatura em Educação Física. A metodologia será composta por um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos 67 alunos do último ano do curso de licenciatura em Educação Física matutino e noturno e aos 35 professores do curso. O questionário será aplicado nos meses de novembro de 2013 com professores e alunos. Nesta perspectiva, nossa pesquisa apresenta como objetivo primário compreender como o curso de Educação Física da UNIVILLE prepara o futuro professor para lidar com alunos com deficiências no ensino regular. Além deste objetivo, esperamos identificar as concepções dos futuros professores sobre a inclusão de alunos com

deficiências nas aulas de Educação Física; analisar o que os futuros professores de Educação Física julgam necessário à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; verificar como os professores do curso de Educação Física abordam nas disciplinas conteúdos pertinentes à inclusão de alunos com deficiências no ensino regular e compreender como os conteúdos relacionados a inclusão dos alunos com deficiências estão distribuídos na matriz curricular do curso de Educação Física da UNIVILLE.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação no contexto da Educação Inclusiva tem suscitado discussões em diversos âmbitos a nível nacional e mundial. Com a Declaração dos Direitos Humanos (1948) que cita em seu artigo 27 que “Todas as pessoas têm direito a educação” houve uma mobilização mundial voltada à questão educacional, enquanto as ações governamentais buscam formas de proporcionar à educação escolar em suas diversas linhas: educação básica, profissionalizante, jovens e adultos e educação especial. Estas ações estão baseadas em convenções, declarações, resoluções e movimentos que impulsionaram a educação para os moldes que se apresentam nos dias de hoje, sendo um exemplo a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999).

No Brasil as influências internacionais sobre e para a Educação e a Educação Especial se concretizaram por meio de leis e resoluções que norteiam a Educação. Citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's–1997) e na educação especial as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Norteados pela legislação e visando responder as questões enunciadas em nossos objetivos, buscamos uma fundamentação que abrangesse a formação inicial. Utilizamos Imbernón para reforçar a relevância da formação inicial ao afirmar que “a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática [...]”. (IMBERNÓN, 2010, P. 19).

Sendo o currículo de fundamental importância neste processo de formação, nos apoiamos em Moreira (1997, p. 11) ao afirmar que “o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades [...]”.

Apresentando a disciplina de Educação Física como foco desta pesquisa e futuro campo de atuação profissional dos licenciandos, acompanhamos o pensamento de Cruz, (2005, p.32-33) quando este fala sobre uma adaptação da disciplina voltada a heterogeneidade escolar ao dizer que “É possível observar que a Educação Física *Adaptada* está para a Educação Física *Comum* – assim como esta está para a Educação – como fonte instigante na busca de aprimoramento das intervenções pedagógicas implementadas”. Esta “adaptação” se concretiza na inclusão dos alunos com deficiências nas aulas de Educação Física.

Esta breve introdução busca indicar os possíveis caminhos que esta pesquisa poderá seguir, bem como, significar a importância da formação inicial, da Educação Física e a inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular.

## METODOLOGIA PROPOSTA

Este estudo terá como local de aplicação a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, campus Bom Retiro. Para tanto, será aplicado a alunos do quarto ano e professores, todos integrantes do curso de licenciatura em Educação Física, matutino e/ou noturno, um questionário com questões abertas e fechadas. O questionário para estudantes do quarto ano será composto por 18 questões e para professores de 15 questões, todas versando sobre a temática Formação inicial no curso de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular. Esta aplicação apresenta o quantitativo estimado, informado pela Central de Atendimento Acadêmico – CAA da universidade, de 44 alunos do 4º ano noturno e 23 alunos do 4º ano matutino, perfazendo um total de 67 estudantes. A coleta de dados será realizada no mês de novembro de 2013, junto aos alunos dos 4os anos e professores. O quantitativo de professores, informado pela área de Assuntos Docentes da universidade, perfazem um total de 35 sujeitos. A metodologia utilizada para a análise será dividida em 3 fases. Na primeira fase será realizada a seleção dos dados coletados tendo como critério o objetivo relacionado a cada questão aplicada. Na sequência a categorização dos dados que possibilitarão a tabulação das informações. Na fase seguinte, os dados serão digitados no programa de análise estatísticas SPSS - Statistical Package for Social Science, e no programa Windows Office Excel, visando relacionar as respostas obtidas entre os sujeitos da pesquisa. Os dados referentes as características dos sujeitos da pesquisa e/ou observados por meio das questões fechadas receberão o tratamento estatístico em suas análises. Baseado em Marconi & Lakatos (2007, p.108) “Os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si”. As questões abertas serão analisadas através do conteúdo textual escrito e utilizando a análise do conteúdo (BARDIN, 1980).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista a relevância das pesquisas relacionadas a educação, e principalmente a educação inclusiva, este estudo vem a compor o quadro de estudos em formação inicial. Esperamos com este estudo compreender a preparação ofertada no curso de Educação Física da UNIVILLE aos futuros professores, na perspectiva da atuação junto a alunos com deficiências, demanda esta que se apresenta em crescimento no ensino regular. Esperamos com este estudo contribuir para futuras adequações que se apresentarem necessárias na formação inicial dos professores de Educação Física da UNIVILLE e demais instituições interessadas, bem como, de ações visando a formação continuada ofertada por instituições da região. Os resultados encontrados serão divulgados a nível institucional, aos alunos do curso de Educação Física da UNIVILLE, a Pró-Reitoria de Ensino da UNIVILLE, bem como ao Departamento de Educação Física da UNIVILLE, objetivando programar ações que efetivem a aquisição de conhecimentos relacionados à docência e a inclusão escolar. Tendo em vista que os alunos estarão atuando profissionalmente nos sistemas educacionais da região, os resultados serão apresentados a nível municipal via Secretaria de Educação. Em nível estadual e nacional, a divulgação se dará através de periódicos e eventos científicos com o intuito de promover um câmbio de informações junto a pesquisadores e instituições, bem como a continuação desta pesquisa ou a inquietação causada pela temática pesquisada.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli, **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**, Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 1980.

BRASIL, Ministério da Justiça, **Declaração Mundial dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm) - Acesso em 22 jun. 2013.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) – Acesso em 22 jun. 2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> - acessado em 16 jul. 2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, **Convenção da Guatemala, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, 1999. – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> - acessado em 24 jun. 2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008 – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> - Acesso em 22 jun. 2013.

CRUZ, Gilmar de Carvalho, (2005) **“Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo”**, Tese de Doutorado em Educação, Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

GARIGLIO, José Ângelo, **O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física**, Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco, **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, 8. Ed., Editora Cortez, São Paulo, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria, **Fundamentos da Metodologia Científica**, 6ª ed. São Paulo, Editora Atlas, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org), **Currículo: questões atuais**, Campinas, São Paulo, Papirus, 1997.

NÓVOA, António, **Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores**, Águas de Lindóia, 2011.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça, ARAÚJO, Clarissa Martins, **A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador**, Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf) – Acesso em 12 out. 2013.

PASENIKE, Sílvia Costa de Oliveira (2010) **“Docência universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica”** Dissertação de mestrado em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

REZER, Ricardo (2010), **“O trabalho docente na formação inicial em educação física: reflexões epistemológicas”**. Tese de Doutorado em Educação Física. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

ROCHA, Áurea Maria Costa, AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho, **Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível**, Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_int.pdf) - Acesso em 12 out. 2013.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> – Acesso em 22 jun. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, **Reforma Couto Ferraz – 1851**, Disponível em [Http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](Http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html) - acessado em 17 jul. 2013.

## EDUCAÇÃO MUSEAL: O MUSEU NO CONTEXTO DAS PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO

MACHADO, Andrea  
FURB

Email: profesandreamachado@gmail.com

KEIM, Ernesto Jacob  
FURB

Email: ernestojacobk@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Sou Professora de História há aproximadamente dezessete anos e o meu interesse pela pesquisa de ações no campo museológico que contribuam para o processo de sensibilização sensorial e integração tátil para pessoas cegas e com baixa visão nos espaços museais teve início em 2010, quando trabalhava como Educadora de Museu e era responsável pela elaboração de projetos de inclusão em uma instituição museológica.

A idéia inicial apresentada à equipe de profissionais com a qual trabalhava no Museu do Imigrante de Timbó foi a de organizar uma exposição sensorial temporária, desvinculada dos demais espaços do museu devido à preocupação com a salvaguarda do acervo. A ação duraria um mês e atenderia a um público específico- pessoas cegas e com baixa visão, que estão integradas à Associação de Cegos do Vale do Itajaí (ACEVALI).

Quando realizamos os primeiros contatos com os profissionais da ACEVALI, concluímos que a ação sensorial é importante para as pessoas cegas e com baixa visão, haja vista que esse público tem acesso ao patrimônio (espaço museal), mas, não o acesso ao acervo museológico, as coleções e as obras de arte.

A equipe do museu entrou em consenso que a ação sensorial deveria ser prolongada e não poderia ficar restrita a apenas um espaço do museu, mas, a todo o Complexo Turístico Jardim do Imigrante. Esse complexo está localizado na cidade de Timbó - SC e é composto por uma Casa de Taipa (imigrantes), uma Enxaimel (descendentes de imigrantes), uma Atafona (Restaurante Thapyoka), um antigo Engenho de Farinha de Mandioca (danceteria Thapyoka), a Represa do Rio Benedito e Jardim do Imigrante.

Sendo assim, a ação museológica não poderia ser pensada apenas como uma exposição sensorial temporária de experiência tátil, mas como um processo de sensibilização sensorial e integração tátil, com a estimulação multissensorial.

A primeira dificuldade encontrada para a elaboração do projeto desta ação museológica inclusiva foi à falta de referenciais teóricos e ações no setor museológico que tratassem do tema não apenas como uma experiência tátil, mas, como um processo de sensibilização sensorial e integração tátil para pessoas cegas e com baixa visão.

A base teórica para a pesquisa foi o conceito de museu do International Council of Museums (ICOM), os princípios do programa Nacional de Educação Museal (PNEM), do Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM) e do Estatuto de Museus. Após algum tempo de pesquisa compreendi que o acesso universal aos museus previsto nas orientações do ICOM e que está garantido em lei no PNSM e no Estatuto de Museus, se refere ao acesso ao patrimônio (espaço museal), mas, não o acesso ao acervo museológico.

Após pesquisar em sites de museus constatei que são raras as ações de sensibilização sensorial permanentes nos mais de cinco mil museus brasileiros e a integração tátil com o acervo é praticamente inexistente devido ao valor histórico das peças. Cabe destacar que encontramos alguns exemplos de museus que estão se adequando para o atendimento permanente das pessoas com deficiência visual, dentre eles o museu britânico de arte moderna o *Tate Modern* de Londres, que utiliza como recurso *on-line*, a descrição de obras de arte para pessoas com baixa visão e a Pinacoteca de São Paulo.

A realidade é que as pessoas com deficiência visual significativa não tem autonomia para visitação na maioria dos museus brasileiros e dependem de familiares, amigos ou da mediação dos profissionais de museu para ter acesso a alguma informação. O não acesso ao museu e ao acervo museológico também está relacionado à falta de capacitação dos profissionais que trabalham nos museus para o atendimento adequado a esse público.

O trabalho desenvolvido no Museu do Imigrante com pessoas cegas e com baixa visão foi tão intenso e significativo para a minha vida, que me levou a iniciar o Mestrado em Educação para pesquisar sobre o processo de sensibilização sensorial e integração tátil para pessoas cegas e com baixa visão no espaço museal.

Com base nos argumentos utilizados até aqui, tenho como objetivos pesquisar os caminhos que garantam o acesso permanente das pessoas com deficiência visual (baixa visão e cegos) nos espaços museais bem como, analisar ações museológicas que contribuam para o processo de sensibilização sensorial e integração tátil, assim como a apropriação de conhecimentos, revivência e ressignificação das memórias.

Como propósito específico com base nesse propósito geral e na situação problema a que essa pesquisa se dedica a investigar, tem os seguintes:

- Deficiência visual e inserção social
- Educação como fronteira de mudanças
- O museu como espaço vivo da alteridade
- Conceitos de Educação Museal e as ações museológicas para a inclusão das pessoas com deficiência visual- o que já existe?

Por ser uma pesquisa pioneira no setor museológico penso ser importante para a Educação Museal e também para desconstruir os pré-conceitos em relação à deficiência visual, visto que a deficiência visual não significa o fim de uma vida independente e produtiva.

Para Helen Keller (cega e surda) e J. Espínola Veiga, (cego desde os dois anos de idade), assim como para os pesquisadores Ormelezi, Pagliuca, Rabêlo, Batista e Barros, as pessoas com deficiência visual enxergam, sentem e conhecem o mundo de forma diferente dos videntes, mas podem ter uma vida considerada “normal”, desde que lhes seja garantido a igualdade de direitos e de oportunidades e o setor museológico pode contribuir para isso.

## **METODOLOGIA**



A pesquisa é de natureza qualitativa e se configura como uma ação participante. A investigação terá como sujeito um (1) instituições museológicas dos Estados de Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais, tendo como objetivo geral a análise do acesso ao patrimônio e ao acervo museológico às pessoas cegas e com baixa visão. O instrumento utilizado para geração de dados será um questionário, respondido preferencialmente pelo (a) Educador (a) de Museu.

O sujeito dois (2) será um grupo de pessoas cegas ou com baixa visão, integrantes da Associação de Cegos do Vale do Itajaí e o instrumento para geração de dados será uma ação museológica realizada no Complexo Turístico Jardim do Imigrante de Timbó – SC, organizada e mediada pela pesquisadora.

Os recursos utilizados para a ação serão: comunicação em Braille (legendas com histórico das peças), orientação para a mobilidade nos espaços e identificação de cenários, uso de corda guia, mediação e estímulos da audição (sons do museu), olfato (cheiros do museu), paladar (cenários para revivência das memórias), tato (integração tátil com o acervo).

Caso haja consentimento do grupo, a ação museológica será gravada, fotografada e filmada, além de registrada pela pesquisadora. A ação terá continuidade em outros encontros com o mesmo grupo na Associação de Cegos do Vale do Itajaí, onde será realizada a oficina “o baú das histórias”, com objetivo de pesquisar sobre o processo de sensibilização sensorial e integração tátil.

Os instrumentos utilizados para geração de dados serão o registro das observações (pesquisadora), registro dos relatos referente às percepções das pessoas cegas e com baixa visão após a ação museológica e encontros na oficina “Baú da História” e entrevistas semi-estruturadas.

A análise dos dados será feita à luz da lei de acesso universal aos museus prevista no Estatuto de Museus e dos estudos realizados nas instituições museológicas, na ação museológica no Complexo Turístico Jardim do Imigrante (Museu do Imigrante), na oficina “O baú das histórias” e na relação teoria e prática. ...

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

Para dar início à investigação foi realizado um levantamento do que já foi publicado sobre o tema em estudo e conforme relatado existe poucos referenciais teóricos para o desenvolvimento dessa pesquisa que tratam do processo de sensibilização sensorial e integração tátil nos museus.

Fontes importantes para a pesquisa são as referências sobre conceito de museu do International Council of Museums (ICOM) e da carta de Santiago e as novas abordagens sobre as relações entre teoria e práticas museológicas voltadas para o social do International Committee for Museology (Subcomitê de Museologia para a América Latina e o Caribe – ICOFOM-LAM) e do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

A pesquisa ação desenvolvida no Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), “As aprendizagens do público com deficiência visual: uma experiência de diálogo com a arte contemporânea”, da estudante da UDESC, Adriane Cristiane Kirst e sua orientadora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, também teve relevância devido à semelhança com o tema a ser pesquisado e por trazer referências bibliográficas sobre o assunto.

A dissertação “*Ora, direis ouvir imagens? um olhar sobre o potencial informativo da áudio- descrição aplicada a obras de arte visual bidimensionais como representação sonora da informação em artes para pessoas com deficiência visual*”, da estudante da UFRJ, Verônica de Andrade Mattoso e sua orientadora Lena Vânia Ribeiro aborda o tema áudio-descrição, que é uma das alternativas apresentadas como recurso para as ações museológicas para as pessoas cegas e com baixa visão.

O livro *Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e hoje*, do pesquisador Otto Marques da Silva permite compreender como a questão da deficiência foi tratada por diferentes civilizações ao longo da história

Os livros de Helen Keller, *A história da minha vida* e *Lutando Contra as Trevas. Minha Professora Anne Sullivan Macy* e as obras do educador J. Espínola Veiga, *Vida de quem não vê* e *O que é ser cego*, nos coloca no lugar do outro e possibilita enxergar as barreiras que causam à deficiência visual.

Os pesquisadores ORMELEZI, E.M (2000), PAGLIUCA, L.M.F (1996), RABÊLLO, R.S (2003), BATISTA, C.G (2005), BARROS, A.M (2000), abordam o processo de educação através da estimulação multissensorial.

Para fundamentar a pesquisa, A.S. Makarenko será uma referência pela importância que teve enquanto educador e por demonstrar profundo amor pelo ser humano, principalmente pelas pessoas excluídas socialmente; assim como o Educador Paulo Freire, que apresenta a educação como fronteira para mudanças.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, aponta caminhos para aprendermos a respeitar as pessoas e suas individualidades, como processo capaz de promover autonomia e libertação. De acordo com sua obra, um dos propósitos da Educação é conhecer para compreender e o compreender para transformar, por que quando o ser humano compreende e faz uma reflexão política sobre a vida, a sociedade e o mundo, ele se torna um sujeito crítico que luta por um mundo melhor para todos. E na minha concepção, o mundo melhor para todos é o mundo que garante igualdade de direitos e de oportunidade e que integra as pessoas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa tem como propósito aprofundar o estudo sobre museu a fim de pesquisar os caminhos que garantam o acesso permanente das pessoas com deficiência visual (baixa visão e cegos) nos espaços museais, proporcionando ações museológicas que contribuam para o processo de sensibilização sensorial e integração tátil, bem como a apropriação de conhecimentos e também revivência e ressignificação das memórias, contribuindo assim com o Setor Museal e para a Educação Museal.

## **REFERÊNCIAS**

BARROS, de Armando Martins. “Quando a cegueira guia o olhar: notas sobre as práticas educativas inclusivas”. Universidade Federal Fluminense. UFF

Batista, C.G. (2005). Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(1), 7-15. In: LOMÔNACO, J.F.B, NUNES, Sylvia da Silveira. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Revista Semestral da Associação Brasileira*

KIRTST, Adriane Cristiane. Museu de Arte, inclusão da pessoa cega, desafios do educativo. Estudante de Arte – CEART/UDESC e membro do grupo de pesquisa: Educação, Arte e Inclusão do CNPq.

KELLER, Helen. A história da minha vida. São Paulo: José Olympio, 2008.

\_\_\_\_\_ Lutando Contra as Trevas. Minha Professora Anne Sullivan Macy. São Paulo: Fundo de Cultura, 1961.

MAKARENKO, A.S. Poema Pedagógico. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Métodos de pesquisa/ [organizado por] Tatiana Engel Gehardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela universidade Aberta do Brasil-UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação tecnológica- Planejamento Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.- Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Ormelezi, E. M. (2000). Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico. In: LOMÔNACO, J.F.B, NUNES, Sylvia da Silveira. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Revista Semestral da Associação Brasileira*

PAGLIUCA, L.M.F. A arte da comunicação na ponta dos dedos: a pessoa cega, *Rev. Latino Americana- AM. Enfermagem* [on line]. Ribeirão Preto, v. 4, no especial, p.p 127-138, abril 1996. ISSN 127-138. ISSN 0104-1169. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-11691996000>

RABÊLLO, R.S (2003). Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. In: LOMÔNACO, J.F. B, NUNES, Sylvia da Silveira. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e (ABRAPEE)*, Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008 119-138 137.

VEIGA, J. Espínola Veiga. O que é ser cego. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983

\_\_\_\_\_ A vida de quem não vê. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1946.

## AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA COMUM

FUCK, Andréia Heiderscheidt  
UNIVILLE  
E-mail: 152.andreia@gmail.com

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado  
UNIVILLE  
E-mail: aliciene\_cordeiro@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Diante das transições presentes no contexto educacional, é importante destacar que nas últimas décadas, constitui-se no Brasil um conjunto de marcos legais que afirmam e reafirmam o direito das pessoas com deficiência terem acesso a escola regular.

Destes cabe destacar a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008, que traz novos desafios à educação, tendo como principal diferencial priorizar a realização do Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas, através da implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM) inseridas neste espaço.

Segundo Baptista (2013, p.46) “esta ênfase no contexto escolar comum altera a política educacional brasileira para a educação especial, pois abandona o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados.” Cabe ressaltar que na cidade de Joinville, onde está pesquisa está sendo desenvolvida, busca-se estar em consonância com os objetivos previstos na Política Nacional:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. ( BRASIL, 2008, p.14)

Importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado não substitui o ensino regular, mas “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (SEESP, 2010, pág. 21). Conscientes de que é papel da escola promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, nos perguntamos: conseguirá ela atender aos alunos público alvo da Educação Especial ?

Talvez o diferencial maior desta forma de conceber a educação seja a ruptura com modelos reducionista de homogeneização e padronização dos processos de ensinar e de aprender, que pautaram por longo tempo em práticas pedagógicas, estimulando-nos a planejar a escola a partir de outras perspectivas, uma escola aberta para todos, com práticas colaborativas, participação da comunidade e formação de redes de apoio, uma escola em que os gestores e educadores pratiquem uma pedagogia centrada na criança e reconheçam as infinitas e genuínas formas de aprender. (ALVES, 2008, p.48)

Na busca de contribuir com as pesquisas na área da Educação Especial, este trabalho tem o objetivo de investigar as concepções, sobre o Atendimento Educacional Especializado, dos professores que encaminham seus alunos para as Salas de Recursos Multifuncionais no município de Joinville. Provenientes do objetivo principal encontram-se as questões de pesquisa: conhecer quais os procedimentos da secretaria da Educação para implantar e acompanhar o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, constatar o que dizem os professores da sala comum sobre o Atendimento Educacional Especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, identificar como os professores da sala comum entendem as funções específicas do atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais, conhecer os critérios adotados pelo professor da sala de aula comum para encaminhar o aluno para o atendimento e suas expectativas.

A seguir encontram-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, fundamentação teórica, considerações finais e referências.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa do tipo survey. Conforme May (2004) este é um dos métodos empregados com maior frequência na pesquisa social, quando envolve um grande número de pessoas. Importante esclarecer que o método survey pode ser relacionado à pesquisa quantitativa, qual não é a intenção deste trabalho, portanto este será utilizado como um instrumento que nos possibilita coletar as informações, que através de uma análise qualitativa passem a representar as opiniões e concepções dos participantes, o que nos permite dizer que esta pesquisa segue a metodologia de abordagem qualitativa.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados uma entrevista com a gestora da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela Educação Especial no município de Joinville e um questionário estruturado em três eixos: o primeiro eixo refere-se aos dados de identificação, o segundo sobre a Sala de Recursos Multifuncionais na escola e o terceiro sobre a Sala de Recursos Multifuncionais na concepção dos professores. Contendo questões abertas e fechadas, nas quais os professores podem deixar sua opinião e também colocar sugestões, o questionário foi enviado aos 872 professores do 1º ao 5º ano da rede municipal de Joinville. Este está sendo respondido pelos professores que têm alunos em atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, dos quais ainda não possuímos o número de respondentes, pois a pesquisa encontra-se na fase de coleta dos dados.

Por meio da entrevista com a gestora da Educação Especial, pretendemos correlacionar com as pesquisas já existentes o panorama de implantação das Salas de Recursos no Brasil com o município de Joinville, destacando as conquistas já efetivadas e os desafios ainda postos, assim como conhecer como o município se organiza e como planeja se desenvolver para que a Educação Especial se concretize seguindo os parâmetros da Política Nacional.

Quanto às respostas dos questionários serão analisadas por meio da análise de conteúdo, pois se entende que este procedimento nos permite valorizar o material a ser analisado, abrindo possibilidades de contextualizá-lo. Segundo Franco (2012, p. 13) a Análise de Conteúdo:

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre, linguagem, pensamento e ação.

Neste sentido “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ ou latente.” (FRANCO, 2012, p. 17) Sobretudo entende-se que só é possível seguir neste processo tendo como principal requisito a contextualização, pois é esta que garante a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A inclusão tornou-se um dos temas mais debatidos na atualidade, contudo mesmo com a implementação de políticas, diretrizes, resoluções, ainda há muito que se discutir, entender, regulamentar e se fazer cumprir para que de fato as instituições escolares sejam inclusivas.

Existem muitas contradições no entendimento deste paradigma educacional, entre elas está à compreensão da própria palavra “inclusão”, a maioria das vezes quando falamos em inclusão na escola, subentende-se que estamos nos referindo exclusivamente aos alunos público alvo da educação especial, ou seja, “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p.14).

O fato é que quando nos referimos à escola inclusiva, estamos nos referindo a escola preconizada a mais de vinte anos pela Declaração Mundial sobre Educação para todos, no art. 3 parágrafo 1º “destaca-se que: a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.” (BRASIL, 2012, p.4).

Em consonância com a Política de 2008 as Diretrizes da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, conforme disposto no seu art. 1º regulamentam que:

§1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recurso multifuncional ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicado pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, em abril de 2009 o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma das dimensões da escola das diferenças. O Plano Político Pedagógico (PPP) define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças. Assim, a escola se vê diante de uma nova modalidade que deve funcionar preferencialmente dentro da própria escola, mas que exige da mesma, um repensar em suas ações e reorganização de suas estruturas para que este atendimento se realize, a começar pelo próprio projeto pedagógico. Questiona-se, contudo se esta modalidade de ensino contribuirá para a reestruturação das ações pedagógicas nas salas comuns e conseqüentemente uma mudança nas estruturas organizativas da escola.

Baptista (2011, p.60) destaca que “entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recurso como espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu avanço no debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho”.

Cabe aqui analisar esta constatação de Baptista com base no balanço de produção realizado na página virtual da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nos anos de 2001 a 2011. Na realização deste balanço de produção foram utilizadas as expressões exatas “Atendimento Educacional Especializado”, “Sala de Recursos Multifuncionais”, “Sala de Recursos/ Apoio”. Observou-se que pesquisas com a expressão exata “Atendimento Educacional Especializado” foram encontradas em todos os anos, já no que se refere à expressão exata “salas de recursos/ Apoio”, deu-se início justamente no ano de 2005, sendo que com a expressão exata Sala de Recursos Multifuncionais constatou-se apenas a partir do ano 2011. Estes dados nos ajudam a comprovar o quanto é recente as pesquisas relacionadas à Sala de Recursos Multifuncionais, assim como denota ser recente os debates das funções e atribuições dos profissionais que atuam nestas salas. Conforme tabela abaixo:

<b>CAPES</b>				
<b>Anos</b>	<b>Trabalhos - Expressão pesquisada</b>			
	<b>SRM</b>	<b>AEE</b>	<b>Salas de recursos / Apoio</b>	<b>Total Ano – Trabalho</b>
2001	0	5	0	5
2002	0	4	0	4
2003	0	7	0	7
2004	0	6	0	6
2005	0	9	1	10
2006	0	8	1	9

2007	0	12	1	13
2008	0	11	3	14
2009	2	11	5	18
2010	0	7	26	33
2011	10	10	34	54
2012	Dados indisponíveis			
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>90</b>	<b>71</b>	<b>173</b>

Diante dos dilemas, desafios e contradições, as pesquisas nos ajudam a encontrar caminhos para efetivação deste atendimento, preocupando-se em consolidá-lo dentro dos objetivos ao qual foi idealizado. Não podemos esquecer que a escola enquanto instituição baseia-se em padrões, mas como afirma Ozório (2010, p. 102) “o problema crucial é a insistência em fazer com que a escola seja um lugar de normais, (...) igualdade um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é de forma alguma, tornar igual.” Neste sentido, não basta garantir o Atendimento Educacional Especializado e delimitar o seu espaço, é preciso mexer nas estruturas materiais e humanas deste espaço. No que concordamos com Baptista (2011, p.61):

Restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados: como compreender essa mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis.

Para que as ações se concretizem na escola é determinante, a realização de um trabalho colaborativo, que envolva a escola como um todo. No caso do professor da Sala Multifuncional, além do trabalho com o aluno, lhe é atribuída a função trabalhar com os professores das salas de aula comum que encaminham para o atendimento. Neste caso como nos alerta Glat e Blanco “o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da existência da rede de suportes, incluindo-se a formação inicial e continuada dos professores.” (GLAT e BLANCO, 2007, p. 33 )

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 um dos documentos que regulariza o Atendimento Educacional Especializado, ressalta que cabe ao professor que atua na sala de recursos multifuncionais a elaboração e execução de um planejamento, sem esquecer a articulação com os professores da sala de aula comum.

Quanto à formação de professores para atuar no AEE a resolução supracitada destaca no artigo 12 que "o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial" (2009, p.3).

São diversas as atividades atribuídas a este profissional. Com um olhar mais atento, é possível percebermos que suas funções vão muito além do atendimento na sala de recursos, trata-se de um trabalho colaborativo, que ultrapassa até mesmo os muros da escola.



Neste sentido torna-se indispensável que toda a comunidade escolar conheça as interfaces deste atendimento, entenda o trabalho que ali se realiza e participe ativamente na efetivação do mesmo.

É com base no quanto precisamos avançar nos estudos referentes ao Atendimento Educacional Especializado, que se faz necessário investir em pesquisas relacionadas especificamente a Sala de Recursos Multifuncionais e sua implementação na escola, para que possamos analisar os impactos desta ação no sistema escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa espera-se investigar qual é a concepção dos professores da sala de aula comum em relação ao trabalho docente realizado nas salas de recursos multifuncionais, entender as funções específicas do Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar, assim como conhecer os critérios adotados pelo professor da sala de aula comum para encaminhar o aluno para o atendimento e suas expectativas quanto ao mesmo. Com os resultados estima-se contribuir com a realização de um trabalho fundamentado, que alcance os objetivos ao qual se propõe. Para tanto os resultados serão compartilhados com a Secretaria do Município de Joinville, professores que atuam nas salas multifuncionais, professores integrantes da pesquisa e demais interessados.

Pretende-se divulgar os resultados deste trabalho em periódicos nacionais, 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).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. Os Desafios para a Política em Educação Especial no Brasil. In: MENDES, Eniceia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amelia, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: CAPES – PROESP, 2008.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. spe1, Aug. 2011 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382011000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 Out. 2012.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. A ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Claudio Roberto, CAIADO, Katia Regina Moreno (Org). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.
- \_\_\_\_\_. Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20 tailandia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 4ª Ed. Brasília : Liber Livro, 2012.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In : GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Práticas Sociais, Culturais e Pedagógicas – Fragmentos de uma realidade Seletiva. In: MENDES, Eniceia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amelia (Org). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.

## O ENSINO DE MÚSICA NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DA MICRORREGIÃO DE BLUMENAU

BRITO, André Luiz Corrêa de  
FURB

E-mail: maestroandrebrito@hotmail.com

SCHOEREDER, Edson  
FURB

E-mail: ciência.edson@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o resultado parcial da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na linha Processos de Ensinar e Aprender, que busca compreender os sentidos atribuídos pelos Gestores Municipais da Educação da Microrregião de Blumenau. O interesse pelo estudo surgiu com a aprovação da Lei nº. 11.769 (2008), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dispondo sobre a obrigatoriedade do Ensino de Música como componente curricular da Educação Básica Brasileira. A lei apresenta no seu art. 3º como prerrogativa que os sistemas de ensino tem três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas após aprovação da mesma. Passado esse período, quais foram as ações realizadas pelos sistemas municipais de educação da Microrregião de Blumenau para a implantação do Ensino de Música na escola?

Compreendemos que os encaminhamentos para inclusão do Ensino de Música nos currículos da Educação Básica dos sistemas municipais de educação podem estar relacionados com as compreensões dos Gestores da Educação sobre o Ensino de Música. Numa primeira compreensão sobre o papel dos Gestores da Educação, buscamos a definição de gestores públicos como “o conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade” (BITTAR, 2002, p.31). Durante a pesquisa definimos como Gestores da Educação os Secretários Municipais de Educação e Gerentes Setoriais das Secretarias Municipais de Educação que estão diretamente ligados à inclusão, adaptação, avaliação e manutenção do Ensino de Música nas escolas de Educação Básica. A busca pela compreensão dos sentidos atribuídos pelos Gestores da Educação sobre o Ensino de Música na Educação Básica é pertinente, em relação aos processos de ensinar e aprender Música e na atuação docente, pois a ação dos Gestores da educação poderá ter um reflexo nas ações docentes a partir das políticas públicas estabelecidas.

Optamos em compreender, de forma mais abrangente, a realidade do Ensino de Música, pois o estabelecimento de uma perspectiva mais ampla do universo da pesquisa pode oferecer uma visão mais completa da concepção do Ensino de Música na Educação Básica. Delimitamos como universo da pesquisa a Microrregião de Blumenau, por compreender um recorte definido das Microrregiões que compõem o Estado de Santa Catarina e apresentar similaridades econômicas e sociais (IBGE, 2005). A localização

geográfica da Microrregião de Blumenau como área de atuação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), foi uma das características que nos levou a optar por este universo de pesquisa.

A Microrregião de Blumenau é uma das 20 microrregiões do Estado de Santa Catarina, compreende parte do planalto cristalino e é cortada pelos rios Itajaí-Mirim e Itajaí-Açu e pelos seus afluentes. É constituída por quinze municípios: Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Luiz Alves, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó, que juntos respondem por aproximadamente 12% do Produto Interno Bruto (PIB) de Santa Catarina, segundo a Secretaria de Estado do Planejamento (2012). A população total estimada pelo IBGE (2005) dessa microrregião é de 613,6 mil habitantes distribuídos em uma área total de 4,75 mil km<sup>2</sup>.

Frente ao exposto, definimos como pergunta de partida: **quais os sentidos atribuídos pelos gestores municipais de educação na Microrregião de Blumenau sobre o Ensino de Música na Educação Básica?** A formulação da pergunta de partida possibilitou a definição de outras questões que nortearam a pesquisa:

1. Que políticas educacionais caracterizam o Ensino de Música nos sistemas municipais de educação da Microrregião de Blumenau?
2. Como estas políticas se concretizam no contexto escolar?
3. Qual concepção de Ensino de Música que inspira estas políticas?

A partir destas questões, definimos como objetivo geral: **Compreender os sentidos atribuídos pelos Gestores da Educação dos municípios da Microrregião de Blumenau sobre o Ensino de Música na Educação Básica** e estabelecemos os seguintes objetivos específicos para atingir o objetivo geral da pesquisa:

1. Identificar políticas educacionais relacionadas ao Ensino de Música nos municípios da Microrregião de Blumenau.
2. Analisar as concepções de Ensino de Música que inspiram estas políticas.
3. Analisar ações concretas para a inclusão do Ensino de Música no currículo das escolas das redes municipais.
4. Compreender as relações que permeiam as concepções e ações dos sistemas de educação para a inclusão do

Ensino de Música no currículo

A partir dos objetivos definidos, a composição da pesquisa ficou estruturada da seguinte forma: O primeiro capítulo apresenta os caminhos trilhados na trajetória pessoal e profissional até o ingresso no Programa de Pós-Graduação. A segunda parte da introdução apresenta a construção do Estado da Arte e a Apresentação da Pesquisa, a definição da pergunta de partida e dos objetivos. No segundo capítulo apresentamos a metodologia, a natureza da pesquisa, o cenário de investigação escolhido para a realização da pesquisa e os sujeitos da pesquisa. No terceiro capítulo, contextualizamos o desenvolvimento histórico do Ensino de Música na Educação Básica Brasileira, tomando como ponto de partida o período colonial até a aprovação da Lei nº 11.769 de 2008. No quarto capítulo, contextualizamos o desenvolvimento da Teoria Histórico Cultural e realizamos interlocuções com esta teoria como contribuição para o Ensino de Música na Educação Básica. No quinto capítulo compreendendo os sentidos de ensinar na perspectiva histórico cultural, analisamos os sentidos atribuídos pelos gestores sobre o Ensino de Música na Educação Básica. Iniciamos apresentando como unidade de análise os dados quantitativos do Ensino de Música nas escolas dos municípios da microrregião de Blumenau e prosseguimos com a análise dos sentidos atribuídos pelos gestores e professores entrevistados. Nas considerações apresentamos uma síntese dos resultados obtidos e os apontamentos para novas possibilidades de pesquisa. Nas referências apresentamos as obras dos

autores que sustentaram nossos estudos teóricos e finalizamos com a apresentação dos anexos e apêndices elencados durante o desenvolvimento da presente pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, modelo indicado em função dos objetivos propostos, conduzindo a compreensão das concepções e ações dos Gestores da Educação. Por outro lado, a necessidade de compreender, de forma mais abrangente, a realidade do Ensino de Música na Microrregião de Blumenau, possibilitou o estabelecimento de uma perspectiva mais ampla da pesquisa, realizando, antes do método qualitativo, uma abordagem quantitativa, com a finalidade de ter uma visão mais completa do universo do Ensino de Música na Educação Básica.

Para alcançarmos os objetivos de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa (exploratório-interpretativa). Esta opção justifica-se por apresentar possibilidades de interpretação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos a serem observados, considerando as variáveis associadas além dos componentes de um acontecimento, assim como suas relações e interrelações. Nesse sentido, a pesquisa mescla de forma interrelacionada e complementar os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa e quantitativa, tendo-se o pressuposto de que as duas abordagens “podem e devem ser aplicados dentro de uma unidade epistemológica sem cair em contradição metodológica” (QUEIROZ, 2006, p. 94).

Com base nessa perspectiva, buscamos uma estratégia de pesquisa, o qual, sem perder o foco no aprofundamento das questões centrais que norteiam os objetivos, possam mapear, mesmo que parcialmente, a situação atual do Ensino de Música nas redes municipais de ensino da Microrregião de Blumenau. Para alcançar essa perspectiva, concordamos com Mitchel (1987) que, mesmo no campo das ciências humanas, o pesquisador necessita medir, pesar e contar tudo aquilo que é passível de quantificação, pois, assim pode-se fazer uma análise mais pormenorizada dos contextos sociais que visa interpretar. A partir da perspectiva apresentada, definimos a pesquisa centrada nas duas abordagens.

Para alcançarmos os objetivos da primeira etapa da pesquisa, utilizamos como instrumento quantitativo de coleta de dados um questionário com perguntas fechadas. Isto se dá a partir de uma necessidade de identificar quais redes municipais de ensino possuem professores atuando com Ensino de Música na Educação Básica, abrangendo a totalidade de municípios da microrregião de Blumenau. Por questões metodológicas e de tempo, optamos investigar apenas escolas das redes públicas municipais, excluindo-se da pesquisa escolas privadas e escolas da rede pública estadual.

De corte transversal, as 15 redes de educação da Microrregião de Blumenau investigadas nesta etapa da pesquisa, foram selecionadas por apresentar a maior parcela da população possível na área de abrangência da pesquisa, ou seja, a totalidade de escolas encontradas que teriam o Ensino de Música em seus currículos. Neste sentido, pretendíamos identificar, junto às secretarias, informações sobre qual o número de escolas de educação básica, o número de professores de arte e o número de professores que atuam com o Ensino de Música. Entretanto, percebemos que seria necessário incluir no levantamento dos dados o número de professores que atuam com o Ensino de Música no período extracurricular, ou em projetos que ocorrem dentro do espaço escolar, mas não se caracterizam como o Ensino de Música dentro do currículo escolar da Educação Básica.

O instrumento utilizado para esta etapa foi encaminhado via e-mail e posteriormente, percebeu-se que para a otimização do tempo, o preenchimento do instrumento com a presença do pesquisador tornava seu preenchimento e sua devolução mais ágil. A partir do questionário, possamos indentificar as polítcas públicas realizadas para o Ensino de Música na Educação Básica nos sistemas municipais de educação da microrregião de Blumenau

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

Diante dos pressupostos apresentados, para os estudos do nosso aprofundamento teórico, decidimos utilizar como aporte a Teoria Histórico Cultural proposta por Vigotski<sup>2</sup> (1998; 2007; 2010; 2011), para a compreensão do papel da educação estética no Ensino de Música para a Educação Básica. A Teoria Histórico Cultural também enfatiza a valorização de fatores de relação social na construção do conhecimento. Dessa forma, o objeto de investigação do presente trabalho são as atribuições que estes sentidos fornecem aos processos de ensinar e aprender Música no contexto escolar. Outros conceitos como mediação simbólica, zona de desenvolvimento potencial, entre outros são abordados em nosso capítulo teórico. Para uma busca da compreensão sobre a relação música, educação e cotidiano escolar, nós utilizamos os textos de Souza (2000; 2008). Para uma abordagem sobre a natureza, a realização, o ouvir, o multiculturalismo, a consciência e a criatividade do fazer musical, concordamos com os conceitos de Elliott (1995).

Com base nos dados coletados na primeira etapa da pesquisa, a tabela 01, apresenta dados dos 15 municípios referente ao número de escolas, o número de professores que atuam com o ensino de artes, o número de professores que atuam com o Ensino de Música no currículo escolar e número de professores que atuam com o ensino de música em projetos extracurriculares:

Tabela 01: O Ensino de Música na Microrregião de Blumenau

<b>Município</b>	<b>Escolas de Educação Básica</b>	<b>de Professor de Artes</b>	<b>Professor de Música Curricular</b>	<b>Professor de Música Curricular</b>	<b>de Extra</b>
Apiúna	09	03	00	00	
Ascurra	04	01	00	00	
Benedito Novo	18	01	00	00	
Blumenau	50	218	18	46	
Botuverá	04	00	00	00	
Brusque	48	31	02	02	
Doutor Pedrinho	07	01	00	00	
Gaspar	15	07	00	06	

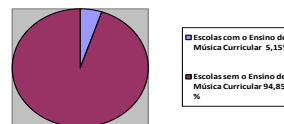
<sup>2</sup> Utilizaremos a grafia do nome do autor como Vigotski, ao verificar como a tradução correta do nome ao português brasileiro, apesar de nas citações e referências bibliográficas serem utilizadas outras grafias.

Guabiruba	12	15	01	02
<b>Indaial<sup>3</sup></b>	28	23	<b>05</b>	05
Luiz Alves	07	05	00	00
Pomerode	12	10	00	03
Rio dos Cedros	03	02	00	02
Rodeio	10	01	00	00
<b>Timbó</b>	06	04	<b>04</b>	02

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados coletados, iniciamos a análise sobre como se concretiza o Ensino de Música na Microrregião de Blumenau. Elaboramos o gráfico 01 abaixo que apresenta um panorama geral, em sua totalidade de Escolas Públicas Municipais de Educação Básica, e em análise de porcentagem, acrescentamos o número de escolas municipais que possuem o Ensino de Música no currículo escolar:

Gráfico 01 – Total de Escolas Municipais de Educação Básica da Microrregião de Blumenau



FONTE: Elaborado pelo autor.

Após a conclusão do levantamento destes dados e levando-se em conta peculiaridades apresentadas em cada um dos sistemas municipais de educação investigados, algumas considerações e alguns quadros ainda serão apresentados. Para que possamos visualizar o modo como o Ensino de Música na Educação Básica encontra-se na Microrregião de Blumenau, levamos em conta apenas as atividades ocorridas dentro do espaço escolar, portanto alguns dados apresentados a seguir não farão parte das análises. A tabela 02 apresenta algumas informações sobre o Ensino de Música que não farão parte da análise, como a oferta do Ensino de Música em outros

<sup>3</sup> Os municípios em destaque são os que possuem professor atuando com o Ensino de Música curricular. Os demais possuem professores de música que atuam com o ensino de artes.

espaços, mas mantidos pelas Secretarias Municipais de Educação, além da oferta do Ensino de Música por docentes sem formação específica em música:

Tabela 2: O Ensino de Música em diversos contextos

<b>Município</b>	<b>Extracurricular</b>	<b>Em outros espaços</b>	<b>Ministrado por docentes sem formação em música</b>
Apiúna		x	
Ascurra		x	
Benedito Novo		x	
Blumenau	x		
Botuverá			
Brusque			x
Doutor Pedrinho		x	
Gaspar	x		x
Guabiruba	x		
Indaial	x		
Luiz Alves	x		
Pomerode	x		x
Rio dos Cedros	x		
Rodeio			
Timbó	x		

Fonte: Elaborado pelo autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um estudo preliminar, ainda em construção, inferimos que o Ensino de Música nos sistemas municipais de Educação da Microrregião de Blumenau está baseado em três concepções: a maioria dos municípios entende este ensino, na Educação Básica, como uma atividade extracurricular, pode se concretizado desde uma aula de musicalização até a prática de banda e fanfarra. Em outro contexto compreende-se que o Ensino de Música pode ser ministrado por um professor de artes ou até por um pedagogo, mediante uma formação continuada específica. Uma minoria concebe que o Ensino de Música deve ser ministrado por um profissional habilitado dentro do currículo escolar.



A interlocução com os Gestores da Educação, a partir da segunda etapa da coleta de dados, juntamente com a análise dos documentos oficiais, poderão trazer respostas às nossas questões de investigação com vistas ao alcance dos objetivos propostos para este trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, **quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ED.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BITTAR, Eduardo C.B. **Doutrinas e filosofias políticas**: contribuições para a história da ciência política. São Paulo: Atlas, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/20081 Lei/L 11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/20081 Lei/L 11769.htm)>. Acesso em: 20 out. 2012. 05:26:30.
- BRESLER, Liora. **Pesquisa qualitativa em educação musical**: contextos, características e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2007.
- ELLIOTT, David J. **Music matters**. New York: The Oxford University Press, 1995.
- FREITAS, M. T. A.. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, 2002.
- IBGE. **Estimativas de População**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 10 jul. 2013, 22:32:12.
- MITCHELL, J. Clyde. **A questão da quantificação na antropologia social**. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). Antropologia das sociedades contemporâneas. São Paulo: Global, 1987.
- SOUZA, J. V. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- VYGOTSKI. L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKI. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## O CONCEITO DE ESTÉTICA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HUMANA

PALHANO, Angela Maria de Andrade  
FURB  
E-mail: angelap@unidavi.edu.br

KRAEMER, Celso  
FURB  
E-mail: kraemer250@gmail.com

### INTRODUÇÃO

No cotidiano, os sentidos atribuídos para o uso da palavra estética, surgem de maneiras distintas. Ao andar pelas cidades encontram-se anúncios que relacionam a estética à aparência física, tomando como critério de beleza aspectos da moda, a exemplo dos Centros de Estética facial e corporal, que se dedicam a promover um embelezamento da aparência, por meios cosméticos e tratamentos medicinais. Não é raro encontrar nas cidades, *outdoors* anunciando tratamentos estéticos odontológicos e propagandas que referenciam seus produtos à estética, principalmente os de uso para cabelos, unhas e acessórios diversos. As lojas de artigos para animais, os *Pet Shops*, também aderiram a este uso, empregando a palavra estética em seus anúncios. Também existem outras formas usuais para a palavra estética, a exemplo da decoração e do *design*, quando se ouve falar sobre a estética das cores, das formas, do ambiente e do *layout*, bem como, nas atividades físicas em lugares específicos como academias que se referem à estética do corpo. Além destes, encontramos Clínicas Estéticas que promovem a bela aparência por meio de cirurgias reparadoras, num apelo ao corpo perfeito, embora, às vezes, o resultado possa ser desastroso e irreparável.

Não é de hoje que o conceito de estética dialoga com a noção de embelezamento da aparência. Mas qual a relação entre o uso comum da palavra estética com os seus significados no sentido filosófico? Quais as contribuições da Estética, no sentido filosófico, para a formação humana?

A questão subjacente à pesquisa, que se encontra em andamento, surgiu a partir da experiência docente com atuação na área das Artes Visuais, cuja formação acadêmica se limitou aos processos de instrumentalização da arte e seu ensino. A discussão sobre a Teoria Estética e seu papel na formação humana nos cursos de licenciatura em Artes Visuais se apresenta como um campo aberto às possibilidades e pouco explorado na área da educação. O engodo da inserção da arte no ensino encontra-se numa aparência de facilidade de sua práxis não sendo suficiente para a discussão que a arte sucinta pelo pensamento da Estética.

Pensando o ensino da arte a partir da Estética e vislumbrando sua contribuição para a formação humana, adentramos ao conceito de sentido promulgado por Heidegger. Em linhas gerais e de forma bem sucinta, a filosofia heideggeriana sobre o sentido significa uma

aproximação com a existência, ou seja, compreende-se o sentido enquanto se existe para além da consciência dessa existência, mas provém pensar a existência a partir das essências. Dessa maneira, a relação consigo e com o mundo a partir da Estética do sentido, não dependem somente de uma relação corpórea e visual, tal qual pronunciada pelo senso comum, mas de experiências entre o ser, o mundo e a natureza de forma plena, de modo a estabelecer sentidos, de produzir conhecimentos, de promover relações emocionais, cognitivas e sociais. Essas experiências, densas e tensas, são fundamentais para a constituição de sujeitos livres e criativos em seu pensar, pois além do estranhamento e da transformação das realidades sociais, as experiências estéticas são prazerosas ou doloridas, dizíveis ou indizíveis, complexas ou simplesmente fluidas, tal qual como a vida é.

A preocupação com o distanciamento da Teoria Estética na práxis docente especificamente em Artes Visuais fundamenta a dissertação desenvolvida no PPGE<sup>4</sup> da FURB<sup>5</sup>: A Teoria Estética na formação docente em Artes Visuais A referida dissertação tem por objetivo geral: Compreender o sentido atribuído à Teoria Estética pelos acadêmicos dos Cursos de Licenciaturas em Artes Visuais na 8ª. Fase/2013 da Universidade Regional de Blumenau – FURB-SC e UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville – SC. E por objetivos específicos Conceituar Estética e seu papel na formação humana; Analisar os sentidos atribuídos, pelos estudantes dos Cursos de Licenciaturas em Artes Visuais, à Teoria Estética e sua função na formação humana; Discutir os sentidos e a função da Teoria Estética nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente em Artes Visuais.

Para alcançar tais objetivos, a metodologia se constitui a partir da Pesquisa Qualitativa com enfoque fenomenológico, sendo que os procedimentos de busca dos dados empíricos desta dissertação partem das Entrevistas semi-estruturadas realizadas individualmente com acadêmicos dos referidos cursos de graduação.

A pesquisa é composta de capítulo teórico sobre a Estética, de capítulo relacionando as entrevistas empíricas e a análise do discurso realizado nos cursos de Licenciaturas em Artes Visuais, especificamente na 8ª. Fase e por último analisa as DCN<sup>6</sup> para formação docente em Artes Visuais e as ementas dos cursos da pesquisa empírica, com vistas a discutir a presença da Teoria Estética nestes documentos.

Sendo assim, apresentamos neste texto um recorte teórico do primeiro capítulo da dissertação mencionada, ressaltando que a pesquisa se encontra em fase de análise do discurso a partir das entrevistas que foram realizadas.

## **METODOLOGIA**

A referida dissertação é planejada em sua metodologia a partir da Pesquisa Qualitativa com enfoque fenomenológico, pois ambos refletem sobre os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Fundamentar uma pesquisa em Heidegger implica necessariamente num estudo a partir da Fenomenologia Hermenêutica que acompanha o refletir mas vai além de, pois implica num esforço de compreender os discursos e as realidades postas. Refletir os discursos e as realidades objetivamente ou voltar “as coisas mesmas” são referências tradicionais do método fenomenológico. Contudo, Heidegger pensou que os discursos e as

---

<sup>4</sup> Programa de Pós Graduação em Educação.

<sup>5</sup> Universidade Regional de Blumenau

<sup>6</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais

realidades não são profundamente conhecidos somente através da objetividade que se mostra, ao contrário, pois mediante a visão ontológica, analisa-se e compreende-se o que se insere e que o dá sentido ao que aparece seja nos discursos ou nas realidades.

Dessa maneira, um encontro individual com os acadêmicos da 8ª. Fase dos Cursos de Graduação em Licenciaturas, especificamente em Artes Visuais, se torna fundamental para a compreensão dos sentidos atribuídos à Teoria Estética nesta formação, visto que a mesma se completa em oito fases. Através das Entrevistas Semi-estruturadas é possível uma aproximação que abre espaços de possibilidades, sem perder o foco da discussão. No ato da entrevista são realizadas cinco questões relacionadas à Teoria Estética na formação em Artes Visuais, mas com liberdade para o acadêmico para fazer comentários pertinentes.

Os dados empíricos gerados a partir das entrevistas serão interpretados a partir da análise do discurso, pois conforme Flahault “toda palavra se inscreve num *discurso* e todo discurso se apóia em uma *realidade*” (*apud* MACHADO, 2002, p.88) Com isso queremos dizer, que a palavra é elemento do discurso intermediado pela realidade, longe de ser uma simples forma de comunicação, a palavra é prenhe de conhecimentos e de ação no ato de dizer.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

Segundo Dicionário de Filosofia, Estética “designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo” sendo que,

O substantivo foi introduzido por Baumgarten, por volta de 1750, num livro (*Aesthetica*) em que defendia a tese de que são objetos da arte as representações *confusas*, mas *claras*, isto é, sensíveis, mas "perfeitas", enquanto são objeto do conhecimento racional as representações *distintas* (os conceitos). Esse substantivo significa propriamente "doutrina do conhecimento sensível". (ABBAGNANO, 2007, p. 378)

Etimologicamente o conceito de Estética se refere “ao grego *aisthesis*, com significado de “faculdade do sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”. (ARANHA, 2003, p. 369).

E ainda, Carchia, no Dicionário de Estética (2009) contempla em algumas páginas questões referentes ao conceito de Estética, que historicamente, independente de tempo e de lugar, o uso deste termo indicou ou indica a filosofia do belo e da arte. Historicamente também, a legitimação da Estética esteve atrelada aos conceitos de ética e do belo enquanto símbolo do bem moral.

Baumgarten (1714-1762), segundo Bayer (1995) é o primeiro esteta a pronunciar a separação da ciência do belo, ao que dá o nome de Estética, das outras partes da Filosofia. O que Baumgarten levou em consideração é que a nova ciência deveria se ocupar de estudar a beleza pois Estética “é a ciência do conhecimento sensível ou gnoseologia inferior” (p.180) O esteta divide a Estética em duas partes, a estética teórica e a estética prática. A estética teórica pensou a beleza como um conhecimento sensível perfeito que pode ser universalizado, partilhado. Na estética prática, Baumgarten se debruçou sobre um estudo a partir da criação poética e as condições internas desta criação. (BAYER, 1995)

É nesse sentido que Baumgarten tem grande contribuição para com os estudos sobre a Estética, pois

começa por mostrar que, para além da verdade filosófica e da verdade matemática, também existe uma verdade que é histórica, retórica e poética. É a verdade estética (...), ou seja, a verdade na medida em que pode ser conhecida de maneira sensível (*quatenus sensitiva cognoscenda est*). Do ponto de vista estético, é verdadeiro tudo aquilo que pode ser afirmado como tal pelos sentidos ou pela imaginação. (CARCHIA, 2009, p 110)

Dados os conceitos sobre Estética, se faz importante ressaltar, mesmo que em resumido espaço, as contribuições de Immanuel Kant (1724-1804) que sistematizou seus pensamentos sobre a beleza, o belo, o gosto e a Estética na *Crítica da Faculdade do Juízo* (2002). A teoria de Kant sobre as questões estéticas, não visou somente propor uma filosofia do belo ou uma teoria das belas artes, visou antes de tudo captar, interpretar e compreender quais experiências humanas estão envolvidas nas relações entre o gosto, o belo e os sentimentos suscitados por essa relação. Portanto, “a estética nasce, precisamente, a partir do momento em que a crítica do ‘gosto’, ou seja, a reflexão sobre as condições que permitem avaliar algo como sendo belo, substitui qualquer dogmática ou doutrina metafísica do belo” (CARCHIA, 2009, p. 110)

Nesse sentido, podemos reconhecer que existe um distanciamento entre o conceito de Estética na Filosofia e seu uso comum, contudo, conforme a introdução deste texto, as relações entre ambas estreitam-se nas questões relacionadas à beleza. O Belo promulgado em diversas teorias estéticas, tendo por referência o texto de Platão *Hípias Maior*, não se refere ao mesmo conceito de belo/beleza que é mencionado no uso comum. Essa aproximação entre estética e assuntos relacionados à beleza, tangencia uma cultura e, conseqüentemente uma sociedade, ligada a modelos de beleza e imposições de padrões físicos e de gostos universalizados promovendo implicações sociais. As implicações do uso comum do conceito de beleza vão além de uma simples questão de linguagem ou de discursos ideológicos, pois tais usos interferem na maneira concreta de viver das pessoas em nossa sociedade. Esta constatação torna-se preocupante, sobretudo no âmbito da Educação, pois a Estética vista apenas como um adjetivo da aparência pode provocar um esvaziamento da experiência humana, reduzindo a Educação Estética a uma questão de aparência.

Nessa questão chegamos na “curva do rio”. Se no uso comum a estética está relacionada a outros conceitos que não os da Filosofia, como os futuros (ou já professores) de Artes Visuais conceituam a Estética? Ou, que relações/contribuições existem entre a Estética e a Educação. Ou ainda, a Educação Estética, através da Arte, pode promover reflexões, compreensões e transformações nos discursos e realidades em que nos encontramos?

Assim, buscamos no pensamento do sentido de Heidegger um retorno. Um retorno do sentido. Para Heidegger,

O sentido é o contexto no qual se mantém a possibilidade de compreensão de alguma coisa sem que ele mesmo seja explicitado ou, tematicamente, visualizado. Sentido significa a perspectiva do projeto primordial a partir do qual alguma coisa possa ser concebida em sua possibilidade, como aquilo que ela é. O projetar abre possibilidades, isto é, o que possibilita. (2005, ps. 117-118)

Dessa maneira, repensar a formação docente para repensar a arte e seu ensino, bem como, refletir e compreender as realidades a partir da arte subtende-se um exercício de possibilidades implícito na fenomenologia hermenêutica. Não são as objetividades que abrem

o mundo, elas explicam o mundo e alimentam as realidades, e mais que isso, pois conforme Beaini, “o que é produzido tem como meta um fim específico: o consumo” (1986, p. 24) A hermenêutica que Heidegger propõe com o retorno do sentido, volta-se para resgatar um sentimento de pertencimento originário da Terra enquanto velamento e do mundo enquanto des-velamento.(idem) E o que isto tem a ver com a arte?

A arte tanto presentifica o ente e o mundo na sua objetividade quanto salvaguada o ser e um saber. Isto quer dizer que compreender o mundo e se compreender através da arte, não se limita à um único saber, nem se promulgam padrões de existência. A arte pelo seu caráter simbólico e alegórico, trás consigo algo de mistério e não esgota as possibilidades do sentido do Ser-em.

Portanto, urge ressignificar o conceito de Estética na formação docente em Artes Visuais, bem como, urge o retorno do pensamento do sentido, pois de certa maneira, nos distanciamos de nós mesmos em detrimento de tantas coisas, de tantas inutilidades e de diante de tantas verdades. Falta-nos o estranhamento, a dúvida e a alteridade, talvez sejam estas as contribuições da arte e da Estética na formação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até esse momento se pode perceber a importância da discussão sobre a Teoria Estética nos Cursos de Graduação em Artes Visuais e sua relevância para formação humana na condição do Ser. Na pesquisa teórica evidenciamos de que é possível uma compreensão da arte para além da expressão do artista e uma compreensão da estética para além da aparência.

Salientamos que este texto se constitui num recorte do primeiro capítulo da pesquisa que se encontra em andamento e que as entrevistas foram realizadas, até o momento, somente em uma das duas instituições selecionadas. Mesmo diante da dificuldade de encontrar os acadêmicos, pois os mesmos estão realizando estágios, estamos otimistas na realização das entrevistas com os que ainda faltam.

Mediante os objetivos específicos da pesquisa que estamos realizando, a ênfase no presente momento, se encontra no estudo e análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação modalidade Licenciatura em Artes Visuais, a fim de verificar como a Teoria Estética se insere nestes documentos originários das Políticas Educacionais.

Por fim, a redação deste resumo, se constitui um aprendizado, pois permitiu-nos vislumbrar até que ponto avançamos com a pesquisa, procedimentos que precisamos revisar e previsões de alguns resultados. Embora, ainda precoce, esperamos colaborar com as discussões filosóficas acerca da Estética nos Cursos de Formação docente em Artes Visuais, de maneira que a formação possa desmistificar a teoria estética e da arte e de sua teoria no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.  
ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BAYER, Raymond. **História da Estética**. Lisboa/Portugal: Editorial Estampa, 1995.

BEAINI, Thais Curi. **Heidegger: arte como cultivo do inaparente**. São Paulo: Nova Stella; Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

**CARCHIA, Gianni, e outro**. Dicionário de Estética. **Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2009**.

**HEIDEGGER, Martin**. Ensaios e Conferencias. **2ª. Ed. Petrópolis. Vozes, 2001**.

**HEIDEGGER, Martin**. Ser e Tempo. **Parte II. 13ª. Ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2005**. <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Ser-e-Tempo-parte-II-Heidegger.pdf> acesso em 12/10/2013.

KANT Imamnuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio do Janeiro: Forence Universitária, 2002.

**MACHADO. Marília Novais da Mata**. Entrevista de pesquisa: **a interação pesquisador/entrevistado**. **Belo Horizonte: C/Arte, 2002**.

PINHO, Sheila Zambello de. (org) **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PLATÃO. **Hípias Maior**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Editora da Universidade Federal do Pará, 1980.

## SENTIDO DE FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES DE HEIDEGGER.

CORDEIRO, Angelo Vandiney  
FURB  
E-mail: cordeiro.av@gmail.com

KRAEMER, Celso  
FURB  
E-mail: kraemer250@gmail.com

### Introdução

Este trabalho pretende discutir o sentido de Filosofia, ou seja, o que compreendemos por Filosofia, bem como debater o que pensava Heidegger sobre essa temática. Para isso, utilizaremos duas obras, *A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido*, de Alejandro A. Cerletti e Walter Kohan e o livro intitulado *Que é isto – A Filosofia: identidade e diferença*, de Martin Heidegger. O sentido de filosofia foi e continua sendo uma preocupação de pensadores, os quais se indagam sobre a possibilidade de explicá-la, ou compreendê-la de forma mais consistente. No entanto ela, por ser móvel, histórica, sofre transformações e escapa a definições exatas. Heidegger apresentou uma forma diferenciada de olhar e entender a filosofia, para este autor o conhecimento filosófico deveria se preocupar em resgatar o “ser”, e sobre este fazer filosofia, sua vasta produção filosófica, denuncia as pretensões metafísicas e a centralidade do “ente” na história da Filosofia.

A filosofia, ao longo da história, foi movida por indagações e questionamentos. Entre várias perguntas sem respostas definitivas, está a questão que é inerente a própria filosofia, ou seja, o que é Filosofia? Esta preocupação, por si mesma, faz com que os debates filosóficos sejam diferentes de outros conhecimentos ou ciências, que trabalham com definições padronizadas, certas e imutáveis. A filosofia, por seu turno, é aberta e possibilita olhares diversos sobre si mesma.

Heidegger preocupou-se com essa problemática quando fez uma conferência em Cerisy-la-Salle, Normandia, em agosto de 1955, a qual intitulou-se “Que é isto – A filosofia?” Nesta comunicação ele debate o tema da filosofia e problematiza com profundidade esta inquietação permanente da mesma, se demora nos conceitos, valorizando o caráter histórico do conhecimento filosófico e suas implicações para os caminhos delineados pelos saberes filosóficos, nas diferentes épocas, nos dizeres e formulações dos seus representantes, os filósofos.

### Metodologia



A produção deste trabalho será feita via discussão bibliográfica, com isso utilizaremos obras que problematizam o sentido de filosofia, tanto no que se refere à produção filosófica, sua historicidade e complexidade, bem como textos que compõem o entendimento de Heidegger sobre a temática.

### **Sentido de Filosofia e contribuições Heideggerianas**

Quando nos debatemos sobre essa expressão, “sentido de filosofia”, estamos abrindo um leque de possibilidades, pois podemos expressar esse sentido de maneira cultural, utilitarista, especulativa, racionalista, existencialista, crítica, etc. A filosofia por ser abrangente, ou se preocupar em entender tudo a sua volta, deixa brechas para a indefinição, pois “em filosofia, qualquer afirmação é suscetível de reflexão e revisão. Em cada caso será preciso explicitar e debater hipóteses, consequências, implicações” (CERLETTI E KOHAN, 1999, p. 25), porém não podemos tratá-la como devaneios, utopias, ou meras discussões estéreis.

Ao longo de sua própria história, a filosofia se ateve a temáticas que ocuparam os filósofos. Os gregos, contexto no qual ela possivelmente surgiu, teriam buscado uma compreensão metafísica para a mesma, Platão e Aristóteles movidos pela ideia de que a filosofia nasceu da “admiração”, da “perplexidade”, percorriam o caminho de que era possível conhecer a verdade das coisas, “não acreditavam que as ideias ou as verdades tivessem história. Concebiam a verdade como algo absoluto, que não depende de fatores como o tempo, o espaço ou a história” (CERLETTI E KOHAN, 1999, p 54).

Os medievais, baseados nos pensadores gregos e no direcionamento cristão católico, entendiam as verdades como “revelações divinas”, faziam da filosofia um conhecimento a serviço da fé, da crença, com base em dogmas, ou verdades absolutas, por terem proveniência divina.

Na modernidade o grande expoente racional foi Descartes. A este, Cerletti e Kohan atribuem uma segunda origem para a Filosofia, além da admiração e espanto grego, este apresenta a “dúvida”.

A dúvida cartesiana é uma dúvida moderna. Uma dúvida que atingia qualquer forma de conhecer e que só encontrou seu limite na certeza do próprio pensar, no cogito; a partir dele, proclamou-se a existência indubitável da subjetividade e lançou-se ao conhecimento e ao domínio do outro que é o mundo (CERLETTI E KOHAN, 1999, p. 57).

A modernidade, inaugurada por Descartes, divide-se entre racionalistas e empiristas. Para dar um sentido à filosofia, eles partem de uma concepção mecanicista do universo, dando uma nova versão epistemológica ao sujeito do conhecimento, baseado apenas em sua razão.

Na era contemporânea, segundo os autores supracitados, a filosofia entra em uma terceira origem, a “*existencial*”, a qual trata de “*situações-limites*”. “O ser humano, posto diante de acontecimentos – tais como a doença ou a morte -, Isto é, enfrentando momentos extremos da existência, voltaria a filosofar” (CERLETTI E KOHAN, 1999, p. 58).

Nestas perspectivas entrelaçadas pelas preocupações do tempo de cada autor, do momento vivido, e das verdades circulantes, cada um dá um “*sentido*” à filosofia e ao filosofar.

Portanto, debater-se sobre este sentido é, ao mesmo tempo, refletir sobre os vários significados que a filosofia teve ao longo do tempo, da importância que ela teve na vida das pessoas, e da própria valorização dela enquanto conhecimento, seu papel no campo da intelectualidade, seu espaço nas universidades, no universo social, político e econômico dos acontecimentos históricos.

E hoje, qual seria a centralidade das preocupações filosóficas? “Na atualidade, é possível estender e concentrar as origens do filosofar na insatisfação e no descontentamento diante do conhecido” (CERLETTI E KOHAN, 1999, p 68).

O sentido da filosofia está infiltrado em questões do conhecer, da ética e da linguagem. Envolvido com estes problemas, encontra-se Heidegger, que diante de inúmeros questionamentos, também se ateve às questões de existência, linguagem, porém sua grande matriz é a ontologia, com o resgate do ser.

Heidegger é um filósofo do século XX, sua produção filosófica se encontra atravessada pelos acontecimentos e debates deste tempo. Conforme ele mesmo nota, estes acontecimentos priorizam a ciência, a qual depende da verdade do homem, e questionando estas verdades é que Heidegger propõe questões de ordem ontológica.

Influenciado pela fenomenologia de Husserl, resgata em suas produções o ser, ou seja, a filosofia deste autor é colada na problemática do ser, no sentido do ser, por isso, encabeça discussões que caminham na direção contrária a alguns sistemas filosóficos de caráter metafísicos que priorizaram o ente em detrimento do ser. Assim, propõe uma busca por imprimir na filosofia a descoberta do ser, fazendo uma espécie de destruição, palavra muito utilizada por ele, a qual “não é destrutiva no sentido da dizimação ou em virtude da dizimação. Ela é liberação do início, a fim de devolver-lhe sua primeira inicialidade na plenitude inesgotada e no estranhamento ainda pouquíssimo experimentado.” (HEIDEGGER, 2010. p. 65). Ou ainda, “destruição não significa ruína, mas desmontar, demolir e pôr-de-lado – a saber, as afirmações puramente históricas sobre a história da filosofia” (HEIDEGGER, 2006. p. 27).

A liberação consiste em clarear o ser, encoberto pela filosofia, e para isso, segundo ele é preciso encontrar um caminho, para chegar ao momento inicial daquilo que chamamos filosofia, e este caminho é grego:

A palavra philosophia diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto – a philosophia determina também a linha mestra de nossa história ocidental-europeia. A batida expressão “filosofia ocidental-europeia” é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a “filosofia” é grega em sua essência, e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando-o para se desenvolver (HEIDEGGER, 2006. p. 17. Aspas no original)

Olhando de forma Heideggeriana para o início, é necessário voltar, mas não é um recomeço, é entender o significado deste termo a partir de sua primeira pronúncia, de onde ela saiu, e clarear o seu profundo significado pela história do próprio termo, quando falamos em filosofia, estamos nos referindo ao seu início, e é para onde devemos olhar, ou seja, partir de sua fundação, a Grécia, lá é que possivelmente Heráclito criou este termo, o qual foi apropriado e significado por outros pensadores gregos.

Ao pronunciarmos a palavra filosofia, estamos fazendo referência, ou ligamos ela a uma tradição, a grega, por isso, ao tentar compreender o que é filosofia, precisamos atentar para a chamada “*correspondência*”

Corresponder significa então: ser dis-posto, *être disposé*, a saber, a partir do ser do ente. *Dis-posé* significa aqui literalmente: ex-posto, iluminado e com isto entregue ao serviço daquilo que é. O ente enquanto tal dis-põe de tal maneira o falar que o

dizer se harmoniza (*accorder*) com o ser do ente. O corresponder é, necessariamente e sempre e não apenas ocasionalmente e de vez em quando, um corresponder dis-posto. Ele está numa dis-posição. E só com base na dis-posição (*dis-position*) o dizer da correspondência recebe sua precisão, sua vocação. (HEIDEGGER, 2006. p. 28 – 29. Com grifos no original).

Assim, ao nos referirmos à filosofia, é preciso resgatar o sentido ao qual este termo foi dito pela primeira vez, e para que ele foi dito, o que tentava comunicar, dizer na linguagem grega, e a partir dessa noção desocultar o que foi velado no ser da filosofia, pois toda a tradição filosófica embrenhou-se pela via do ente, e esqueceu do significado primeiro do termo que fica ocultado, encoberto pelos objetos com os quais se trabalha, mas sem entender o que eles dizem, ou comunicam, ou seja, o ser.

A preocupação ontológica de Heidegger faz uma verdadeira reviravolta no modo de pensar e conceber a filosofia. Esta, que esteve por muito tempo tentando evidenciar-se pela metafísica platônica, aristotélica, medieval e cartesiana, é agora revolvida, pois Heidegger ajuda a destronar o privilégio dessas filosofias.

Portanto, para este filósofo a “filosofia procura o que é o ente enquanto é. A filosofia está a caminho do ser do ente, quer dizer, a caminho do ente sob o ponto de vista do ser” (HEIDEGGER, 2006. p. 23). Este “*ser*” negligenciado é que preocupa este filósofo, e através desta centralidade, faz alguns apontamentos importantes para a filosofia do século XX. Heidegger aponta para o ser, mas a filosofia, a cultura e a ciência estão distantes desta intenção, pelo contrário, fixam-se na primazia do homem, como detentor do conhecimento, manipulador dos objetos, conhecedor das coisas, e até da essência dos acontecimentos. Por isso a necessidade de uma reviravolta no fazer filosofia, pois a ciência não consegue pensar além dos objetos, ou fora deles. Sendo assim, o homem escapa a essa conotação, ele não é objeto, ele é existência. Portanto, essa “*destruição*” é possível no diálogo da filosofia, dela com ela mesma, do resgate histórico do próprio termo, antes da pronúncia de Heráclito, aí ainda não existia filosofia, depois dele todos são construtos humanos, significados históricos pertinentes a cada tempo, mas diferentes do inicial, do primeiro dizer. Deste modo, segundo Heidegger, “o primeiro e mais longo que a filosofia tem de saber é o fato de o ser precisar ser fundado a partir de sua verdade” (2010, p. 45).

É importante perceber o direcionamento dado pelo filósofo com relação ao tempo. Torna-se necessário situar o ser no dizer; daí temos que o ser não é a descrição do objeto, ele é o modo da presença constituído pela presença, e com essa tomada de consciência ele reitera que, “a filosofia precisa se tornar uma vez mais um início na história do ser para esse ser. Para um tal início, ela necessita do vislumbre de sua própria necessidade. Ela só o conquista por meio de uma *meditação sobre si mesma*”(HEIDEGGER, 2010. p. 46. Grifos no original).

## Considerações Finais

A filosofia da Pólis grega tinha um sentido dialógico, com grande finalidade política, demonstrava sabedoria e intelectualidade, dava condições de ócio e cidadania, priorizava a liberdade, sendo privilégio de poucos. A filosofia medieval era serva, estava atrelada à cristandade, tinha um papel afirmador das verdades cristãs. A filosofia moderna desperta para a possibilidade de um ser racional e pensante, sujeito de sua história, que pode por si, que é capaz de conhecer por si mesmo e desvendar os mistérios da natureza, antes devotadas a Deus.

No mundo contemporâneo passamos a entender a filosofia como crítica, inaugurada por Kant, daí chegamos à filosofia de Heidegger, restituindo a preocupação ontológica. Da revolução de estranhamento ele resgata o ser e tenta clareá-lo, pois havia sido negligenciado pela filosofia, ao longo do tempo.

Este trabalho tem caráter de reflexão e pesquisas iniciais, por isso a possibilidade e a clara abertura para críticas e sugestões.

## **Referências**

CERLETTI, Alejandro A; KOHAN, Walter O. A filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido. Tradução de Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

HEIDEGGER, Martin. Meditação. Tradução de Marcos Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Que é isto – A Filosofia? Identidade e diferença. Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

## A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DOS ESTUDOS SOCIAIS DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (ESCT)

FREITAS, Antony Marcio Targino de  
FURB  
E-mail: antony.20010@gmail.com

LAMAR, Adolfo Ramos  
FURB  
E-mail: ajemabra@yahoo.com.br

### INTRODUÇÃO

O mapeamento da produção científica no Brasil nos últimos anos, vem destacando-se pelos crescentes indicadores quantitativos em diversas áreas do conhecimento, para compreender esse crescimento, podemos destacar o período pós segunda guerra mundial em que, países cientificamente desenvolvidos deram uma importância maior aos cientistas e suas competências para o sucesso de áreas específicas principalmente na de energia nuclear. No entanto com o surgimento e desafios sócio-econômico e o desenvolvimento e avanço científico-tecnológico nos últimos anos tornou-se um modelo que não atendia essas novas demandas, (SANTOS 2003).

Nesse sentido, é importante analisar as tendências teórico-metodológica na produção de teses de doutorado e dissertações de mestrado em Educação Física. Essas análises partem dos estudos realizados por Gamboa (1987) na área da Educação na Universidade de Brasília (UnB) e seguem posteriormente com Silva (1997) e Chaves (2005) com análises referentes a Educação Física.

O projeto de pesquisa, Epistemologia da Educação Física (EPISTEF) Nordeste, apresentado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e financiado pelo fundo de amparo a pesquisa do estado de São Paulo FAPESP, e que tem como colaboradores, Universidade Federal de São Carlos (UFScar), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

O grupo EDUCOGITANS, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Fundação Universidade Regional de Blumenau /SC, que está vinculado ao projeto de pesquisa Epistemologia da Educação Física (EPISTEF) Nordeste, e é responsável pela coleta análise e discussão dos dados dos docentes que fazem parte do curso de graduação em Educação Física das Universidades Públicas do estado do Rio Grande do Norte.

Os resultados referentes a parceria do grupo de pesquisa “Filosofia Educação” EDUCOGITANS (FURB), juntamente com o EPISTEF Nordeste podem ser destacados com a conclusão de duas dissertações, referentes a produção do conhecimento dos programas de Pós-graduação em Educação Física do estado de Santa Catarina e Rio Grande do Norte, Dalcastagné e Nunes (2012).

A pesquisa em Educação Física no Brasil segundo Gamboa e Chaves (2009, p. 30) “está relacionada com fatores tais como, as políticas de ciência e tecnologia, implementados, pelas várias agências nacionais, com Planos Nacionais de Pós-Graduação e com a evolução dos paradigmas científicos dominantes e com as próprias condições dos centros e programas de pesquisa da própria área dentre outros”.

Partindo dos objetivos referentes ao projeto EPISTEF Nordeste, o problema da pesquisa consiste em compreender: Qual a conceituação de ciência e sua relação com a sociedade presente nas teses de doutorado e dissertações de mestrado em Educação Física do programa de Pós-Graduação das Universidades dos Estados do Rio Grande do Norte (RN) e Santa Catarina (SC)? Quais as principais problemáticas abordadas nesses estudos, as limitações metodológicas e as lacunas teóricas identificadas nas dissertações e teses sobre Educação Física?

Com isso o estudo tem como objetivos, Identificar e caracterizar o principal conceito de ciência presente nas teses de doutorado e dissertações de mestrado do programa de pós graduação em Educação Física das universidades públicas do estado do Rio Grande do Norte (RN) e Santa Catarina (SC) partindo dos estudos sociais de ciência e tecnologia, e também analisar o conceito de ciência partindo dos Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia ESCT. Como se manifesta essa discussão na metodologia de pesquisa utilizada, e analisar as concepções que criticam as concepções tradicionais de cientificidade.

A presente pesquisa tem como estrutura o capítulo inicial, a contextualização e justificativa do tema, que traz um breve histórico sobre as principais produções científicas no Brasil, a problemática da pesquisa, que surge a partir de algumas lacunas a serem preenchidas que partem de uma pesquisa maior que é o projeto de pesquisa Epistemologia da Educação Física EPISTEF Nordeste, no capítulo seguinte trata da produção científica em Educação Física, no terceiro capítulo será abordado as principais tendências epistemológicas da produção científica em Educação Física no Brasil e nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa quanto a sua natureza, é de caráter bibliográfico e documental tendo como procedimentos, levantamentos de dados bem como a coleta de teses de doutorado e dissertações de mestrado dos Programas de pós-graduação em Educação Física das Universidades Públicas de Santa Catarina e Rio Grande do Norte, Os dados para análises partem das coletas realizadas nos sites dos programas de pós-graduação em Educação Física de Santa Catarina e Rio Grande do Norte. Nesse sentido foi selecionado uma amostra de 10 teses e dissertações, em um universo de mais de 400 já produzidas por esses programas, a seleção dessas teses e dissertações se deu pela escolha do título com características que privilegiam o treinamento técnico e tático do ensino. As análises dos dados partem do discurso a luz dos Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia (ESCT).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

No final da década de 60 e início da de 70 os movimentos sociais ganharam força na Europa e Estados Unidos, com o intuito de discutir e debater os impactos causados pelas ações da ciência e tecnologia, e suas consequências para o futuro da humanidade. O movimento (ESCT), é interdisciplinar e abrange um amplo campo de estudo. Para Dagnino (2002), os estudos em CTS conformam um extenso campo para qual convergem diversas perspectivas disciplinares – sociologia e história da ciência, sociologia e história da tecnologia, economia da mudança tecnológica, análise de políticas públicas, filosofia do conhecimento, estudos ambientais entre outros. Os fatores que abrangem a pesquisa em Educação Física demonstram uma influência de diversas áreas do conhecimento, os Estudos Sociais Ciência e Tecnologia (ESCT) por serem interdisciplinar podem vir a ampliar a discussão a cerca da produção do conhecimento em Educação Física.

O movimento dos Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia (ESCT) é interdisciplinar e abrange um amplo campo de estudo. Para Dagnino (2002, p. 7), os estudos em CTS conformam um extenso campo para qual convergem diversas perspectivas disciplinares – sociologia e história da ciência, sociologia e história da tecnologia, economia da mudança tecnológica, análise de políticas públicas, filosofia do conhecimento, estudos ambientais entre outros, para Dagnino (2002, p.10) relações entre ciência, tecnologia e sociedade a partir de uma perspectiva interdisciplinar capaz de integrar análises de caráter estritamente técnicos, com outros mais preocupados com fatores sociais e históricos do contexto.

A técnica por si não é capaz de compreender toda a complexidade e singularidade do homem, a capacidade de criar, interpretar e adaptar-se diante de novas situações parecem ser características inerentes.

A técnica, de qualquer tipo, constitui uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo exprime essência a qualidade do homem, como ser vivo, único em todo processo biológico que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, com uma capacidade de ação imensamente superior à que caberia aos seus instrumentos inatos, os membros de que é dotado (Pinto, 2005, p. 136).

Segundo Gamboa (1987 apud Dalcastagné 2012, p. 20). A concepção de ciência está relacionada com a concepção de causalidade, e tem como objetivo a procura das causas dos fenômenos, a explicação dos fatos pelos condicionamentos e os antecedentes que os geram. Estas pesquisas se identificam pelo uso obrigatório de hipóteses e de processos lógico-dedutivos para a verificação, refutação ou falsificação dessas hipóteses. Esse grupo se nega a aceitar outra realidade fora dos dados empíricos, dos fatos objetivos, das consequências observadas ou dos elementos da rede causal. A explanação causal é fundamental para esse tipo de abordagem, já que estas privilegiam a descrição e a explicação. “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” (GAMBOA, 2008, p. 26).

Os fatores que abrangem a pesquisa em Educação Física demonstram uma influência de diversas áreas do conhecimento, os Estudos Sociais Ciência e Tecnologia (ESCT) por serem interdisciplinar podem vir a ampliar a discussão a cerca da produção do conhecimento em Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, encontra-se em processo final de análise dos dados, a principal palavra que surgiu nas análises das teses e dissertações, foi a de ciência, palavra essa que é fundamental para à compreensão do seu conceito sobre a luz dos Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia, afim de estabelecer uma maior amplitude a cerca do debate de pesquisa, política científica e tecnológica. A principal abordagem que caracteriza essas teses e dissertações é empírico-analítico.

## REFERÊNCIAS

- CHAVES, M. F. **A produção do Conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste** (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004: balanço e perspectivas. Tese (pós-doutorado), Salvador:{s.n}, 2005.
- DALCASTAGNÉ, Giovanni. **A produção de dissertações em educação física no estado de Santa Catarina**: concepções de iniciação esportiva e saúde e sua inter-relação. 2012. 109 f, il. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação 2012. Disponível em: <[http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/349194\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/349194_1_1.pdf)>. Acesso em: 21 Out. 2013
- DAGNINO, Renato. **Panorama dos estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade na América Latina**. Taubaté SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- 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. A. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos editora universitária, 2008.
- SANTOS; R. N. M dos. Produção Científica: por que medir? o que medir?. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v . 1, n. 1, p. 22-38, jul./dez.. 2003



## SENTIDOS ACERCA DA DIMENSÃO ESTILÍSTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: A VOZ DOS PROFESSORES

SANTOS, Belisa dos  
FURB  
E-mail: belisasantos@live.com

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins  
FURB  
E-mail: otília.heinig@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), dentro da linha de pesquisa Linguagem e Educação. Temos como questão de pesquisa a seguinte pergunta: que compreensões circulam entre os professores de Língua Portuguesa sobre a dimensão estilística dos gêneros discursivos?

Esse questionamento surgiu a partir de inquietações a respeito das práticas de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, a partir de observações feitas durante o estágio curricular obrigatório da graduação em Letras. Durante as aulas observadas, surgiu a dúvida: há espaço para o estilo do aluno e para os estilos de diferentes gêneros na aula de Língua Portuguesa ou há uma homogeneização dos gêneros em relação à gramática normativa? Com essas inquietações em mente, procuramos outras pesquisas para a construção do estado do conhecimento (FERREIRA, 2002) que tratassem do estilo dos gêneros na concepção dos professores, porém encontramos apenas pesquisas que ouviam os docentes em relação aos gêneros discursivos como um todo, sem foco em uma das dimensões (composicional, temática e estilística). Em relação ao estilo, havia apenas análises de produções dos alunos.

Diante disso, nossa pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos sobre a dimensão estilística dos gêneros discursivos que circulam entre os professores de Língua Portuguesa. Nosso aporte teórico é a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2010), que dá embasamento às escolhas metodológicas e à discussão dos dados. Dentro dessa teoria, mobilizamos alguns conceitos como os de enunciação, gêneros discursivos, estilo, esfera/campo.

Para este momento, nosso objetivo é apresentar alguns dados da pesquisa em relação à compreensão dos professores sobre o estilo e refletir sobre as implicações do ensino de gêneros discursivos com foco na dimensão estilística.

A estrutura do trabalho é composta por esta introdução, na qual contextualizamos a pesquisa e definimos o objetivo; pela metodologia, na qual abordamos o tipo de pesquisa, os critérios para a escolha dos sujeitos, os instrumentos de pesquisa e os sujeitos que participaram do estudo; pela fundamentação e discussão dos dados, na qual tratamos de alguns conceitos teóricos e discutimos brevemente alguns excertos; e pelas considerações finais, em que tecemos algumas observações a respeito dos resultados.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa em Educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), visto que tem interesse em ouvir os sujeitos e depreender os sentidos de seus discursos, e possui uma abordagem sócio-histórica, pois considera o sujeito como alguém “histórico, datado, concreto, marcado por sua cultura.” (FREITAS, 2007, p. 146).

Para a realização do estudo, decidimos selecionar sujeitos que fossem professores de Língua Portuguesa – graduados na área – e que houvessem realizado sequências didáticas com gêneros discursivos em suas aulas. Delimitamos, então, a opção por sujeitos que realizaram sequências para a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Para chegar a esses professores, fizemos uma busca no site da OLP e procuramos as escolas de Blumenau que estavam inscritas em três ou quatro gêneros (os gêneros trabalhados na OLP são: poemas, memórias, crônicas e artigos de opinião). Em seguida, entramos em contato com as escolas selecionadas a fim de agendar uma primeira conversa com os professores, para apresentação da pesquisadora e da pesquisa. Com a concordância dos professores, agendamos as entrevistas nas escolas. Dessa forma, determinamos alguns instrumentos para a geração de dados: uma ficha de identificação para ser preenchida pelos sujeitos, o diário de campo da pesquisadora e uma entrevista semiestruturada, além de alguns materiais fornecidos pelos professores. Com os instrumentos definidos, realizamos entrevistas com três sujeitos, destacados no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa e informações da ficha de identificação**

<b>Professor (Pseudônimo)</b>	Bazarov	Bianca	Capitu
<b>Formação</b>	Letras	Letras	Letras
<b>Admitido em caráter temporário ou efetivo?</b>	Temporário	Temporário	Efetivo
<b>Leciona há quanto tempo?</b>	1 ano	5 anos	41 anos
<b>Participou de edições anteriores da OLP?</b>	Não	Não	Sim (uma edição)
<b>Realizou sequências em 2012 com quais gêneros?</b>	Poema   Crônica	Poema   Memória   Crônica   Artigo de opinião	Artigo de opinião
<b>Com quais turmas realizou o trabalho?</b>	6º e 9º anos do EF	6º, 8º e 9º anos do EF 1º e 2º anos do EM	2º ano do EM

**Fonte:** as autoras.

A entrevista semiestruturada foi pautada em perguntas que guiaram a conversa, e esse roteiro foi elaborado pensando-se em três momentos: uma introdução ao tema, a fim de deixar os entrevistados mais à vontade; aspectos específicos do material da OLP referente à dimensão estilística; e aspectos dos critérios de avaliação da produção dos alunos. Com esse *corpus*, então, demos início à análise dos dados, com embasamento na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Conforme abordado na introdução deste trabalho, dentre os conceitos mobilizados para esta pesquisa está o de enunciação. Adotamos a concepção de Volochínov (2010) de que a linguagem se dá por meio de enunciados e que estes sempre expressam uma posição axiológica do sujeito. Dessa forma, não são fixos, imutáveis, com significações limitadas. Segundo Volochínov (2010, p. 98-99, grifo do autor),

a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.*

Nesse sentido, consideramos as palavras de nossos sujeitos de pesquisa como enunciações, carregadas de diferentes sentidos, pois cada sujeito é atravessado por diferentes discursos, e influenciadas, também, pelo contexto do momento da entrevista.

É a enunciação que também dá base para outro conceito-chave nesta pesquisa: o de gêneros discursivos. Apesar de os enunciados serem flexíveis, imutáveis, há algumas situações em que seguem certa estabilidade, e daí estabelecem-se os gêneros discursivos, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Assim, os gêneros expressam da mesma forma posições axiológicas, não são produções neutras, pois está sempre orientado *para* a vida, para algum receptor e para as condições de produção, e orientado *na* vida, o que define seus aspectos formais (MEDVIÉDEV, 2012). Esses aspectos dizem respeito às três dimensões do gênero discutidas por Bakhtin (2011): a dimensão composicional, ou seja, a forma estrutural do gênero; a dimensão temática, que compreende os sentidos e intencionalidades; e a dimensão estilística, que diz respeito à seleção dos recursos linguísticos.

Como tipos relativamente estáveis que são os gêneros, seus estilos seguem essa tendência, havendo características próprias de alguns gêneros, principalmente os mais formais, denominados gêneros secundários (BAKHTIN, 2011). Porém, como toda enunciação é individual, há sempre uma escolha pessoal dos recursos linguísticos, o que dá forma ao estilo individual do sujeito. Em gêneros mais informais, denominados gêneros primários (BAKHTIN, 2011), há maior propensão a essa individualidade, e nos gêneros secundários nem sempre há uma abertura tão grande ao estilo pessoal.

O estilo do gênero, portanto, é influenciado pela dupla orientação para a vida e na vida, ou seja, adequa-se à esfera de circulação. Cada esfera/campo possui suas especificidades, pois, como afirma Volochínov (2010, p. 33), “cada campo da criatividade ideológica tem

seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.”. Desse modo, cada esfera tem determinadas ideologias, determinados sujeitos perpassados por elas, tem diferentes funções sociais (esfera religiosa, acadêmica, familiar, etc.), e o falante deve adequar o estilo de seus enunciados a essa condição de produção: de onde fala, para quem fala, em que tempo histórico. A enunciação – e os gêneros – está sempre vinculada à esfera: na qual é produzida e para qual é produzida.

Com base nesses conceitos, abordados aqui rapidamente e superficialmente, trazemos agora alguns excertos das entrevistas com os professores para a discussão.

**B**<sup>7</sup> – E aqui nessa, essa, chegasse a fazer essa oficina aqui de figuras de linguagem...

**Bianca** – Não, não.

**B** – Aham.

**Bianca** – Porque figuras de linguagem eu já tinha trabalhado com eles, e daí retomar o assunto, né, é, ia ser desgastante. Então aí que eu, que eu, que eu... *o que eu faço é RELEMBRAR*, ah lembra lá, olha, veja bem a linguagem que é construída, veja, identifique, o que que ele usa, ó, tem figuras de linguagem, olha, qual. Daí eles vão, né, ah é aquele lá, professora, que você falou. Aí eles vão recuperando. Né. *Mas recuperando CONCEITOS já aprendidos.*

**Capitu** – É uma retomada, na verdade sempre que se faz um texto, *se você produz um texto há uma retomada da análise linguística dentro do texto*, né? Pra que haja/fique adequado também, né?

**B** – Sim, exatamente. Mas aí, então foi praticamente com um, assim né, pra essa análise linguística, mas foi com leitura e retomadas do que eles já tinham durante o ano, né?

**Capitu** – Porque eles já escrevem textos, né? Já são escritores, alguns com mais competência, outros com menos, né, mas eles já têm essa competência no ensino médio, né?

**B** – E aí como é que foi assim essa parte mesmo da sequência mais voltada à gramática assim, como é que tu realizou, como é que foi o trabalho...

**Bazarov** – É, *foi acho que a parte mais difícil*, né.

**B** – Aham.

---

<sup>7</sup> Para facilitar a leitura, o nome da pesquisadora que realizou a entrevista será omitido, deixando-se apenas a inicial do nome.

**Bazarov** – Porque... Foi meio assim difícil assim de eles compreenderem bem as...

Esses excertos dizem respeito ao segundo momento da entrevista, quando conversamos com os professores a respeito das oficinas da OLP que tratavam de aspectos da linguagem dos gêneros, se os professores haviam utilizado esse material e como havia sido o trabalho. As professoras Bianca e Capitu, então, utilizam palavras como *relembrar*, *recuperando*, *retomada*, pois em outros momentos da entrevista dizem que suas aulas são divididas em gramática, interpretação de textos, produção de textos e literatura, e que há uma interrupção das aulas nessa maneira para a realização da sequência didática proposta pela OLP. Durante a sequência didática o que acontece, então, é uma *retomada*, uma *recuperação de conceitos* que já foram ensinados. Bazarov, por sua vez, afirma que, para ele, essa parte da sequência foi a *mais difícil*, pois era difícil para os alunos compreenderem esses aspectos linguísticos.

Depreendemos, assim, que não há uma reflexão por parte dos alunos sobre a linguagem do gênero em relação à sua função e objetivos, mas uma recuperação de conceitos vistos durante as aulas de gramática e que, então, devem ser aplicados à produção textual. Inferimos que os alunos consideram difícil por serem conceitos muitas vezes complexos e por não compreenderem a relação entre a definição e o uso contextualizado.

Ainda falando sobre as oficinas referentes ao estilo dos gêneros, perguntamos aos professores se eles consideravam estas oficinas importantes:

**B** – Uhum. Mas tu, desses aspectos assim durante o processo todo, tu achas importante ou pra ti tem oficinas mais... assim...

**Bazarov** – Não, olhe, é, eu acredito que tem oficinas mais importantes.

[...]

**Bazarov** – Ahn, que a gen, aquela que a gente vai conseguir o *TEma*.

**Bianca** – Não, EU considero importante. Eu trabalhei e SEMPRE retomei em toda aula que, essa questão de, pra que NÃO fuja da CARACTERÍSTICA, explicando que CA-DA GÊ-NE-RO tem a sua característica, por isso, que senão seriam todos IGUAIS. Né? A poesia tem, né, tem a sua, *FORMA*, né, e a sua característica própria, é, não é um texto, então é escrito em versos, estrofes, né, rimas, tudo, e... a questão da crônica é, é, que ela É construída, é, com uma linguagem formal, é, e que você PODE estar na história como você pode ser SÓ um observador de fato do cotidiano ou de, você constrói ela a partir de uma notícia de jornal, coisas corriqueiras, do dia a dia.

Para Bazarov, as oficinas mais importantes são aquelas nas quais se aborda o tema da crônica (gênero com o qual trabalhou com o 9º ano do Ensino Fundamental). O tema aqui não diz respeito à concepção bakhtiniana, em relação aos sentidos, mas sim ao tema da OLP, “O lugar onde vivo”, do qual os textos dos alunos não poderiam fugir. Desse modo, havia uma preocupação desse professor de que os alunos conseguissem entender de que maneiras poderiam falar em uma crônica sobre o lugar onde viviam. Já para a professora

Bianca, que também trabalha com crônicas, a oficina sobre os aspectos estilísticos é importante, porém, ao argumentar sobre isso, aborda também a questão da forma do gênero e de como construir a crônica, o que também se relaciona a obter uma inspiração para falar do tema “O lugar onde vivo”. Apesar de a adequação ao tema ter uma pontuação não tão alta em relação aos outros critérios da OLP, Bazarov e Bianca sinalizam uma preocupação com esse aspecto em detrimento dos aspectos linguísticos.

A professora Capitu, por sua vez, ao contar como realizou a sequência com artigo de opinião, fala sobre os elementos estilísticos do gênero, com base no material da OLP, que ela acompanhava e mostrava durante a entrevista:

**Capitu** - Então, DEPOIS disso, nós estudamos as CARACTERÍSTICAS do gênero, porque se o aluno vai escrever, ele tem que conhecer, uma narrativa, né, um conto é uma coisa, uma crônica é outra, a poesia, pra eles entenderem COMO que é a *estrutura*, como é que seria na verdade a sua *forma de composição*, como é que eles deveriam fazer o texto. Então. Daí eu *mostrei pra eles*, né, que é um texto que caracteriza, se caracteriza por *expor CLARAMENTE a opinião do autor*. E eles perceberam isso MUITO claramente também, né.

**B** – Com a leitura.

**Capitu** – Na leitura dos textos. Daí vimos, né, que tem título, já pelo título, deveria ser um *título polêmico, né, bem provocador*, pra incitar a leitura, pra provocar a leitura, né? Que ele exponha um ponto de vista sobre determinado assunto.

Ao discorrer sobre as características dos gêneros, Capitu fala sobre a *forma de composição* e também sobre as características de linguagem próprias do artigo de opinião, como a exposição clara de opiniões e título polêmico. Ao enunciar que *mostrou a eles* essas características, inferimos que também não houve uma reflexão e discussão por parte dos alunos, mas sim que foi um processo em que a professora mostrou como era e eles *perceberam claramente* a partir de suas explicações.

Nesses enunciados, entendemos que os docentes compreendem essas dimensões do gênero como interdependentes, pois em seus discursos essas dimensões se misturam, porém há um foco na dimensão composicional e abordam-se de maneira superficial as dimensões temática e estilística, sem uma exploração das pistas linguísticas que auxiliam nos sentidos apreendidos pelos próprios alunos.

Dessa forma, com base nesses breves apontamentos sobre alguns dos dados da pesquisa, partimos para as considerações finais, nas quais buscamos refletir sobre as implicações do ensino de gêneros discursivos com foco na dimensão estilística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos enunciados dos professores participantes da pesquisa, refletimos sobre as implicações de um trabalho que explore a dimensão estilística dos gêneros. Ao pensarmos na escola como um espaço de desenvolvimento da cidadania e da criticidade dos

alunos, entendemos como relevante a produção de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa que auxilie o aluno em suas interações cotidianas, para além das paredes da sala de aula. Desse modo, entender o estilo do gênero de acordo com as intencionalidades do autor (tanto como produtor quanto para receptor), expressando-se de maneira adequada e eficiente de acordo com as condições de produção, entendendo o gênero em sua dupla orientação – na e para a vida.

Apesar de ainda haver marcas do ensino tradicional – sinalizadas na postura ativa dos professores de ensinar conteúdos e passiva dos alunos ao ouvir – durante a realização de propostas recentes como as sequências didáticas da OLP, acreditamos que esses professores já dão um primeiro passo em busca de um ensino de língua reflexivo, que tem como base os gêneros discursivos na interação social, em vez do ensino descontextualizado da gramática normativa. Entretanto, sabemos que, em virtude de um longo percurso em que nem sempre os alunos tiveram voz, ainda é preciso percorrer um novo trajeto para que o aluno tenha um papel ativo na construção de conhecimentos, de forma reflexiva e independente.

Além da adequação ao estilo dos gêneros de acordo com a situação, o ensino dos gêneros com foco na dimensão estilística pode, também, contribuir para que os alunos imprimam seu estilo individual – conforme o gênero – às suas produções, tornando-se efetivamente autores de seus textos, como o são nas interações fora da escola. Pensar no estilo, em diálogo com as outras dimensões dos gêneros, é pensar em dar voz aos alunos e dar ferramentas para que se tornem leitores ainda mais competentes, conscientes dos sentidos e intencionalidades que transcendem as palavras em seus significados fechados.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.p. 257-272.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 141-159.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: AS VOZES DOS PROFESSORES

AGUIAR, Carina Rafaela

UNIVILLE

E-mail: carinarafaaguiar@gmail.com

HOBOLD, Márcia de Souza

UNIVILLE

E-mail: gmhobold@terra.com.br

### INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa é baseado no desenvolvimento profissional dos professores e as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville. O presente trabalho é a continuidade da investigação de Mônica Schüler Menslin, que concluiu sua dissertação com a mesma temática, mas com professores do 6º ao 9º ano, dessa forma, completamos o ciclo do ensino fundamental I e II no município de Joinville. Ambas as pesquisas estão vinculadas ao projeto de pesquisa maior intitulado “Trabalho e Formação Docente no Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville”, aprovado pelo Edital 007/2011 do CNPq/Capes.

Ouvir a “voz”<sup>8</sup> dos próprios professores sobre como estão participando ou não de seu desenvolvimento profissional é muito importante, já que se acredita que o professor precisa ser considerado, refletir e pensar sobre sua prática. É necessário que esse profissional exponha suas ideias, deixe claro que ocupa um lugar e é responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

Concordamos, com Marcelo Garcia, quando o autor adota o conceito de desenvolvimento profissional dos professores e explica que

[...] entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de **‘desenvolvimento profissional dos professores’** pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137, grifo do autor).

---

<sup>8</sup> A palavra “vozes”, neste contexto, é entendida como o espaço proporcionado para que os professores falassem, por meio da linguagem escrita, sobre o início da docência.



Quando pensamos em formação continuada, é preciso entendê-la como parte do ciclo de vida profissional dos docentes e diferenciá-la de desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2009) percebe que a formação continuada se revela ligada às instituições de formação, aos agentes de formação, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais. Quando se fala em desenvolvimento profissional, a mesma autora discorre que essa se volta para os processos, para uma visão mais ampla do crescimento profissional, o objetivo não está só atrelado ao desenvolvimento dos professores, mas também ao aprendizado dos alunos, pressupõe a busca pelo conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos.

Segundo Gatti (2009, p. 93), “a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável está gerando crises diversas”. Desse modo, o professor está sendo cobrado a desempenhar um papel central na formação dessa nova sociedade. Em meio a tantas novas exigências, o próprio professor muitas vezes fica sem saber qual o seu papel, qual a sua identidade, de quais meios pode se utilizar para melhorar o seu trabalho, como continuará evoluindo para acompanhar essas mudanças.

Seguindo esse pensamento, não podemos deixar de levar em consideração o crescente avanço, nos últimos anos sobre a formação continuada dos professores. Sobre esse assunto, Imbernón (2009, p. 7) diz que

Na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor (a) pesquisador (a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema são conceitos que ainda viajam, sobretudo nos papéis, e embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se pervertendo.

Dessa forma, desenhou-se esta pesquisa que tem como objetivo geral conhecer as necessidades, o percurso de desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville. Esse artigo foi estruturado em introdução, contendo uma breve apresentação da pesquisa; metodologia, esclarecendo os principais pontos sobre a construção dessa investigação e de análise dos dados; fundamentação teórica e análise dos dados, pautando-se nos principais e mais atuais autores/pesquisadores que atuam e estudam sobre a área da formação continuada e do desenvolvimento profissional para discutir os resultados encontrados nas respostas dos questionários e breves considerações finais, destacando possíveis posicionamentos e inferências referentes aos dados encontrados na pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é do tipo *survey*, tendo em vista o elevado número de professores (140) e a intencionalidade de fazer um levantamento sobre o objeto de estudo.

Os critérios de inclusão para que os professores pudessem participar da pesquisa eram os seguintes: concursados, trabalhando há mais de três anos na rede, ou seja, não estivessem no estágio probatório, que tivessem a formação em pedagogia e que trabalhassem 40 horas/aulas semanais na Rede Municipal de ensino.

O questionário, instrumento de pesquisa, era composto de 24 questões, abertas e fechadas. As perguntas fechadas foram compiladas no Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) e as perguntas abertas, foram digitadas na íntegra no programa *Excel*. Em seguida foram agrupadas, tendo-se em vista identificar tendências, recorrências e contradições que constituíram as categorias descritivas.

Para garantir a validade e a confiabilidade das respostas às questões de pesquisa, interpretações foram sendo construídas com base nos dados oriundos dos questionários e do aporte teórico que fundamenta a investigação. O tratamento dos dados foi realizado em duas etapas. Na primeira, foi realizada a descrição exploratória e analítica dos dados, categorizando-os e classificando-os em unidades de análise sobre o tema investigado, levando em consideração a orientação teórica e os objetivos da pesquisa. Na segunda, foram construídas interpretações por meio da integração dos dados advindos dos questionários e de documentos legais do município de Joinville, tendo como foco principal o objetivo e as questões investigadas.

Nesse sentido, como dito anteriormente, na segunda etapa, além dos dados do questionários, foi realizada a leitura dos documentos da rede municipal que contextualizam as ações sobre a formação continuada de professores, bem como a legislação vigente. O confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas auxiliaram na construção de um cenário que oportuniza a reflexão sobre as contribuições das ações de formação continuada realizadas aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville, desenvolvendo-se o que Lüdke e André (1986) afirmam como a construção de uma porção de saber, por meio do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito do assunto.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

Sobre o perfil dos professores, o sexo feminino predomina, contabilizando 138 mulheres (99%) e 2 homens (1%). Diante desse dado, se observa a feminização do magistério. Segundo relatório da UNESCO (2004, p. 43) “[...] o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado”.

Ao que se refere ao estado civil, 20 (14%) são solteiros, 91 (65%) são casados, 10 (7%) vivem em união estável, 15 (11%) são separados/divorciados e 4 (3%) são viúvos. Cerca de 113 (88%) têm filhos.

Quanto à percepção que os professores têm sobre as ações de formação continuada oferecidas a eles na Rede Municipal de Ensino, 111 (79%) dizem que os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação contribuem sim para a sua formação. Já 14 (10%) participantes disseram que não, três (2%) disseram que às vezes contribui e 12 (9%) não responderam.

Todavia, foi percebida uma contrariedade. Em seguida, quando pedido para os professores que eles comentem a sua opção de resposta a essa pergunta, alguns mostram uma dualidade na opinião. Por exemplo, um dos sujeitos assinalou a alternativa sim, porém ao comentar sua escolha trouxe a seguinte fala: *“Porém, este ano 2.012 houve somente um de Ensino Religioso, não me lembro de outro. Obs.: Tenho saudades da época de cursos que transmitiam conhecimento!!!”*.

Outro sujeito assinala a mesma opção e discursa: *“Nos últimos cinco anos a Secretaria da Educação não ofereceu nenhum curso que contribuisse para minha formação”*. Em outros exemplos, os professores comentam: *“Apesar de assinalar a questão “a”, os cursos oferecidos têm sido de pouca contribuição para a formação”*; *“Às vezes vale a pena, porém, às vezes deixa a desejar”*.

Os professores revelam a falta de formação continuada oferecida nos últimos anos (*“Há 6 anos não há cursos”*). Também comentam sobre a relevância dessa formação para os seus dilemas em sala de aula (*“Os cursos contribuem quando apresentam conteúdo que estejam de acordo com a realidade da escola”*). Por sua vez, a formação dos responsáveis pela formação oferecida também é mencionada pelos docentes (*“A secretaria procura dar formação, mas pecam nos profissionais que administram a formação. Pois muitas vezes não estão na atuação em sala de aula e acabam falando “utopias” aos quais não vivenciam diariamente”*).

Em relação à percepção que os professores têm sobre quais as características mais importantes que um curso de formação continuada deve contemplar, a alternativa “curso que enfoque a prática pedagógica” foi assinalada 120 vezes. Já a alternativa “curso que promova maior envolvimento e participação do professor” foi assinalada 71 vezes pelos professores que participaram da pesquisa.

A opção “curso que enfoque o desenvolvimento pessoal do professor” foi assinalada 31 vezes. Por fim, a opção “curso que enfoque aspectos teóricos” foi escolhida 27 vezes. É preciso ressaltar que a questão é de múltiplas escolhas, os números apresentados se referem ao total de vezes que determinada alternativa foi assinalada, independente de sua combinação com outras alternativas. E os respondentes só poderiam assinalar duas (das quatro alternativas) que eles classificaram como as mais importantes.

O que podemos perceber desse levantamento, é mais uma vez a preferência dos docentes por cursos de formação continuada que tenham como princípio a participação do professor e que, principalmente, enfoque questões da prática pedagógica. Tardif (2010) traz uma discussão muito pertinente quando fala nos saberes docentes. Trata-se de um campo de pesquisa ainda em ascensão, com meandros por explorar. O mesmo autor ainda esclarece o conceito de saber docente: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). São quatro os saberes destacados por Tardif: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. A partir dessa definição, mostra-se claro o conhecimento que o professor tem e adquire ao longo da sua experiência de vida sobre o seu trabalho. E esse conhecimento é importante, é fundamental, ele é saber. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação continuada oferecidos aos professores contemplem esses saberes, que seja aberto um espaço para a discussão e para a reflexão sobre os mesmos.

A segunda alternativa mais assinalada, diz respeito à maior participação e envolvimento do professor nos cursos de formação continuada. Lembrando Paulo Freire (1997) e o seu conceito de educação bancária, percebe-se um movimento dos docentes para não mais se aplicar esse tipo de estratégia de ensino. Na visão de Freire, esse modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é o detentor do saber. Cria-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. O educador, aquele que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, por sua vez, é o objeto que recebe o conhecimento.

Quando indagado se, alguma vez, os professores já tinham sido consultados sobre suas necessidades formativas o percentual de 34% (47) dos sujeitos respondeu que sim. Já 63% (89) responderam que não e 3% (4) não marcaram nenhuma das alternativas.

Esses dados nos mostram que, apesar de haver uma preocupação em consultar os professores sobre a formação continuada, ainda há um longo caminho até que essa ação se concretize realmente. O percentual de 63%, que respondeu que não são consultados, é um número bastante significativo. Em outras questões analisadas, ficou claro que o professor quer participar do planejamento de sua formação continuada. Mas, se não há meios para que essa participação ocorra, a voz do professor é silenciada, e aí se corre o risco de cairmos, mais uma vez, na alienação, mantendo uma ideologia vigente que nem sempre é a que favorece a educação. O discurso pode ser preparado e bonito, mas se a prática não condiz com o que dizemos, os resultados, provavelmente, não serão aqueles os quais almejamos. Vázquez (2011) alerta que o que o homem realiza nem sempre corresponde às suas intenções.

Na última pergunta do questionário foi pedido que os professores especificassem suas necessidades de formação continuada para o aperfeiçoamento do seu trabalho. Como a pergunta era aberta, a análise de conteúdo das respostas resultou em opiniões variadas sobre o assunto. Nem todos os professores responderam a essa pergunta, 97 (69%) sujeitos explanaram suas opiniões.

A maior necessidade formativa dos professores, segundo os dados, é a alfabetização. Como alfabetizar as crianças que chegam cada vez mais cedo à escola? Que veem dos mais diferentes lugares, com os mais diferentes costumes? Os dados mostram o quanto é importante a formação continuada, a relação entre teoria e prática e as exigências às quais os professores devem cumprir referentes ao desenvolvimento da escrita e leitura de seus alunos. É evidente que os docentes precisam de um respaldo maior referente à sua prática, ao seu planejamento. A medida do governo federal em ampliar o ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, também contribuiu para que algumas dúvidas surgissem no trabalho do professor. O ingresso das crianças de seis anos na escolarização obrigatória tem desdobramentos políticos e pedagógicos para as etapas da educação básica. Desse modo, é preciso fornecer aos professores ferramentas para que possam efetuar seu trabalho da melhor maneira possível, sempre visando o desenvolvimento global do seu aluno.

Sobre a segunda necessidade mais apontada pelos professores, a prática pedagógica, Nóvoa (2011, p. 23) esclarece que

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual "mercado da formação" sempre alimentado por um sentimento de "desactualização" dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Frente ao avanço tecnológico, a globalização, a velocidade com que a informação atinge um grande número de pessoas etc., não se pode ser ingênuo a ponto de pensar que a educação não mudaria, que a forma de ensinar e aprender continuaria a mesma ao se defrontar com tantas transformações. Ao trocarmos informações, experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar, os professores não só estreitam vínculos profissionais como aprendem uns com os outros, têm acesso a diferentes ideias, distintos modos de trabalhar, de lidar com o ensino e o aprendizado.

E a última necessidade formativa mais mencionada foi a troca de experiências. Uma formação continuada que contemple essa troca poderia ser bem aproveitada pelos docentes. Nóvoa (2011, p. 70), com efeito, defende que "aprender a comunicar, a trabalhar em

conjunto, a viver com os outros é o projecto mais ambicioso da educação atual”. O autor, porém, deixa claro que a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais (NÓVOA, 2011). O comprometimento com o trabalho docente é uma das chaves para uma troca de experiências satisfatória. Não é fácil admitir que precisamos de ajuda. Logo, a fala dos próprios sujeitos dessa pesquisa, sinaliza o quanto eles precisam dessa ajuda, o quanto eles estão buscando por espaços onde possa haver a troca, o diálogo, a relação. O professor precisa refletir sobre a sua prática, sobre como trabalha com os seus alunos. Há momento em que essa reflexão se dá de modo solitário, introspectivo. Mas em outras ocasiões, se faz necessário que o professor troque esses momentos solitários por momentos de partilha, de comunicação com os pares e de compartilhamento de experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa desvela muitos aspectos importantes para se entender, se pensar e se repensar a formação continuada dos professores. Quando conhecemos as percepções que os docentes, sujeitos dessa pesquisa, têm sobre o que um bom curso de formação continuada deve contemplar, descobrimos mais do que somente opiniões. Descobrimos sujeitos ávidos por participar da elaboração da pauta de cursos destinados a eles mesmos, e que são preparados sem nenhuma consulta *a priori* ou *a posteriori*. Eles querem cursos que tratem de sua prática cotidiana nas escolas, que os ajudem a (re)pensar diferentes e/ou melhores métodos para ensinar seus alunos. Os professores não querem acumular, em seus currículos, palestras e cursos genéricos, eles querem desenvolver sua prática, relacionar os conteúdos teóricos com o que vivenciam no dia a dia escolar, eles querem, assim como relata a presente pesquisa, a prática pedagógica no centro da sua formação continuada.

Já que esses cursos são destinados aos professores, nada mais justo do que ouvir o que eles querem aprender, discutir, debater, refletir. Nada mais justo do que ouvir a opinião daqueles que vivenciaram esse processo de formação continuada.

Ainda pode-se dizer que, descobrimos algumas necessidades formativas dos professores, através da percepção dos mesmos, sobre o que lhes falta para conseguirem desempenhar seu trabalho de uma melhor forma. O desenvolvimento profissional dos docentes está intimamente ligado com essas necessidades; por isso elas precisam ser ouvidas, analisadas e trabalhadas no âmbito da formação inicial e continuada, para que quando os professores se depararem no dia a dia com desafios como os citados acima, eles sintam-se mais seguros.

Em síntese, construímos um panorama, a partir das próprias “vozes” dos professores sobre as necessidades, o percurso de desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria H. S. Org. **Introdução à Psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.  
MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Portugal: Proto, 1999.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>  
Acesso em 08 ago. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. cap. 9, p. 221-284.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

## A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E VALOR MORAL DA PESSOA

CONSTANTINO, Clarice Klann  
FURB  
E-mail: live\_on\_alias@hotmail.com

KRAEMER, Celso  
FURB  
E-mail: kraemer250@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Vive-se atualmente em um mundo que, embora aparentemente fragmentado e multifacetado, experimenta-se o retorno de certos fascismos e intolerâncias, no que tange às relações sócio-culturais, caracterizado por uma individualidade exacerbada que acaba por gerar preconceitos, sejam eles de cunho político, econômico, social, religioso, de gênero, entre vários outros. Mas parece ser nas questões de gênero que os vários modos de intolerância, seja de origem étnica, religiosa, social, moral ou política acabam confluindo em modalidades de agressão que variam entre um simples olhar de reprovação até os espancamentos, sempre partindo da primazia da normatividade heterossexual.

Frente a vários casos relatados por estudantes e professores, a discussão sobre a relação de gênero e o valor moral da pessoa no âmbito escolar se faz necessária. Leve-se em conta que nos espaços escolares os preconceitos em torno da diversidade sexual são atuantes em nossos dias. Tanto professores quanto estudantes são julgados moralmente no ambiente escolar, pondo-se em questão sua integridade, quando assumem publicamente formas divergentes de sexualidade, em relação ao padrão heterossexual. Isto lhes causa estigmas, pois não se desvinculam das marcas deixadas pelas questões de sexualidade e de gênero.

Acredita-se que a escola é espaço democrático, e se assim o é, isto deve estar efetivado em sua prática, de modo a permitir essas novas formas de subjetividade. Significa, então, que ela não pode repetir ou reforçar a violência e os preconceitos do meio social. Do contrário, seu papel de educadora para a democracia, o respeito, a tolerância à diversidade fica seriamente comprometido pois, com as mudanças histórico-culturais, a sociedade patriarcal já não mais poderia ditar as normas na escola, colocando meninas em situação inferior aos meninos, em evidente subordinação e hierarquização. E o que dizer da homossexualidade?

A homossexualidade é ainda compreendida como tabu, e o preconceito alcança aí seu grau mais acentuado, pois o relacionamento de pessoas tidas como do mesmo sexo, seriam inaceitáveis, não seriam “naturais”, contrariariam preceitos religiosos e morais.

A educação sexual, bem como a orientação sexual, no ambiente escolar, precisam ser contextualizadas e baseadas em parâmetros condizentes com os novos tempos, as novas vivências e as novas visões sobre o tema da sexualidade. Em nosso tempo,

não se pode negar que, frente à homossexualidade, muitos professores não sabem muito bem como lidar com a situação, ou seja, não estão preparados para lidar com uma realidade cada vez mais presente no contexto escolar e na sociedade.

Justifica-se a temática apresentada por buscar o conhecimento sobre como se apresenta o tema homossexualidade ao longo da História e como estudantes e professores do Ensino Médio das redes públicas de ensino do Vale do Itajaí relacionam gênero e valor moral da pessoa nos tempos atuais.

Para embasamento da dissertação buscar-se-á aporte teórico em autores que discutem as questões de gênero e sexualidade, entre eles: Butler (2001), Swain (2000), Louro (2000); Foucault (1997); as discussões de combate ao preconceito serão fundamentadas em Prado (2012), Casagrande (2011); a historicidade será delineada por Ranke-Heinemann (1999), Laqueur (2001), Cabral (1995); a moral será debatida com suporte em Aristóteles (1987), Lévinas (1997), Comte-Sponville (2009).

A pergunta problematizadora que movimenta a pesquisa é: "Quais os sentidos atribuídos por professores e alunos à relação entre gênero e valor moral da pessoa? "

O objetivo geral da pesquisa é compreender os sentidos atribuídos por professores e alunos da rede pública de ensino do Vale do Itajaí à relação entre gênero e valor moral da pessoa. Os objetivos específicos são: 1. Identificar como se constituíram historicamente os discursos sobre a relação entre gênero e valor moral da pessoa; 2. Analisar os discursos de professores e alunos de escolas públicas sobre a relação entre gênero e valor moral da pessoa; 3. Discutir a representação dos professores e estudantes sobre as relações entre gênero e valor moral da pessoa à luz dos estudos sobre gênero.

A dissertação será dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo, introdutório, apresentará o tema e sua relevância na atualidade, bem como a forma específica de problematizá-lo, além dos conceitos fundamentais de gênero, sexualidade, homoafetividade, valor moral da pessoa e suas implicações éticas. O segundo capítulo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresentará a constituição histórica dos discursos sobre a relação entre a homossexualidade e o valor moral da pessoa. No terceiro capítulo será apresentado e analisado os discursos dos professores e alunos sobre a relação entre sexualidade e valor moral da pessoa. No quarto capítulo serão discutidas, à luz da bibliografia e dos documentos oficiais do governo sobre o tema, as representações que os alunos e professores possuem sobre gênero e valor moral da pessoa.

## **METODOLOGIA**

A proposta de discussão da construção das identidades de gênero nos processos sócio-históricos, as lutas e conflitos violentos presentes nesse processo que marcam expressamente a subjetividade das pessoas parte de uma abordagem arqueológica/genealógica de Foucault.

Assim, quando aborda os temas educacionais, o faz exclusivamente para denunciar o caráter sistêmico, desumanizador e repressivo dos saberes e dos aparelhos sociais envolvidos. A filosofia arqueogenealógica se propõe a denunciar a cumplicidade saber/poder, articulando o pensamento criativo e contestador com uma prática libertadora, inventando tarefas não previamente definidas. As relações entre os homens só podem se legitimar enquanto servirem para a expansão dos afetos e para a diluição dos poderes. Cotidiano, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade: a revalorização do singular concreto contra a dominação do universal, abstrato, normativo, legislador:



tais as referências da reflexão arqueogenealógica, que assim se afasta do discurso universalizante das Ciências Humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo e de historicismo.  
(SEVERINO, A. J. In.: RAUSCH e SILVA, 2011, p.26-27)

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois com base nos conceitos teóricos analisará e buscará interpretar os sentidos presentes nas falas dos professores e alunos, registradas na geração dos dados empíricos. Portanto, o trabalho contará com suporte teórico através de pesquisas bibliográficas, bem como discussão com o campo da educação escolar ocorre pela análise de dados empíricos. A geração dos dados empíricos se fará pela aplicação de questionário e através de entrevistas com professores e alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Vale do Itajaí-SC. Pela análise se buscará compreender os sentidos que estes atribuem à relação entre gênero e valor moral da pessoa. Além dos questionários e entrevistas, também será utilizado o diário de campo, no qual a pesquisadora registrará dados relevantes sobre a problemática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

Primeiramente cumpre conceituar gênero como “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta.” (Haraway, 1995, p. 221)

Igualmente é relevante conceituar sexualidade:

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1997, p.100)

A História nos mostra os discursos normativos sempre fundamentados e amparados por valores e discursos das mais variadas ordens, seja de cunho teológico, moral, ou até mesmo biológico, “É a partir dos dados históricos trazidos à luz, nas pesquisas sobre governamentalidade, que faz emergir não só os discursos pelos quais se justificava, mas as próprias práticas dos modos do governar, aos outros ou a si”. (KRAEMER, 2008, p.247)

O rompimento da unicidade da heterossexualidade como única identidade sexual surge, como cita Foucault, primeiramente como uma crítica primeira que as formas de governo exercem sobre a constituição do sujeito e em seguida com o governo de si.

O sujeito uno e imodificável, que deve seguir a heterossexualidade como norma, cai por terra à medida que se torna possível a compreensão da multiplicidade de identidades do sujeito e as várias transformações que ele pode ter ao longo de sua história, pois “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”( HALL, 2001, p.13).

A escola é importante instituição sócio-política que acolhe sujeitos que permanecem em seus redutos por vários anos, sujeitos estes que sofrerão ao longo destes anos desde sua infância até a adolescência vários processos de transformação. Eis que estes sujeitos são evolução de um processo histórico-sócio-cultural.

A educação como meio basilar na constituição do sujeito é um possível caminho a ser percorrido e trazida como meio para suscitar a sensibilidade ética na vida de todos nós.

Cumprir mencionar que a ética não deve ser vista como teoria que determina o cumprimento de preceitos e valores normativos, pois “a noção de *êthos* evoca a reflexão e ação contínua do homem sobre si mesmo, na convivência com seu grupo, sociedade” (KRAEMER, 2008, p.248).

A educação, para Aristóteles, é um processo facilitador de hábitos. Estes não são naturais ao ser humano, pois são adquiridos com o decorrer do tempo. Isto mostra que as virtudes podem ser ensinadas, com especial destaque para a educação. Mas que virtudes seriam estas?

Comte-Sponville retrata 18 virtudes, dentre as quais, justiça, temperança, tolerância, humildade, etc., nos levam a reflexão dos valores morais intrínsecos na humanidade. Tais virtudes podem nos ajudar a sermos mestres e juízes de nós mesmos.

Uma importante reflexão acerca da ética e da convivência com os outros nos é propiciada por Emmanuel Levinas. Ele nos provoca a responder ao questionamento de como a ética rompe com o conceito de totalitarismo cultural, chamando a atenção para uma consciência ética baseada em identidade culturais e no pluralismo.

Após delinear o percurso histórico que traz a homossexualidade até a contemporaneidade pelas diversas sociedades, busca-se, com os conceitos teóricos discutir gênero, sexualidade e valor moral da pessoa e de que forma a escola vê a homossexualidade e trabalha com o preconceito sexual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações aqui apresentadas são apenas iniciais, pois a pesquisa encontra-se em andamento, tratando ainda do estado da arte e do fichamento de leituras bibliográficas. Igualmente, a geração de dados encontra-se ainda em andamento.

O espaço escolar é parte da vida de estudantes e professores, sujeitos que possuem as mais diversas identidades, sendo que o ser humano não possui uma identidade una e fixa, devendo, acima de qualquer preceito normativo, ser respeitado em sua diferença.

A escola deve transcender o controle dos corpos que circulam em seus espaços e promover o debate ao preconceito nas relações de gênero, deixando a pedagogia da sexualidade de ter em seu currículo tão somente modelos de controle comportamental, estabelecendo como única verdade o caráter biologicista. Desta forma ela poderá buscar ver outras verdades que conduzam a verdadeira liberdade dos diversos sujeitos que freqüentam a escola.

O preconceito emerge a partir do momento que se tem uma hierarquia, em que se tem o inferior e o superior, ou seja, a existência de posições antagônicas em que uma posição de identidade é uma ameaça a outra.

Desse modo, a escola precisa atuar como instrumento de multiplicação de respeito às diversidades. Para tanto, deve deixar de lado a unicidade e a questão de tornar inferior tudo que não se iguala à norma. A normatividade heterossexual tem causado sofrimento a

professores e alunos que não se enquadram nesse padrão. A causa desse sofrimento provém dos juízos morais, baseados em uma fundamentação biológica, religiosa ou mesmo do senso comum preconceituoso, machista e carregado de limitações culturais, no sentido da aceitação da alteridade.

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza. Manuel Talens. Valencia: Madrid: Ediciones Catedra, 1995
- KRAEMER, Celso. **Ética e liberdade em Michel Foucault**. Uma leitura de Kant.. 2008. 300f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP. São Paulo, 2008.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **"Implicações epistemológicas da investigação educacional: desafio teórico para o pesquisador"**. In: RAUSCH, Rita Buzzi; SILVA, Neide Melo Aguiar. **Pesquisa em educação: pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação**. Blumenau: Edifurb, 2011, p-17-37.

## O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA VOZ DO ALUNO EVADIDO

FUSINATO, Claudia Vanielle Fusinato  
FURB  
E-mail: cvanielle@hotmail.com

KRAEMER, Celso  
FURB  
E-mail: kraemer250@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A educação escolar contemporânea, de acordo com as leis e diretrizes que regulam o funcionamento das instituições escolares, tem finalidades a serem atingidas ao final de cada uma das etapas que compõe a escolarização brasileira. Enfatizaremos os objetivos propostos para o Ensino Médio, tido como a última etapa da educação básica, visto que, os alunos evadidos do Ensino Médio, de uma escola do interior do Alto Vale do Itajaí, são os sujeitos da presente pesquisa.

Nos discursos legais as propostas para o Ensino Médio aparecem articuladas às necessidades vigentes no cotidiano dos estudantes. Eles priorizam a aquisição de competências que possibilitem aos educandos situarem-se como produtores do conhecimento e participantes do mundo do trabalho. (BRASIL, 1996)

A legitimação de tais finalidades, voltadas ao desenvolvimento humano e intelectual do aluno também é enfatizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 2000, p.10)

A mesma LDBEN, que prima pela emancipação e o protagonismo do aluno é a responsável por definir a obrigatoriedade e o conteúdo das disciplinas que devem compor o currículo escolar. Ela também dá suporte para a criação das matrizes curriculares que instituem a obrigatoriedade de horas aulas.

Por um lado, os discursos dos textos teóricos e dos textos legais sobre a educação escolar subscrevem, sempre, uma concepção crítica, dinâmica e atualizada de escola. Entretanto, os mecanismos que compõem a escolarização (estratégias de aprendizagem, métodos de ensino, avaliação do rendimento escolar, notas, frequências, provas, fragmentação do tempo em horas aulas, imobilidade em carteiras, sem acesso às novas mídias, sem poder conversar, trocar experiências vivências, se reciprocidade entre vida e rotina escolar, etc.) nos moldes em que se faz a escolarização, tende a amarrar o aluno a processos repetitivos, massante, excludente, longe da preconizada emancipação crítica. Quando se leva em conta o ponto de vista do aluno, tais aspectos são ainda mais explícitos.

A partir desta reflexão, coloca-se a pergunta: de que maneira os depoimentos dos alunos que se evadiram da escola, durante o ensino médio, permitem ampliar o entendimento acerca dos processos de escolarização e seus efeitos sobre as pessoas, bem como, seus efeitos sobre a sociedade?

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é identificar os efeitos do processo de escolarização sobre os alunos. Para tanto, utilizaremos dados gerados em entrevistas realizadas com estudantes evadidos no ensino médio em uma escola pública do município de José Boiteux.

## **METODOLOGIA**

A escolha dos sujeitos desta pesquisa – os alunos evadidos do Ensino Médio da E.E.B. José Clemente Pereira, deu-se com o intuito de buscar compreender seu olhar sobre o processo de escolarização.

A partir dos dados gerados junto aos alunos evadidos, objetivamos evidenciar nos discursos dos alunos o modo como eles significam o processo de escolarização. A análise das falas dos alunos será feita a partir das categorias de sujeição, emancipação e resistência para então, podermos identificar os efeitos que o processo de escolarização provoca sobre os alunos.

O instrumento utilizado para a geração de dados junto aos alunos evadidos foi a entrevista com roteiro semi-estruturado, contendo dezenove questões. As perguntas tinham como objetivo trazer à tona os significados que os alunos evadidos atribuem às práticas escolares, para poder discutir, a partir disso, os efeitos do processo de escolarização sobre a subjetividade das pessoas que frequentam a escola. Para tanto, as perguntas se norteavam em torno no significado da palavra estudar, o funcionamento da escola (rotina de aulas, chamada, provas, atividades culturais, tarefas, relacionamentos com os colegas, etc.) e alguns motivos, inerentes a escola, que possam ter contribuído para a evasão dos sujeitos.

Foram sorteados quatro alunos evadidos de cada ano, entre os anos de 2005 e 2010, do ensino médio da E.E.B. José Clemente Pereira, totalizando vinte e quatro alunos. Destes, quatro não se disponibilizaram a colaborar com a entrevista.

Sistematizados os dados, a partir dos conceitos citados, torna-se possível analisar o processo de escolarização a partir das categorias de sujeição e de emancipação, bem como, identificar os efeitos do processo de escolarização sobre os alunos.

Tal análise e discussão dos dados toma por base teórica e metodológica a arqueologia e a genealogia de Michel Foucault, com conceitos como enunciado, *a priori* histórico, arquivo, dispositivos de poder, disciplinamento, resistência, inerentes a essa perspectiva de abordagem.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

Embora Foucault não desenvolva estudos específicos sobre a educação, ela é referenciada em vários de seus escritos, especialmente na obra *Vigiar e punir* (2012). Segundo Veiga Neto (2003, p. 17-18), é “com base em Foucault que se pode compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2003, p. 17-18)

Os estudos desenvolvidos por Foucault se aplicam a analisar temas como a loucura e a prisão. Dessa análise ele faz emergir conceitos como saber e poder, que também podem ser aplicados aos estudos sobre a educação. Tais conceitos são desenvolvidos e estudados por ele no que passou a ser conhecido como arqueologia do saber e genealogia do poder.

O saber aparece como objeto da arqueologia. No domínio arqueológico, Foucault, assim como um arqueólogo, busca “desenterrar” as condições de formação histórica, de aparecimento, de desenvolvimento, de duração e de desaparecimento de determinadas verdades/saberes.

Os domínios metodológicos desenvolvidos por Foucault (arqueologia e genealogia), não ocorrem de modo isolado. A genealogia é, muito antes, um desdobramento de sua arqueologia. Desta forma, a genealogia amplia as análises das condições de saber/verdade, mas contemplando também as relações de forças e práticas de poder, os modos de sujeição, as disputas inerentes à produção de verdade (entender, buscar os mecanismos, dispositivos que dão suporte às práticas discursivas e de sujeição da “verdade”). Ou seja, a genealogia tem como pressuposto entender como os homens constroem, nas relações, os objetos e por que o constituem desta forma.

Para Foucault (2012), a escola, assim como o asilo e a prisão, são instituições de disciplinamento. Os mecanismos e procedimentos do processo de escolarização, como por exemplo, a classificação espacial e a fragmentação e a utilização adequada do tempo são técnicas inerentes ao poder disciplinar. Desta forma, a escola é uma instituição produtora de sujeitos previsíveis e governáveis, levando em conta as noções de docilidade e utilidade.

### COM A PALAVRA: O ALUNO EVADIDO

Discutiremos, nesse texto, apenas algumas questões respondidas pelos alunos evadidos. As demais são analisados na dissertação de mestrado. As questões selecionadas permitem identificar os efeitos da escolarização sobre os alunos.

Analisando as expressões dos alunos referentes ao significado da palavra estudar (questão 3 - *O que significa para você estudar? O que a palavra estudar quer dizer?*), verifica-se que, embora a palavra escola não esteja no enunciado da pergunta, nem apareça nenhuma vez nas respostas, o entendimento de estudar que a fala dos alunos manifesta está intimamente relacionado com a escola. Nas respostas, expressões como *aulas, professores, aprendizagem, conhecimentos*, etc., são indicativos de que a noção de estudo está referida à escola. As expressões dos alunos mostram que eles têm uma atribuição positiva para o sentido de estudar na escola. Mesmo tratando-se de alunos evadidos, manifestam um discurso pró escolarização, ressaltando a necessidade e a importância da escolarização para suas vidas.

A escola, para eles, é tida como uma, se não a única, instituição responsável pelo estudo e pela aprendizagem do ser humano para a vida em sociedade, bem como para o desenvolvimento e aprimoramento das competências intelectuais e profissionais.

A análise das falas dos estudantes permite reconhecer efeitos que a escolarização exerce sobre as pessoas, através de seus mecanismos e estratégias, presentes no processo de escolarização e que influenciam na formação dos sujeitos, adestrando, conforme Foucault (2012), ou “fabricando o sujeito desejado, de modo que ele responda com fidelidade ao padrão de indivíduo que a sociedade necessita”, conforme Sá (2000, p. 14,15). O processo de escolarização promove o

[...] adestramento, no centro das quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...]. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômico de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e dela fazer uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2012, p.132, 133, 134)

Compreende-se, assim, que os discursos e as práticas escolares são uma constituição histórica dos saberes e das formas de poder que constituíram a escola enquanto instituição. Os saberes reproduzidos e disseminados na escola não são somente os de cunho científico; eles se referem também à maneiras de olhar para as coisas e à constituição da subjetividade e da corporeidade de indivíduos dóceis, previsíveis, obedientes. (FOUCAULT, 2012)

Na pergunta sobre *Quais coisas deveriam mudar na escola?* (questão 12), 9 dos 20 alunos, acreditam que na escola não há a necessidade de mudanças. Suas respostas mostram o efeito que as rotinas obrigatórias da escola têm sobre a inteligência, o desejo, o gosto dos alunos. Mostra que a rotinização das atividades inculca uma incapacidade de imaginar novas possibilidades na inteligência das crianças e adolescentes. Esta incapacidade de um imaginário educacional diverso do atualmente praticado é resultados de tantos anos de sujeição à rotina escolar, o que faz com que os alunos entendem o modo de funcionamento da escola e modo de fazer educação como único e imutável.

A escola têm-se limitado a formar alunos disciplinados, enquadrados, burocratizados, formados a partir de um ensino autoritário, cujo conteúdo muda de acordo com as teorias mais aceitas pelos discursos de verdade. O modelo de escola que se conhece visa perpetuar teorias burocráticas, impedindo a manifestação das singularidades. [...] é a partir dos discursos pedagógicos e das normas disciplinares institucionais que vão inscrevendo na interioridade dos indivíduos as verdades, isto é, os saberes corretivos, de normalização, que vão modelando a subjetividades dos indivíduos. Essas verdades/saberes corretivos rotulam e dão sentido aos comportamentos, [...] (SÁ, 2000, p. 14,15)

Leôncio Basbaum, na obra *Alienação e humanismo* (1985, p. 25), argumenta que a partir da “introdução das máquinas no sistema de produção [...] o homem se torna [...] um apêndice da máquina, parte dela, como um parafuso ou uma engrenagem”. Parafrazeando Bausbaum, podemos dizer que os educandos são inseridos na maquinaria escolar como peças da mesma ou que, conforme BELTRÃO (2000, p. 52), a escola “é uma máquina de fabricar indivíduos”. Os educandos, mais do que produtos do saber-poder disseminado pela

escola, são transmissores deste mesmo saber-poder. É pelo corpo deles que a maquinaria escolar contagia a sociedade com suas tecnologias (BELTRÃO, 2000)

Assim a escola, máquina disciplinar de engrenagens cuidadosamente articuladas, se estrutura e funciona graças às suas coerções permanentes, aos seus treinamentos progressivos e à sua docilização automática. As mudanças históricas que se lêem ou se vêem nela dizem muito mais respeito aos aperfeiçoamentos e às sofisticções de seus mecanismos do que a “tendências pedagógicas” que nela possam existir ou ter existido. (BELTRÃO, 2000, p, 51. Grifos no original)

Como já mencionado, o processo de escolarização se vale do disciplinamento e, segundo Beltrão (2000, p. 52) “o sonho do poder disciplinar é o de tudo (e todos) adestrar e fazer úteis”

A escola e a escolarização produzem e disseminam valores e saberes – maneira de olhar para as coisas. Pode-se, então, dizer que a escola e a escolarização fazem com que os educandos tornam-se sujeitos, pois, se condicionam a não fazer “o que se quer, mas o que o *outro quer*”. (BASBAUM, 1985, p, 23. Grifos no original).

Segundo Foucault (1995, p. 235), existem “dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência do autoconhecimento”.

Trabalhando com tal conceito de sujeito a escola, em seu processo de escolarização, “não têm outros objetivos se não manter o sistema, enquadrando os homens em um círculo de conceitos e preconceitos, juízos e dogmas de valor mais do que duvidoso.” (BASBAUM, 1985, p. 77) Nesse sentido, observando na fala dos alunos evadidos que eles não conseguem imaginar alternativas ao processo de escolarização, para eles nada precisa mudar na escola, entende-se que a escola efetiva com certa eficácia seu papel de produzir subjetividades amarradas à lógica institucional de poder. Mesmo tendo desistido da escola, seu discurso é o discurso institucional. Os fracassos dos alunos não são associados à lógica escolar, mas a questões pessoais, culpam a si mesmos. A escola parece produzir sujeitos incapazes de uma crítica, seja à sociedade vigente, seja à instituição, seus dispositivos e rotinas.

Destacamos as respostas dos alunos AL14<sup>9</sup> e AL20, para a questão *Como você imagina que a escola deveria ser?*(questão 13), que mostram a naturalização do funcionamento escolar:

AL14: *Sem imaginação*

CVF<sup>10</sup>: *Sem disciplinas? Com os alunos podendo escolher o que queriam estudar? Sem horários para cumprir? Sem chamada? Sem lugar determinado?*

AL14: *Acho que a escola deveria continuar sendo como esta.*

CVF: *Sério?*

AL14: *Na época que estudava, não tinha nada do que modificar dentro da escola. E querendo ou não, sempre estão melhorando, ou pelo menos tentando melhorar o ensino.*

AL 20: *Está bom como é. É mais fácil que mudar.*

---

<sup>9</sup> Os alunos serão identificados como AL e a numeração correspondente a ondem de entrevista

<sup>10</sup> A sigla CVF corresponde às intervenções realizadas por mim, Claudia Vanielle Fusinato, durante a realização das entrevistas.



Estas falas mostram os inúmeros dispositivos de saber/poder atuantes na escola. Ela se mostra, nessas falas, como uma instituição que exerce diversas coerções sobre as subjetividades. Os alunos “introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela sua expulsão, com outro ‘conteúdo’”. (FREIRE, 1987, p. 18. Grifos no original).

As técnicas e tecnologias inerentes às disciplinas e ao poder disciplinar, e que fazem parte do ambiente escolar e portanto do processo de escolarização – o fracionamento do tempo, as avaliação de rendimento escolar, a divisão espacial, a divisão dos alunos por níveis de aprendizagem, atuam como produtores de comportamento desejado [...]. Assim, ao que quer lhes tenha sido ordenado, os corpos respondem com uma obediência cada vez mais automatizada que, ao longo do tempo, vai-se tornando hábito. (BELTÃO, 2000, p.50-51)

A neutralidade e a aceitação das técnicas e tecnologias inerentes à escolarização não são acasos, mas uma construção histórica. Os alunos incorporam e multiplicam os mecanismos escolares, sem reconhecer os efeitos que tais técnicas e tecnologias exercem sobre sua subjetividade, seu modo de agir, de se comportar e de se relacionar consigo mesmos e com os outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de educação que vigorou na sociedade brasileira desde o descobrimento do Brasil até 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, foi a da não necessidade da escolarização. Entretanto, após quase dois séculos, a escolarização se apresenta como fundamental para o desenvolvimento das competências e para a vida das pessoas.

A visão positiva que os alunos, mesmo os evadidos, têm da escola manifesta os efeitos do saber-poder da lógica disciplinar do processo de escolarização. Eles saíram da escola, mas carregam consigo, integralmente, a representação de que a escola é, por excelência, o espaço para a educação e a elevação pessoal, social, econômica.

Os alunos acreditam que é a partir da escolarização que a almejada liberdade se tornará realidade. Entretanto, a escola encobre a não existência de liberdade, e faz com que os alunos sejam governáveis, enquadrados em padrões e normas estabelecidos.

## REFERÊNCIAS

BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. 6ª edição. São Paulo: Global Ed., 1985.

BELTRÃO, Irecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. São Paulo: Editora imaginário, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 17/07/2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetro Curricular para o Ensino Médio**. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 17/07/2012

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42ª ed, Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

SÁ, Raquel Stela de. Introdução. In: BELTRÃO, Irecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. São Paulo: Editora imaginário, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

BERNARDES, Cleide A Hoffmann  
UNIVILLE  
E-mail: cleidepedago@gmail.com

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado  
UNIVILLE  
E-mail: aliciene\_machado@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Com ênfase a partir do início deste século, a Educação Especial, modalidade transversal de ensino, tem recebido especial atenção no campo educacional brasileiro, principalmente pelos avanços nas discussões de políticas públicas e implantação de serviços educacionais especializados – como prioritário, o Atendimento Educacional Especializado – oferecidos aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que frequentam a rede regular de ensino.

Ao fazer um balanço da produção científica nos últimos 10 anos (2002 - 2011<sup>11</sup>) nas seguintes bases de dados: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), todos disponibilizados em seus sites oficiais, foram encontrados 226 trabalhos relacionados às expressões/ descritores pesquisados: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos (SR) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Optou-se por esta forma de busca, para inicialmente tomar conhecimento e obter um panorama das pesquisas relacionadas às Salas de Recursos Multifuncionais, visto que se trata de um dispositivo novo como Política de Educação Especial. A tabela abaixo traz um panorama destes resultados:

Ano	Capes	Anped	BDTD	Trabalho por ano
2002	4	0	1	5
2003	7	1	1	9
2004	6	0	2	8
2005	10	0	0	10
2006	9	3	4	16

<sup>11</sup> Não se apresentaram aqui os dados do ano de 2012, pois em um dos sites pesquisados, os dados estavam em atualização.

2007	13	1	3	17
2008	14	0	7	21
2009	18	0	6	24
<b>2010</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>46</b>
2011	54	1	15	70
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>6</b>	<b>52</b>	<b>226</b>

Tabela 1 – Trabalhos relacionados ao balanço da produção científica – Dados gerais

Fonte: Própria.

Como pôde-se observar, gradativamente vem crescendo o número de trabalhos que tratam do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>12</sup>, com significativo aumento a partir do ano de 2010. Este crescimento pode estar relacionado ao processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas escolas da rede regular de ensino, que em 2007<sup>13</sup>, com vistas assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público alvo da Educação Especial<sup>14</sup>, teve seu início em nível nacional.

Em 2007 foram implantadas 625 (seiscentas e vinte e cinco) Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), já em 2009 foram mais 15.000 (quinze mil) inseridas nas escolas da rede regular de ensino em todo Brasil e atualmente são 52.801 (cinquenta e duas mil, oitocentos e uma) em todo o Brasil. (BRASIL, 2013).

Baseando-se ainda nos dados apresentados na tabela 1, iniciou-se uma busca mais direcionada, a partir da leitura dos resumos destes trabalhos, a fim de selecionar aqueles que tratavam da temática desta pesquisa, ou seja, as concepções dos(as) professores(as) especialistas sobre o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais(SRM); entretanto não foram encontrados trabalhos relacionados à esta descrição, apenas quatro com alguma proximidade ao tema, ou seja, apresentam as concepções, falas, narrativas dos(as) professores(as) especialistas, porém não especificamente ao que este trabalho pesquisará.

Dada a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, sua universalização e os escassos estudos na temática desta pesquisa, confirma-se a importância de investigações neste campo. Mais ainda, porque o oferecimento do AEE ao público alvo da Educação Especial, tem se configurado como o principal serviço de apoio ao processo de escolarização destes estudantes.

De acordo com Baptista (2011, p.59-60)

Nos últimos 20 anos temos vivenciado, no Brasil, um fortalecimento da inclusão escolar como organizadora das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Essa

<sup>12</sup> Ao termo Atendimento Educacional Especializado (AEE), somam-se também os demais pesquisados: Sala de Recursos (SR) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

<sup>13</sup> Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

<sup>14</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008 - PNEE–EI /08, define como seu público alvo alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. “Nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum.” (BRASIL, 2008, p.15).

perspectiva exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, articuladas e que garantam o acesso ao conhecimento, assim como a oferta de apoios demandados por um grande contingente de alunos.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Joinville, conta com 27 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), distribuídas em escolas polo, que atendem por região. Em março deste ano, iniciaram a implantação de mais 15 salas e a projeção para o ano de 2014 é chegar a um total de 58 (cinquenta e oito salas) – quantidade definida, considerando os dados do censo escolar.

Aos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) incumbe-se a responsabilidade de elaboração e execução do plano do AEE, definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, artigo 10, inciso IV, como: “identificação das necessidades educacionais especiais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009, art. 10º.), em articulação com familiares, demais setores envolvidos com o estudante e seus(as) professores(as) da escola.

Esta responsabilização ao(à) professor(a) deve estar atrelada ao projeto político pedagógico da escola, que dentre outras atribuições, está a institucionalização de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quando se discute a inclusão escolar, dos estudantes da Educação Especial, Mazzota (2010, p.81), afirma que:

É essencial que a realidade de nossas escolas, especialmente as públicas, seja conhecida e avaliada sob os valores e princípios que as fundamentam, condições efetivas para o sucesso no trabalho escolar devem ser avaliadas e asseguradas. Aí está um importante e inadiável papel das universidades trazendo elementos para o aprimoramento do que já se encontra instalado, assim como subsídios para a melhor implantação de novas propostas políticas, administrativas e pedagógicas nos vários níveis da administração educacional.

Portanto, a pesquisa buscará compreender a alguns destes questionamentos, de maneira a contribuir com as discussões sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as implicações no processo de escolarização dos estudantes que frequentam este serviço. Tem-se por objetivo geral da pesquisa, conhecer e analisar o trabalho docente dos(as) professores(as) das SRM na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

O texto está organizado da seguinte maneira: a princípio será brevemente apresentada a metodologia de coleta e análise de dados, a fundamentação teórica, já que os dados coletados estão em tabulação, as considerações finais e por fim as fontes de referência.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa adotará como base epistêmica-metodológica o materialismo histórico e dialético que busca “refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p.22). Portanto, concebendo-os como seres históricos, que produzem e reproduzem sua realidade, que transformam e por ela são transformados, a abordagem a ser adotada nesta pesquisa é qualitativa.

Ao ser aprovado o projeto pelo comitê de ética, realizou-se uma reunião com uma das gestoras do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Joinville – setor responsável pelo AEE – em que se apresentaram os percursos futuros da pesquisa e combinou-se a forma de coleta de dados junto às professoras das SRM.

Os instrumentos selecionados para a coleta de dados foram três: questionários com perguntas fechadas e abertas, entrevista semiestruturadas e análise documental. Os questionários foram aplicados aos docentes que atuam nas SRM da rede municipal de ensino de Joinville e neste momento estão no processo inicial de tabulação, assim como a entrevista com uma das gestoras do Núcleo de Educação Especial do município. A análise de documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais, que tratam do AEE e das SRM, bem como a legislação vigente, se dará ao longo da pesquisa.

Os dados coletados pelos questionários e entrevista, serão trabalhados, organizando-os, dividindo-os e categorizando-os de maneira a relacionar as partes e identificar tendências e padrões relevantes que precisem de maior exploração/ aprofundamento. Assim sendo, o material será organizado em categorias de análise, que poderão partir da teoria em que a pesquisa se apoia, pois configura-se como auxílio para uma seleção inicial mais segura e relevante. (LUDKE; & ANDRÉ, 2012).

Assim, será realizado o processo de leitura e análise, que levará a categorização por recorrência, contradição e complementaridade, a partir de indicadores, levando em conta que a criação de categorias é “o ponto crucial da análise de conteúdo” (FRANCO, 2012, p. 63).

Nesse sentido, como procedimento de análise de pesquisa, adotar-se-á a de conteúdo, já que se configura em uma abordagem metodológica crítica e dinâmica da linguagem, pois reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com vistas a oferecer e assegurar educação ao maior número possível de estudantes principalmente na escola pública, incluindo estudantes da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 5) “defende o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação [...]”. Orienta ainda, os sistemas de ensino para garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; *oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão*; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação da educação pública. (BRASIL, 2008, p 14). (grifos da autora)

Neste sentido, os sistemas de ensino devem oferecer o AEE, em todas as etapas e modalidades da educação, organizando-se de maneira a apoiar o desenvolvimento dos estudantes matriculados na rede regular de ensino, constituindo-se como oferta obrigatória e não mais substitutivo à escolarização no ensino comum (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, conforme disposto em seu artigo 1º, regulamentam que:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Deste modo, a escola regular permanece com a responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial, mas passa a contar com as SRM do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui e operacionaliza o AEE na educação básica expondo sua função complementar ou suplementar à formação do aluno, “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

Portanto, o trabalho desenvolvido nas SRM precisa considerar as necessidades específicas dos estudantes, de maneira a promover o acesso e contribuir para a participação, interação nas atividades escolares e como objetivo principal, a aprendizagem. Logo, entende-se que para cumprir com sua função, deva necessariamente haver articulação entre este serviço e a sala de aula comum, adequadas condições de trabalho e recursos para que o(a) professor(a) da SRM<sup>15</sup> desenvolva seu trabalho.

Em relação aos(as) professores(as) que atuam no AEE “é exigida formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2009, artigo 12º). Ao(à) professor (a)<sup>16</sup> da SRM cabe a elaboração e execução do plano do AEE, em articulação com professores da escola regular, familiares e demais setores envolvidos.

Deste modo, lança-se o olhar para o trabalho docente deste profissional – sua formação (inicial e em serviço), as concepções sobre o trabalho neste serviço, as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que embasam sua prática pedagógica e as condições em que desenvolve sua atividade docente.

Ao falar de trabalho docente, entende-se que esta categoria abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educacional em escolas ou instituições de educação, como todos os que estão envolvidos no ato educativo, ou seja, professores, coordenadores, atendentes e estagiários, pois não envolve apenas o ensino formal, compreende ainda, outras atividades inerentes à educação. (OLIVEIRA, 2010).

Na pesquisa realizada por Duarte (2011) sobre o trabalho docente na atualidade, a autora conceitua os aspectos que o envolvem, ou seja, a formação docente (inicial e continuada), natureza, condições e processo de trabalho, prática pedagógica entre outros. A autora ainda alerta para a série de mudanças que vem sofrendo as atividades escolares, frente ao processo de reorganização escolar, “trazendo novas exigências para o exercício da profissão”. (DUARTE, 2011, p.166). Corrobora com esta afirmação Oliveira (2004, p. 1127) “são reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar”.

---

<sup>15</sup> No artigo 13º da Resolução CNE/CEB nº4/2009, constam as atribuições ao(a) professor(a) do AEE.

Parte dessas mudanças compreende o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, e com isso, a necessidade de sua reorganização para receber e atender este estudante. Diante disso, percebe-se o importante papel das SRM, como principal serviço apoiante (se não único em alguns casos) da escola, dos(as) professores(as), da família e por fim, ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência. No entanto, conforme Baptista (2011, p.61)

Restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados: como compreender esta mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída esta sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da SR como espaço prioritário para o apoio especializado dos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis.

Neste sentido, buscar-se-á com a pesquisa alargar os conhecimentos acerca da Educação Especial, configurando-se como conhecimento colaborador e provocador para avançar nas discussões em relação ao processo de escolarização dos estudantes que recebem o suporte da Educação Especial por meio do acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, os dados coletados estão sendo organizados e busca-se aportes teóricos para dar andamento ao processo de escrita da pesquisa. Como contribuição da pesquisa, espera-se que os estudantes público alvo da Educação Especial, os(as) professores(as) e as escolas, sejam diretamente beneficiados(as), por meio das discussões e articulações entre Atendimento Educacional Especializado e sala de aula comum que as análises poderão favorecer.

Ainda espera-se contribuir com parte do desenvolvimento histórico e científico da educação, na medida em que este estudo seja provocador de reflexões como forma de avançar nas discussões acerca do processo de escolarização dos estudantes que recebem o suporte da Educação Especial. Para tanto, os resultados serão compartilhados com a Secretaria Municipal de Educação de Joinville, professores(as) participantes da pesquisa, demais interessados, bem como, divulgados nos canais de comunicação científica.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Aug. 2011.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: 6 març. 2013.
- DUARTE, Adriana. **Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições**. In: DUARTE, Adriana e Oliveira, Dalila Andrade (orgs). Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.



FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 4ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesquisa (online). 2002, n.116, PP.21-39.ISSN 0100-1574.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Inclusão Escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas. *In: Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Rev. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, Set./Dez.2004.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

\_\_\_\_\_. MEC - **Painel de Controle do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&aca=A&detalhes=pais&indid=268>> Acesso em: 10 jun. 2013.

## AS BASES QUE SUSTENTAM O DISCURSO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

LOPES, Cristiane Theiss  
FURB  
E-mail: criis\_bnu@hotmail.com

KRAEMER, Celso  
FURB  
E-mail: kraemer250@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Não há consensos sobre o modo como a homossexualidade é produzida no indivíduo. Mesmo assim, o modo como segmentos moralistas a tem atacado acabam promovendo a homofobia. Estes eventos, disseminados também em nosso cotidiano, tornam necessários estudos que denotem o seu significado social, histórico, político, econômico e afetivo. Para tanto a homossexualidade tornou-se um objeto de estudo na área de humanas, como psicologia, sociologia, história, educação, etc.

Afetos e afetividades, sexualidade e gênero, sujeito e subjetividade não são, segundo o pressuposto nesta pesquisa, entes “naturais”, aguardando para serem descobertos, estudados e conhecidos pelo trabalho intelectual. Eles são conceitos construídos historicamente, resultantes da trama social, dos confrontos, conflitos, disputas, mas também das alianças, amizades e parcerias. Mas não são conceitos abstratos e indiferentes ao acontecimento social. São, ao contrário, dispositivos estratégicos de poder. É no seu meandro que se desenrola boa parte da constituição de nós mesmos. O modo como estes conceitos são definidos e praticados sofre, por um lado, a interveniência do debate e das disputas públicas sobre eles e, por outro lado, tem efeitos práticos sobre como vivemos, nos conduzimos, amamos, sofremos, nos governamos e somos governados. Assim, o presente trabalho não é neutro ou passivo; insere-se ativamente nas tramas e disputas do presente.

O interesse pela pesquisa nasce por este ser um tema da atualidade brasileira, recorrente nos meios de comunicação, devido aos movimentos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Simpatizantes), os debates sobre os direitos de adoção, união civil e criminalização da homofobia, ou mesmo nas caricaturizações em suportes midiáticos ligados às comédias. As questões relativas à homoafetividade também permeiam discursos políticos, religiosos e sociais, além de estar presente no espaço escolar e em debates educacionais. Os escritos acadêmicos e os movimentos homossexuais situados como movimentos de afirmação, por vezes, tendem a naturalizar as categorias “homossexual”, “heterossexual”, “bissexual”, “Transexual” entre outras categorias identitárias, por vias biológicas, ou mesmo pretendendo documentar o “oculto” da homossexualidade. Nesta linha, frisam o silêncio, a repressão, ressaltam a visibilidade, tomando estas categorias como identidades fixas e imutáveis, sem respaldar o que estas categorias significam e como elas operam. Portanto, não cabe apenas promover a visibilidade, mas discutir enquadramentos e padronizações dos discursos e gênero em

seus processos sócio-históricos, perceber as representações, os mecanismos de comunicação, os discursos recorrentes em diferentes períodos e espaços. E um desses espaços a ser pesquisado é o espaço escolar.

O objetivo da pesquisa é compreender a influência que as diferentes bases de fundamentação da sexualidade exercem sobre os relacionamentos no espaço escolar. A partir desta justificativa e contextualização, na sequência este trabalho traz uma breve descrição metodológica, seguida de fundamentação teórica e considerações relevantes. Entendendo que a pesquisa se encontra em andamento ainda não é possível a discussão dos dados empíricos.

## **METODOLOGIA**

Os discursos sobre sexualidade que permeiam o espaço escolar constituem um referencial sobre gênero que configura, no presente trabalho de pesquisa, um campo de estudo. Essa pesquisa, através do método genealógico e de análise bibliográfica-documental e de entrevistas, tem como meta geral compreender o referencial de gênero presente nos discursos que perpassam o ambiente escolar e os efeitos de subjetividade desses discursos sobre os escolares (professores e alunos). Tal meta será buscada pela discussão acerca da constituição dos discursos sobre sexualidade em nossa modernidade, mas também identificando as estratégias de poder que perpassam esses discursos, realizando registros das transcrições e análise dos relatos de vida dos entrevistados, compreendendo as categorias de sexualidade, gênero e identidades que permeiam os relatos orais e achados documentais. Assim, a metodologia se desenvolve em duas etapas. É em parte análise documental, discutindo com autores e com a legislação, em parte se constitui pela coleta e análise de material empírico que será efetivado através das entrevistas com os escolares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa da área das ciências humanas que analisa os dados empíricos à luz dos conceitos teóricos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEORICA OU DISCUSSÃO**

Cada vez mais ganha espaço na mídia e nas discussões sociais e políticas a questão sobre a diversidade. Nela se percebe vários discursos fundamentados em diferentes formas de pensar e entender a sexualidade. Criam-se *navalhas* (DELEUZE, 1999) que cortam e delimitam fundamentos para as maneiras de ser e viver a sexualidade, seja por vias biológicas, teológicas ou culturais. Nos discursos presentes na atualidade pode-se perceber esses fundamentos e a necessidade de compreender como se constituíram e se afirmam ao longo dos anos.

### **Aspectos históricos da produção da sexualidade**

Uma localização possível para a discussão sobre sexualidade e gênero como forma de resistência a uma cultura e política foi o século XIX, nessa virada de século houve uma visibilidade maior das lutas feministas, como a pauta de estender o direito ao voto às

mulheres, chamado esse movimento de sufragismo. “ O sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a ‘primeira onda’ do feminismo” (LOURO, 1997, p.15).

No final da década de 1960, algumas discussões a respeito da militância feminina passam a ser feita. Até então essa luta representava em grande maioria as mulheres brancas, classe econômica favorecida e que eram limitadas aos cuidados do lar, não dando voz muitas vezes as trabalhadoras, classe baixa e em sua maioria negra, que desta forma não se sentiam representadas nessas lutas. Com essa divisão surge uma “segunda onda” do feminismo, que além de discussões políticas e sociais irá também se pronunciar através de trabalhos teóricos na academia, além de escritos em revistas e jornais.

Em 1968, marco de grandes lutas em vários países, numa “contracultura”, jovens, intelectuais, mulheres e negros dão visibilidade a uma insatisfação no modo de vida, tanto social como político. A mulher ganha visibilidade e começa-se a estudar sobre ela. A produzir conhecimento sobre o feminino e suas demandas, de grande importância nesse momento histórico onde sentia a necessidade de se afirmar enquanto identidade. Porém essas discussões se dividiram, algumas feministas radicais entendiam que essa afirmação indenitária era legítima e que era necessário produzir outras formas de conhecimentos por mulheres e não mais por homens que até então eram maioria nas produções acadêmicas. Outras feministas questionavam essa lógica argumentando que limitava a discussão a questões biológicas, e para isso trazem outro conceito, gênero.

Rejeitando o determinismo biológico que se fazia presente nas discussões sobre sexualidade, o conceito gênero serviu “como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21). No Brasil, apenas no final dos anos 80, que o conceito vem sendo utilizado. Assim as discussões começam a problematizar os *papeis* sociais estabelecidos,

Papeis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre gêneros. A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 1997, p. 24)

Nessa perspectiva de discussão vários autores confrontam essa cultura hegemônica heteronormativa. Michel Foucault escreve três livros intitulados História da Sexualidade compreendendo ela como uma “invenção social” e que uma repressão sexual na verdade não existiu como argumentado pelos teóricos marxistas, que alegavam a repressão sexual como uma ação econômica sobre os corpos produtivos de uma sociedade industrial, mas sim estavam presentes nos discursos. A sexualidade como uma produção discursiva sobre o

sexo. Para conhecer a história da sexualidade é necessário examinar a história dos discursos sobre isso. Com isto se consegue conhecer a sexualidade enquanto um dispositivo de saber-poder-prazer.

Desta forma Foucault contribui na discussão ao problematizar os discursos de verdade sobre a sexualidade, mostrando que a ciência moderna se utiliza da técnica da confissão cristã para requerer uma estimulação no falar sobre o sexo. Porque desta forma a verdade que se confessa tem como meta produzir uma imagem sobre o sujeito, podendo localiza-lo e “trata-lo” e para isso, torna-se o sexo algo perigoso e necessário à confissão, seja ao padre, ao médico, ao psicólogo.

Especialistas estes que podem interpretar o que o sujeito diz, tornando isso um discurso sobre e uma verdade.

O poder funciona como um mecanismo de apelação, atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela. O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo. (FOUCAULT, 1988, p.52)

Desta forma, junto aos movimentos feministas se fazia presente a participação de outros sujeitos, também militantes em favor de seu reconhecimento, sendo eles gays, lésbicas e transgêneros, que lutavam pela visibilidade e contra a violência. Mesmo ligados a uma luta social e política suas agendas eram diferentes. Com a epidemia da AIDS e o discurso sobre ela, favoreceu o reconhecimento e a visibilidade dos homossexuais, mas também as/os fixou em uma categoria específica. “A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A AIDS foi construída culturalmente e houve uma decisão de limitá-la como DST” (MISKOLCI,2012, p.23).

Outra vertente do feminismo é a teoria Queer.

“A teoria Queer lida com o gênero como algo cultural, assim, o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós – homem ou mulher- tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos ou femininos independentes do nosso sexo biológico. No fundo, o gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade” (MISKOLCI,2012, p.32).

Enquanto o movimento homossexual buscava adaptar os homossexuais às demandas sociais incorporando-os socialmente, os queer preferiam enfrentar o desafio de mudar a sociedade de forma que ela lhes seja aceitável (MISKOLCI,2012). Se a homossexualidade é uma construção social a heterossexualidade também é, desta forma pode se questionar o pré suposto de a maioria ser heterossexual. Com os discursos sobre a AIDS pesquisas sócio-antropológicas mostravam que não era apenas homossexuais diagnosticados com a doença e que muitas pessoas transitavam em sua maneira de se relacionar sexualmente, e que essa dicotomia, hetero – homo também é uma construção histórica a ser repensada (MISKOLCI, 2012).

A palavra Queer vem do inglês e significa *estranho*. Vale ressaltar que é um xingamento, uma palavra de ofensa e que foi trazida como uma ferramenta política ao combate à violência de gênero e como apoio as discussões propostas pelos estudos feministas. Na sua perspectiva, o queer não se fixa a uma identidade apenas, como é o caso dos termos homossexuais, bissexuais, transexuais que muitas vezes são representados nos movimentos pela sigla LGBTTT. A teoria Queer mostra a impossibilidade de representar as infinitas

sexualidades e gêneros possíveis em letras apenas, e o questionamento de fixar as identidades, pois as percebe como em movimento e não estático, e muitas vezes até contraditórias. Representa aqueles que são que serão que podem ser ou não e também que vivem na fronteira das representações gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pequena contextualização dos conceitos a serem trabalhados na pesquisa mostram as tensões que foram necessárias ao que se refere à discussão sobre a sexualidade e como ela é dita, em palavras e ações, em determinados contextos históricos, políticos e sociais. Entender as relações de poder presentes nos discursos e nas práticas sociais é de grande importância para compreender o que pensam e se fundamentam as pessoas ao discutir essas temáticas, nessa pesquisa o interesse maior pelos escolares, professores e alunos.

Como referenciado a pesquisa ainda esta em andamento e a construção de sua fundamentação teórica é constante, podendo desta forma apresentar este pequeno recorte teórico específico. É preciso resaltar que outros fatos e fontes são necessários para contemplar a complexa discussão dessa temática, mas como resumo esse recorte tem como objetivo compreender que a sexualidade é, como refere Foucault, uma “invenção social” que se mantém presente nos discursos e práticas sociais na nossa contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Ed. 34, São Paulo, 1999. (TRANS). Tradução de: Le bergsonisme.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a Vontade de saber**. 22°. impressão. Rio de Janeiro : Graal, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: uma aprendizagem pelas diferenças**. Cadernos da diversidade, 2010.

# A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A ESCOLA, A INFÂNCIA E O(S) SENTIDO(S) DE SER CRIANÇA

OLIVEIRA, Daniela Odete de  
FURB  
E-mail: daniooliveira@hotmail.com

MARCHI, Rita de Cássia  
FURB  
E-mail: RT.mc@bol.com.br

## INTRODUÇÃO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa de dissertação em andamento, para o curso de Pós Graduação - Mestrado em Educação - da Universidade Regional de Blumenau/SC. A pesquisa nasceu do desejo de compreender o que pensam as crianças do Ensino Fundamental de uma escola do município de Gaspar/SC. Adentrar mesmo que de forma limitada no seu cotidiano escolar, aprender *com* elas e não *sobre* elas. Ouvi-las e percebê-las nas suas interações com outras crianças e com os adultos, desvelando assim alguns aspectos do seu mundo a fim de compreender as suas expressões culturais.

Muitos são os ambientes frequentados e vivenciados pelas crianças, tanto anteriormente ao seu ingresso na educação formal escolar, quanto concomitante a ele. Nem todos esses espaços, planejados e organizados pelos adultos, têm em vista atender as especificidades da infância.

Ao considerar as vivências dentro de diversos contextos escolares, como aluna na infância e atualmente como professora, e as trocas de experiências realizadas com outros profissionais da Educação, nota-se que muitas escolas, ainda hoje, fazem uso da herança da educação tradicional, disciplinadora e autoritária de séculos anteriores, cujo protagonista é o adulto (professor).

O protagonismo centrado no adulto faz dele soberano nas decisões e no planejamento escolar, sendo ele o responsável pela estruturação e determinação dos tempos e espaços ocupados e vivenciados pelas crianças na escola. Essas características delegam-lhe a autoridade, gestão e controle das relações e dos meios de condução do processo educacional escolar. Esse adultocentrismo cultural e histórico é visto como um fato normal, não problematizado nas escolas. As crianças, de maneira geral, continuam numa condição predominantemente passiva e receptiva às imposições dos adultos.

Na Escola de Ensino Fundamental, percebe-se que, por imposição e por exigências dos adultos, a criança suprime a manifestação da sua identidade própria - a de ser criança - para exaltar outra que se construiu no espaço escolar. Uma identidade generalizada e universal passa a ser cobrada e significada pelos adultos: a identidade de aluno. Percebe-se neste ambiente a invisibilidade da *criança como ator social*. Pinto e Sarmento fazem algumas reflexões:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de ator social reconhece-se aos seres humanos, desde Weber, na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações (1997, p. 20 e 21).

Nesse contexto coloca-se também em discussão o chamado “ofício de aluno” cuja construção (ou invenção) se realiza na escola. Este ofício, segundo Marchi (2010, p.191) “pode ser definido antes de tudo como a ‘aprendizagem das regras do jogo’ escolar.”. Nesse sentido, o bom aluno não assimila somente os conhecimentos, mas também, torna-se jogador deste suposto jogo, exercendo um papel revelador tanto do seu *conformismo quanto de competência*.

Nesse estudo, pressuponho que os modos pelos quais as crianças afirmam a sua condição infantil dentro da escola e as estratégias que utilizam para se apropriarem/desfrutarem de um tempo espaço que lhes são próprios, são despercebidos ou não desvelados pelos adultos.

Mediante estas considerações, alguns questionamentos fazem-se pertinentes: Quais os sentidos atribuídos pelas crianças à infância, ao fato de ser criança e à identidade de aluno do Ensino Fundamental? A partir disto, quais as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola do Ensino Fundamental visando uma reestruturação que considere as especificidades da infância?

A concepção de infância, compreendida numa perspectiva histórica, mostra a criança refletida em suas relações sociais. Deste modo, o que sabemos hoje sobre a infância, foi sendo construído ao longo dos tempos considerando as significativas modificações que ocorreram na sociedade: na composição da família, na resignificação do papel social desempenhado pela mulher/mãe, na influência dada à Infância pelo processo de institucionalização escolar, com a inserção das mídias eletrônicas, enfim, com os diversos fatores que influenciam o cotidiano da vida das crianças.

Têm-se como objetivo geral deste estudo identificar as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do Ensino Fundamental. Este trabalho segue estruturado da seguinte forma: metodologia, apresentando brevemente as considerações metodológicas da pesquisa; fundamentação teórica, abordando os conceitos em estudo; considerações finais e Referências.

## **METODOLOGIA**

A metodologia da pesquisa, qualitativa, tem por base a etnografia, está sendo realizada no contexto de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública de Gaspar/SC. A escolha desta instituição deu-se segundo dois critérios: primeiramente optou-se por uma escola que atendesse somente a infância do Ensino Fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano. Na sequência, deu-se prioridade para a escola que obtivesse o maior número de estudantes.



Ao considerar que a escola atende diversos grupos etários, optou-se pela investigação de crianças que possuem entre dez e onze anos de idade e que, portanto, estão cursando, com algumas exceções, o quinto ano do Ensino Fundamental. Esta opção partiu do pressuposto, baseado em observações assistemáticas, por ocasião das experiências em instituições escolares no percurso acadêmico e profissional, de que, nestas idades, esses atores são menos percebidos como crianças pelos adultos, se comparado a quando estes frequentam os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (ainda com seis e sete anos de idade aproximadamente). A pesquisa baseada na perspectiva interpretativa considera a participação das crianças na produção e reprodução da cultura.

As idas a campo acontecem semanalmente, mais precisamente todas as quintas feiras, no horário matutino das 7h30min às 11h30min, ou seja, quatro horas semanais. O trabalho de coleta de dados iniciou abril de 2013 e finaliza em outubro do mesmo ano. Serão 18 semanas na escola e convertendo estas idas a campo em horas, totalizam-se 72 horas de coleta de dados.

Pretende-se estar com as crianças no contexto escolar, observá-las e interagir com elas em diferentes momentos do seu cotidiano: sala de aula, na hora do recreio, na fila do lanche (merenda), nas aulas de educação física, que geralmente são realizadas em ambientes externos à sala de aula, nas idas à biblioteca e em outros momentos do cotidiano escolar.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

Contemporaneamente, as discussões que se apresentam acerca da condição infantil na sociedade e as suas transformações ao longo da história, vem despertando interesse entre os profissionais da educação que, através dos estudos sociais da Infância (Antropologia da criança e Sociologia da Infância) buscam ressignificar os conceitos de criança, de infância e de educação escolar.

O surgimento da Sociologia da Infância (SI) deu-se como um novo campo disciplinar sociológico que está se solidificando no campo científico. Ele está refletido no intenso debate e no movimento de pesquisadores que, desde os anos 80, procuram ressignificar as perspectivas de investigação com as crianças e consolidar os estudos da infância para além das fronteiras disciplinares (Marchi, 2010; Rocha, 2011). A SI propõe um novo paradigma como campo de estudo da infância e da criança. Segundo Marchi:

Construída sobre a dupla afirmação da criança como ator e da infância como construção social, a SI tem sido uma disciplina ativa na desconstrução do modelo de infância/criança e de sua reconstrução contemporânea no contexto das profundas transformações que atingem as instituições sociais (2010, p. 184).

Até os anos 90, as pesquisas realizadas pelo viés das tradicionais disciplinas *Sociologia da Educação* e *Sociologia da Família*, limitando-se em compreender e conhecer a criança pela voz do adulto, que falava por ela. Desta forma, o foco de atenção destas pesquisas nunca foi a infância e as próprias crianças, mas, as instituições como a família e a escola, e os processos de socialização (Marchi, 2010). Os estudos que partem da SI oportunizaram resgatar a criança desta *invisibilidade epistemológica*. Segundo Abramowicz:

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternação, é um movimento político (2011, p. 24).

Para segmentos da sociedade, entre eles a escola, igreja e família, a criança, muitas vezes, não é compreendida como um ser no presente, pois, sobre ela é feita sempre uma projeção futurista, plena de expectativas. Isto é, a criança é considerada como um ser em devir. Nesse sentido, Sirota afirma que:

*A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro em devir: “ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina. A condição a ser criada parece se localizar no oposto daquilo que nos é dado como ponto de partida” (2001, p.9).*

Os recentes estudos sociais da infância nos apresentam novas discussões acerca da infância e da criança, visto que suas concepções constroem-se historicamente, redefinindo-se por seu contexto sociocultural. Essa ressignificação de conceitos define a criança não mais e apenas como um ser em desenvolvimento, mas, como *ator social*, construindo a sua história pelas e nas interações e vivências que estabelece em seu meio social.

Neste sentido, podemos compreender que não exista um único e universal sentido para a infância, devendo ela ser considerada em sua pluralidade. As diversidades que existem culturalmente, etnicamente, economicamente, reforçam a existência de infâncias. Pinto (1997, p. 69) em seu texto intitulado “*A infância como construção social*”, cita uma das contribuições de Prout e James no que se referem à abordagem dos mundos sociais da infância “A infância é uma variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como o sexo ou classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias.”

Os conhecimentos empíricos construídos a partir das minhas vivências dentro do espaço escolar contribuem com as leituras<sup>17</sup> e com as compreensões do modo como as crianças produzem e compartilham as suas culturas como interação com outras crianças e com os adultos. Todavia, esses conhecimentos não esgotam e, muito pelo contrário, reforçam a importância e a necessidade de ampliar, através da investigação científica e das revisões teóricas, a aquisição de novos conhecimentos a respeito do tema. O referencial teórico da SI, que reflete sobre a infância, em diferentes contextos históricos e sociais é, assim, fundamental à compreensão de sua construção social.<sup>18</sup>

Acredita-se que a compreensão e o conhecimento das crianças com as quais convivemos cotidianamente e as suas participações efetivas no contexto educacional escolar, podem ser fundamentais na construção de um ambiente de significativas aprendizagens e trocas. Para tanto, é necessário considerar a criança como um ator social pleno, ativo e participante dos processos sociais.

---

<sup>17</sup> No sentido de “leituras de mundo”. Parte-se da concepção refletida por Paulo Freire em que a “leitura de mundo” antecede a leitura da palavra. Leituras de mundo como possibilidades de leituras do cotidiano.

<sup>18</sup> Cito inicialmente as leituras de Phillipe Ariès, Cléopâtre Montandon, Manuel Jacinto Sarmiento, Manuel Pinto, Rita de C. Marchi, Regine Sirota, William Corsaro, entre outros estudiosos da Sociologia da Infância.

A partir destas considerações, reflete-se sobre a necessidade de participação das crianças no replanejamento dos moldes escolares tradicionais do Ensino Fundamental. Pressupõem-se que a criança, juntamente com os adultos, pode ser protagonista na tomada de decisões e nas ressignificações dos modos como a escola vai se (re)construindo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas a partir das novas considerações da SI evidenciam que a criança, agora compreendida como ator social e participante ativa dos diversos processos sociais, deve, em sua efetiva condição, ter a oportunidade autônoma de falar por si mesma e ser reconhecida por estas falas e por suas diversas manifestações.

Por meio de uma política de participação, defendo a valorização da educação para a infância como emancipatória da criança. A escola deveria (deve!) ser um lugar acolhedor em que a criança sinta vontade de frequentá-la e de expressar-se livremente, sem receio das repreensões e punições dos adultos.

A partir destas considerações, reflito sobre a necessidade da participação das crianças no replanejamento dos tempos e espaços da escola de Ensino Fundamental. Pressuponho que a criança, juntamente com os adultos, pode ser protagonista na tomada de decisões e nas ressignificações dos modos como a escola vai se (re)construindo.

Deste modo, esta pesquisa em andamento, atualmente realizando a coleta de dados, procura levar em consideração a voz da criança no contexto escolar, permitindo assim, que ela manifeste as suas opiniões e sentimentos frente a todos os aspectos que, diretamente e/ou indiretamente, influenciam no processo de ensinar e de aprender e no desejo/gosto de permanecer ou não neste espaço formal de educação que é a escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, 2010.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: \_\_\_\_\_; SARMENTO, Manoel (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**: Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da criança, 1997.
- PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel. **As crianças Contextos e Identidades – Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar**. Braga: Universidade de Minho. Centro de estudos da criança, 1997.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001 P 7-31.

## A LÍNGUA ITALIANA EM CONTEXTO INTERCULTURAL: REPRESENTAÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR

KRIESER, Deise Stolf  
FURB

E-mail: deise.st@ibest.com.br

FRITZEN, Maristela Pereira  
FURB

E-mail: mpfritzen@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema as representações sobre a língua italiana em um contexto intercultural, na cidade de Rodeio, Santa Catarina, e está inserido na linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Furb – Universidade Regional de Blumenau.

Os costumes dos imigrantes italianos de Rodeio são lembrados no Museu dos Usos e Costumes da Gente Trentina. Além disso, em Rodeio, há um Circolo Trentino, um grupo que procura preservar as tradições italianas. Considerando esse contexto intercultural e bilíngue, foram instauradas políticas linguísticas que inserem aulas de língua italiana nas escolas da rede de ensino municipal do município.

Esse contexto originou algumas indagações. Em uma cidade onde grande parte dos habitantes descende dos imigrantes italianos e onde a língua de imigração é utilizada em contextos informais, que lugar efetivamente tem essa língua na comunidade? Qual função exerce? E afinal, quem define que línguas serão estudadas na escola? O que determina essa escolha? “O que deve ser a língua para que uma política linguística seja possível?” (CALVET, 2002, p. 158). Essas indagações fizeram surgir a seguinte pergunta de partida desta pesquisa: que representações sobre a língua italiana são construídas nos discursos de atores sociais de uma comunidade escolar em contexto de imigração?

Dessa forma, objetiva-se compreender as representações construídas pela comunidade escolar sobre a língua italiana. Compreende-se aqui que não há apenas uma língua italiana, mas assim como há várias línguas italianas faladas em cada região da Itália, em cada grupo social, há várias línguas italianas que são faladas nas comunidades de imigração no Brasil, que são o resultado de um contexto intercultural, de interação, de línguas em contato.

A fim de mapear as pesquisas já realizadas nessa temática, faz-se necessário um levantamento, que, no caso deste estudo, foi feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dissertações da FURB. O período para a busca não foi determinado devido a poucas pesquisas terem sido encontradas.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos três dissertações e uma tese que se aproximam, em alguns aspectos, da presente pesquisa: Parcianello (2011), Pertile (2009), Pinheiro (2008) e Toscan (2005). As palavras-chave utilizadas para essa busca foram: língua italiana, contexto intercultural e políticas linguísticas.

As quatro pesquisas encontradas na BDTD que dizem respeito à língua italiana como língua de imigração foram produzidas no estado do Rio Grande do Sul. Não encontramos pesquisas nessa direção no âmbito de Santa Catarina, tampouco em outros estados. As pesquisas aqui elencadas, com exceção da pesquisa de Pinheiro, não apresentam enfoque na educação e não se estabelece uma relação entre língua e as políticas linguísticas públicas, pelo fato, talvez, de terem sido desenvolvidas em programas de pós-graduação em Letras.

No Programa de Mestrado em Educação da FURB, na linha de pesquisa Linguagem e Educação, encontramos a dissertação de Maas (2010), que discute os sentidos do ensino da língua alemã apreendidos por alunos e pelos elaboradores da Proposta Curricular do Município de Pomerode. Essa pesquisa, apesar de tratar da língua alemã, é relevante para este levantamento pelo fato de seu cenário, seu contexto regional, ser o mesmo da nossa pesquisa.

A pesquisa de Lorenzi, em andamento, e também inserida neste programa, é intitulada “Políticas Linguísticas em cenário de imigração: um estudo em um município do Vale do Itajaí, SC”. A pesquisadora estuda as políticas linguísticas implantadas no município de Rodeio, que regulamentam o ensino do italiano nas escolas. Tendo em vista que a pesquisa de Lorenzi enfoca as políticas linguísticas, sua implantação e funcionamento, a nossa é uma continuidade desse estudo, já que pesquisamos o mesmo cenário, com a diferença de objetivarmos compreender o que esta língua representa para as pessoas que estão na escola – os alunos, os professores, os gestores.

Feito esse primeiro levantamento do estado da arte, que ainda não é exaustivo, observamos que não há uma grande gama de pesquisas que abordam a língua italiana como língua de imigração. As pesquisas que aqui trouxemos aproximam-se de nossa temática, mas com abordagens diferentes.

A organização do trabalho está estruturada da seguinte forma: inicialmente, é descrita a metodologia para geração de dados, o tipo de pesquisa e a contextualização do campo de pesquisa. Em seguida, são apresentados alguns conceitos teóricos considerados neste estudo referentes à Linguística Aplicada e aos Estudos Culturais. Por fim, nas considerações finais, são elencados alguns aspectos que necessitam aprofundamento e as contribuições esperadas da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho interpretativista. Entre outros aspectos, Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância, em uma pesquisa qualitativa de considerar o contexto em que os dados são gerados, pois para um pesquisador qualitativo, não é possível separar o dado (o ato, a palavra ou o gesto) de seu contexto para interpretá-lo. Além disso, uma pesquisa qualitativa, segundo os autores, é descritiva, ou seja, os dados gerados não se referem a números, mas a palavras ou imagens. O

interesse principal em uma pesquisa qualitativa é o significado: “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Considerando a abordagem qualitativa e com vistas a atender aos objetivos anteriormente descritos, escolheu-se como cenário da pesquisa uma escola da rede municipal de ensino de Rodeio, Santa Catarina, pelo fato de haver na rede municipal aulas de italiano como componente curricular, e a escola estar localizada em uma região central da cidade, atendendo a um número maior de alunos em relação às demais escolas.

A cidade de Rodeio está localizada no Médio Vale do Itajaí, uma região de Santa Catarina que abrange vários municípios colonizados por imigrantes europeus, especialmente alemães e italianos. Alguns desses municípios, como Pomerode, com a língua alemã, e Rodeio, com a língua italiana, instauraram políticas linguísticas municipais que inserem a língua de imigração na educação formal, em escolas públicas.

Segundo a Prefeitura Municipal de Rodeio (s.d.), a cidade foi colonizada por imigrantes italianos que vieram em 1875 do Tirol Trentino, no Norte da Itália. Naquele ano, chegaram 114 famílias italianas a Rodeio. Nessa época, Rodeio pertencia à Colônia de Blumenau.

Outros imigrantes vieram da Itália em 1876 e 1878, das localidades de Verona, Cremona, Brescia e Mantova. Os primeiros habitantes de Rodeio foram, assim, os italianos e, além deles, alguns poloneses e alemães, e em menor número, os brasileiros (PREFEITURA MUNICIPAL DE RODEIO, s.d.).

Como instrumento de geração de dados, pretende-se inicialmente aplicar um questionário sociolinguístico com alunos do 9º ano, contendo questões abertas e fechadas. Em seguida, serão realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas com dois desses alunos, com a professora de italiano e com o diretor da escola.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Descrever o Brasil como um país monolíngue é disseminar um mito. Acredita-se que todas as pessoas falam uma mesma língua, e deixa-se de considerar as línguas indígenas, as línguas de imigração, a língua de sinais. Negar o bilinguismo ou plurilinguismo é ignorar a identidade dos indivíduos, anular sua história, sua bagagem cultural. Assim, os falantes dessas línguas desprestigiadas são tratados como minoria; minoria essa não no sentido numérico do termo, mas no *status* social que lhe é conferido. Podem-se observar, dessa forma, as relações de poder implicadas nas questões linguísticas.

O bilinguismo, para Maher (2007, p. 79), é “[...] uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. O que é exceção é o monolingüismo. Para ser considerado bilíngue, o falante não necessariamente precisa ter o domínio da segunda língua tal como o tem na sua língua materna, ou seja, ser competente em todas as habilidades comunicativas: ler, escrever, compreender, falar. Ele também não precisa ser comparado a um falante “nativo” da segunda língua.

A fim de reconhecer e garantir o direito de uso das línguas tidas como minoritárias ou minoritizadas existem, hoje, em várias localidades em que residem descendentes de imigrantes, políticas linguísticas que legitimam e garantem o direito de grupos linguísticos minoritários de utilizar as línguas de imigração. O termo minoritário refere-se aqui não a um dado numérico, mas a grupos sociais

estigmatizados, destituídos de poder, e que são o que Cavalcanti (1999) denomina de uma maioria tratada como minoria, ou, ainda, um grupo que utiliza uma língua, por vezes, estigmatizada e que não tem o *status* de uma língua oficial. Além das políticas locais, há um documento chamado Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), da qual o Brasil é signatário, que reconhece as línguas ditas minoritárias como legítimas e que abrange, além das línguas de imigração, as línguas indígenas, as línguas de sinais e quaisquer línguas que pertençam a uma comunidade linguística, considerada em seus aspectos histórico-culturais.

As políticas linguísticas, para Calvet (2002, p. 145), referem-se a “[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”. Assim, as políticas linguísticas são resultado de uma necessidade, da função social de uma língua em uma comunidade e da superação das barreiras impostas por interesses e relações de poder.

Para este estudo, é necessária ainda a compreensão do termo representação. Para Silva (2003, p. 91), “[...] a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” Assim, a representação não se refere ao “real”, não é uma forma transparente de expressão, mas é o sentido atribuído pelo sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto intercultural e as questões de política e poder que impulsionam ou freiam a criação e implementação de uma política linguística são aspectos relevantes nesta pesquisa e que merecem aprofundamento. É igualmente relevante ter em vista as questões de identidade cultural, o sentimento de pertencimento a uma cultura étnica, racial, linguística, religiosa, nacional (HALL, 2006), e como as políticas linguísticas atendem ou não às necessidades e aos anseios de uma comunidade.

Os dados para a análise ainda não foram gerados, e, por esse motivo, não há resultados até o momento. No entanto, espera-se que esta pesquisa contribua no sentido de lançar um olhar às identidades, às culturas dessa comunidade e sua relação com a educação. Espera-se ainda que os resultados da pesquisa provoquem reflexões a respeito das políticas que regem a educação, tendo em mente que, conforme Silva (2003), a identidade cultural deve ser respeitada e preservada, mas, antes de tudo, precisa ser compreendida como uma questão política, que envolve relações de poder.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 15, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

LORENZI, E. M. B. **Políticas Linguísticas em cenário de imigração: um estudo em um município do Vale do Itajaí, SC**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau (em andamento).

MAAS, S. **Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2010.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

PARCIANELLO, J. F. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

PERTILE, M. T. **O Talian entre o italiano padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai Gaúcho**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PINHEIRO, L. S. **Bases conceituais para uma política linguística do português/italiano nas escolas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RODEIO. Disponível em: <<http://www.rodeio.sc.gov.br/home/index.php?>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOSCAN, M. P. **O comportamento linguístico na comunidade bilíngue ítalo-brasileira de Nova Pádua/RS – identidade, prestígio e estigmas linguísticos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, 2005.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: <<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.



## NOVA POLÍTICA ANTIGAS CONCEPÇÕES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A MATURIDADE

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro  
UNIVILLE  
E-mail: dulcelinafrasseto@gmail.com

CAMPOS, Rosânia  
UNIVILLE  
E-mail: rosaniacampos@univille.br

### INTRODUÇÃO

O presente artigo representa uma parte da pesquisa de dissertação, em andamento, realizada com os professores de 5º ano da rede pública de ensino do município de Joinville. A referida pesquisa teve como principal objetivo investigar os impactos da Lei 11.274/2006, nos processos de aproveitamento escolar das crianças que frequentam o ensino fundamental de nove anos. A partir dessa investigação, para discussão desse texto, optamos em discutir uma das categorias advindas das análises das falas dos professores, ou seja, discutir as concepções sobre maturidade na compreensão dos professores pesquisados. Diante do exposto, nossas análises foram realizadas a partir das contribuições de COLLARES, Cecilia A. L. MOYSES (1996), GALVÃO (1995) e VYGOTSKY (2010), com esses autores procuramos compreender o que os professores estão indicando como maturidade, bem como, o que significa esse conceito no processo ensino aprendizagem. Desse modo, o texto inicia com a metodologia utilizada, posteriormente uma breve fundamentação teórica e por fim as considerações e as referências.

### METODOLOGIA

A pesquisa foi do tipo *Survey* a qual pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo. O instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário, elaborado com perguntas fechadas e perguntas abertas, tendo como estratégia o envio individual para cada professor de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do município de Joinville. Ao todo foram enviados 230 questionários e tivemos o retorno de 117. Após o retorno dos questionários as respostas foram analisadas tendo como instrumentos : *Statiscal Package e Programa de cálculo for Social Science*, versão 17.0 – SPSS, que no idioma nacional significa “Pacote Estatístico para as Ciências Sociais”.

Para atingir nossos objetivos, utilizamos o referencial de análise de política desenvolvido por Stephen Ball, esse referencial possibilita acompanhar as políticas públicas em educação no processo dialético enfatizando os processos micropolíticos e as ações dos profissionais que materializaram a política em seu campo específico.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito “maturidade” presente nas falas das professoras, apontam para uma antiga concepção, que só pode ser superada com aprofundamentos e estudos na área, pois o mesmo perpassa pelo entendimento sobre o desenvolvimento da criança por parte do professor, e que conseqüentemente deve fazer parte da formação inicial e continuada da profissão docente. A psicologia da educação abre caminhos para a compreensão dos alunos, suas necessidades e suas características individuais, nos aspectos físicos, emocional, intelectual e social, bem como a compreensão do processo ensino aprendizagem.

O conceito de maturidade é complexo e por vezes, polissêmico assumindo diferentes perspectivas, como por exemplo, a ideia de que a criança não tem maturidade afetiva para frequentar o ensino regular. As análises indicam, até o momento, que para as professoras, a lei do ensino fundamental de nove anos, ao ser implementada e incluindo as crianças de seis anos nas salas de aula, antecipou uma exigência às crianças, tendo em vista que, aos seis anos elas ainda são imaturas para o aprendizado do processo escrito, bem como para seguirem as regras comportamentais exigidas pela escola. Como afirma uma professora:

*Em minha opinião, as escolas e os pais deveriam ter autonomia para decidir se matriculam ou não uma criança com 6 anos no 1º ano. Há diferença de aprendizagem entre uma criança e outra. Alguns indivíduos nesta idade são imaturos demais e não processam as normas disciplinares. Não garantindo, portanto, a possibilidade de oportunizar uma aprendizagem com qualidade. (P113.grifos nosso)*

Vygotsky critica essa visão enfatizando que

O aprendizado tem as suas próprias sequências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia. (VYGOTSKY, apud, COLLARES e MOYSES, 1996, p. 156)

Em outras palavras, Vygotsky observa que o aprendizado não é condicionado pelo desenvolvimento, antes, há um ritmo do desenvolvimento vinculado diretamente ao aprendizado, isto é, quanto mais a criança aprende, mais ela desenvolve. Assim, a concepção da professora nos parece indicar que ela entende que, a criança terá dificuldade de aprender por não possuir desenvolvimento adequado, sendo que um fator que ela destaca como primordial nesse processo é a capacidade da criança seguir as normas disciplinares. Tal fato nos leva ainda a inquirir se, por normas disciplinares a professora está querendo se referir a capacidade da criança ficar “quietinha” na sala. Nesse sentido outro aspecto que se destaca é a não apropriação, por parte da professora, da relação imbricada entre

desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Isto é, nessa idade a fraca atividade motora não pode ser lida como inabilidade para aprender, antes, precisa ser compreendida como uma ação que oportuniza o melhor desempenho cognitivo das crianças, conforme destaca Wallon.

Outra ideia que nos parece estar diretamente associada a concepção de maturidade é a concepção de desenvolvimento como sendo por etapas sucessivas de modo linear. Assim, uma “etapa queimada” poderá repercutir no desenvolvimento futura da criança. Isso nos parece claro na afirmação da professora quando diz que:

*Os conteúdos dos 5º anos continuaram os mesmos, mas a maturidade de entendimento e a aprendizagem do educando diminuiu (P42).*

Entretanto, tanto para Vygotsky (2010), quanto para Wallon (apud GALVÃO, 1995), o desenvolvimento humano não segue uma linearidade, nem tão pouco é desenvolvido como se fosse uma construção de um prédio. De modo específico Vygotsky chama atenção para os dois níveis de desenvolvimento e destaca o papel fundamental da aprendizagem nesses níveis. É a partir dessa concepção que o autor desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a qual emerge das relações sociais que acabam por confrontar o nível de desenvolvimento efetivo das crianças com suas necessidades para resolver determinado problema. Com esse conceito Vygotsky põe em xeque a necessidade de maturidade para aprender.

Diante dessas afirmações, Collares e Moyses (1996), corroboram afirmando que avaliar a maturidade de alguém merece o seguinte questionamento: Imaturidade de que? Imaturidade em relação ao qual padrão?. As afirmações das professoras, trazem o conceito de maturidade ligado a idade cronológica das crianças, como observamos na fala seguinte:

*Porque acredito que aos 6 anos, a criança não tem maturidade para se alfabetizar. Esse método precoce de ensino pode influenciar negativamente os futuros processos de aprendizagem. (P17, grifo nosso)*

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a recorrência das professoras em relacionar a maturidade com a falta de oportunidade para brincar:

*Acho que tem crianças que não tem maturidade para estar numa sala de aula. Ela precisa ainda de brincadeiras, porque, o que acabou se perdendo estando na escola. (P45)*

As afirmações da professora acima, prova o quanto ainda é incipiente a compreensão e as discussões da legislação educacional, no cotidiano da escola, pois os documentos oficiais do MEC, os quais orientam a implementação da lei 11.273/2006, lei que amplia o ensino fundamental para nove anos, preconiza o fazer pedagógico voltado para o lúdico, reservando no tempo escolar momentos de brincadeiras.

Para além desse aspecto, Collares e Moyses (1996, p.159 ) ainda afirmam que “falar de imaturidade da criança é desconhecer que o ser humano é um ser histórico, permanentemente em construção”. Nessa perspectiva, Vygotsky chama de dimensão social do

desenvolvimento humano, onde a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. Nesse sentido La Taille afirma que:

Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem dos animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso (LA TAILLE, 1992, p.24).

Analisando a fala das professoras e dialogando com os autores, compreendemos a necessidade e a importância de acompanhamento pedagógico junto aos professores da rede pública pesquisada, bem como a falha na formação inicial e na formação continuada dos mesmos. Evidentemente que professores não são psicólogos, porém esses são conhecimentos que deveriam mediar as formações, haja vista que, sua incompreensão pode levar a diferentes situações de fracasso escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos resultados obtidos neste estudo, foi possível observar que, no grupo de professores pesquisados existem dificuldades na compreensão de certos conceitos referentes a aprendizagem dos educandos. Todavia, não se pensa de forma alguma em afirmar que o professor deve ter o domínio de várias áreas do conhecimento. Nem mesmo, pensar que a escola seja uma clínica neurológica. No entanto, compreender o processo de desenvolvimento da criança é fundamental, para que medidas errôneas não sejam tomadas que acabam por influenciar na aprendizagem da criança.

Este estudo contribui para salientar o conceito de maturação buscando essa compreensão nos autores pesquisados. Vale insistir na necessidade de se garantir a formação continuada aos professores, incluindo o eixo da psicologia onde trata do desenvolvimento da criança, para que os professores possam caracterizar as crianças em sua fase de desenvolvimento, o que fazem, do que brincam, o que aprendem em que momento aprende, como percebem o mundo e o ambiente escolar em que frequentam. Dessa forma, podemos ter condições humanas para assegurar efetivamente uma educação de qualidade, bem como a equidade social.

## REFERÊNCIAS

- COLLARES, Cecilia A. L. MOYSES, Maria Aparecida A. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e mediações**. São Paulo: Cortez, Campinas Unicamp: faculdade de Ciências Médicas. 1996
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LA TAILLE, yves de, et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sammus, 1992
- VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA

DALABENETA, Edevaldo  
FURB

E-mail: sddalabeneta@hotmail.com

SCHROEDER, Edson  
FURB

E-mail: ciência.edson@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O profissional bombeiro é resultado de um ambiente educativo, fruto de uma constante aprendizagem. E é esta dedicação ao trabalho que desperta a atenção da sociedade e, por sua vez, lhe atribui um valor histórico e social. Em meu<sup>19</sup> dia a dia como soldado bombeiro do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC), aprender é ferramenta indispensável para uma boa prática, que por sua vez, levou-me a pesquisar o processo da aprendizagem inicial. Partindo deste contexto, surge o tema da pesquisa que tratará da formação dos soldados do CBMSC. A reflexão teórica sobre o tema será feita a partir da perspectiva vigotskiana.

Fui incluído nas fileiras da corporação em 25 de fevereiro de 2003 como aluno soldado policial militar no Centro de Ensino da Polícia Militar (CEPM) em Florianópolis, almejando solicitar transferência para o Corpo de Bombeiros Militar após a conclusão. Uma prática difícil, contudo, possível. Durante minha formação na Polícia Militar (PM), o Corpo de Bombeiros que até então era parte desta, veio a emancipar-se através da emenda constitucional do estado catarinense, número 33/2003. Com a emancipação, os militares da Polícia e dos Bombeiros foram autorizados a solicitarem transferências entre os órgãos. Para o CEPM foi autorizada a passagem de cinquenta alunos para as fileiras do Corpo de Bombeiros; mas somente após a conclusão do curso de formação de soldados, grupo do qual faço parte atualmente. Com o ingresso nos Bombeiros, recebi um rápido treinamento (quinze dias) em Florianópolis e, em seguida, fui encaminhado à Blumenau, onde fiquei um mês, sendo posteriormente remanejado para a Organização Bombeiro Militar (OBM) de Guabiruba, onde permaneço até os dias de hoje.

O gosto pela docência que me acompanha desde a infância e não desapareceu com a profissão de bombeiro, alcançando outros estágios. Assim, em 2005, comecei a ministrar cursos para bombeiros mirins, juvenis e comunitários. A docência, portanto, adentrou o espaço na vida de bombeiro. Foi no dia a dia, como instrutor nos cursos de Bombeiro Mirim, Juvenil e Comunitário, que o processo de aprendizagem despertou mais a minha atenção, motivando-me a fazer um curso superior e, posteriormente o curso de Pós-Graduação em Educação.

---

<sup>19</sup>Para a descrição do memorial redijo em primeira pessoa do singular.

A<sup>20</sup> escolha em pesquisar os processos de aprender na formação do soldado foi motivada pela vivência profissional do, agora pesquisador como soldado bombeiro que, como egresso da polícia militar, foi preparado para a atividade bomberil através da prática do dia a dia. Portanto, a questão problema que fundamenta a pesquisa está alicerçada na configuração sobre qual a aprendizagem do bombeiro acontece, decorrente de um processo de ensino desenvolvido em uma escola de regime militar por instrutores, em sua maioria, militares, com pouca ou nenhuma formação no campo da pedagogia para o desenvolvimento da prática docente; pela falta de projeto político pedagógico (PPP) que norteie as ações pedagógicas dos instrutores e a ausência de valorização dos saberes experienciais dos instrutores por meio de uma ótica científica e pedagógica. Portanto, a problemática, ponto de partida desta investigação, diz respeito aos saberes relacionados à aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do soldado bombeiro militar. O campo empírico para a coleta de dados será o CEBM, em Florianópolis.

A presente pesquisa apóia-se em cinco justificativas centrais: a primeira é de cunho social e busca compreender a importância do trabalho do bombeiro para a sociedade em seu contexto histórico e cultural; a segunda trata do quesito educacional que orienta as compreensões de ensino e de aprendizagem para o processo de formação de soldados do CBMSC; a terceira é calcada na fundamentação teórica que possibilita identificar quais os referenciais teóricos adotados para a concepção de aprendizagem, no curso de formação de soldados do CBMSC; a quarta, de ordem científica, visa contribuir com pesquisas para o campo que abrange a formação de soldados bombeiros, com vistas ao seu aprimoramento profissional; e, por fim, uma justificativa de ordem pessoal, que busca contribuir para o crescimento profissional e pessoal, visto que o pesquisador é bombeiro militar e participa do processo de formação de bombeiros comunitários.

Portanto, apresentamos a questão de pesquisa que norteará a investigação: **Quais compreensões de ensino e de aprendizagem norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do soldado bombeiro militar?** A partir desta questão, definimos como objetivo geral analisar as compreensões de ensino e de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do soldado bombeiro militar. E, como objetivos específicos, apresentamos:

- identificar os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais do instrutor que colabora para o processo de aprendizagem do curso de formação dos estudantes soldados bombeiros;
- reconhecer como é pensada e desenvolvida o processo de ensino e aprendizagem do estudante soldado bombeiro militar pelo instrutor;
- investigar se a formação inicial e/ou continuada deste instrutor contempla a um currículo de formação pedagógica;
- inferir como a compreensão do conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pelo instrutor, poderia contribuir para o processo da aprendizagem do estudante bombeiro.

A busca por pesquisas já realizadas sobre o tema revelaram aspectos relevantes para a investigação, a partir da definição de palavras-chave como aprendizagem, ZDP, conhecimentos espontâneos e científicos, mediação, interação, cooperação, internalização, formação de soldados, formação de bombeiros e bombeiro. A investigação no banco de dados do *site* da CAPES, levou em consideração o intervalo entre 2008 a 2012, explicitando uma quantidade razoável de dissertações e teses que se utilizam dos conceitos vigotskianos. Porquanto, quando relacionado com as palavras-chave: formação de soldados, formação de bombeiros e bombeiro foram encontradas

---

<sup>20</sup> Doravante o texto passa a terceira pessoa do plural.

poucas pesquisas. Entre as localizadas, nenhuma abordou o processo de aprendizagem na formação inicial do profissional bombeiro, aspecto que aponta para a relevância da investigação; uma ótima área de pesquisa a ser explorada.

## **METODOLOGIA**

Quanto a sua epistemologia, a presente pesquisa alicerça-se sob a perspectiva crítica dialética, que sua vez, tem como objeto de estudo o que foi construído, historicamente, em sua concreticidade. Seu entorno apresenta condições históricas materiais e dialéticas, onde os sujeitos envolvidos apresentam-se ativos e transformadores do meio, sendo analisados a partir do concreto socialmente construído (WERTSCH, 1998). Ao conhecer o ambiente natural e social, o homem torna-se capaz de modificá-lo, e por sua vez, sofre com as próprias modificações por ele produzidas, a ponto de não mais ser o mesmo, sendo então, constantemente reconstruído. Neste contexto, a pesquisa tem, quanto à abordagem do problema, características que a determinam como uma investigação de cunho qualitativo. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa não observa só o objeto de estudo, mas também todo o seu entorno, seja ele natural e/ou social, e busca responder a questões educativas e sociais. Sob essa perspectiva, os dados gerados são analisados de forma indutiva, sendo que os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos serão de grande importância aos estudos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa apresenta-se como de campo, pois busca observar a atividade do instrutor em suas aulas, analisando as compreensões de ensino e de aprendizagem que norteiam a sua prática pedagógica na formação do soldado bombeiro militar. A natureza da pesquisa será descritiva e interpretativa. Por este viés, a pesquisa sociocultural busca compreender a mente do indivíduo (instrutor bombeiro) em seu contexto social (WERTSCH, 1998). Com essa perspectiva, Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998, p.28) sustentam que a pesquisa sociocultural “[...] fornecem, por um lado, a ligação ou a ponte entre as ações concretas conduzidas por indivíduos e grupos, e por outro, contextos culturais, institucionais e históricos”; é necessário conhecer os fatos históricos para analisar e compreender o presente.

No tocante aos procedimentos de geração e coleta de dados, a investigação buscou realizar um estudo de caso, por meio de observação de uma disciplina sendo ministrada. De acordo com Freitas (2002) a observação congrega inúmeras vozes e discursos que remetem a vida social, tendo como ponto de vista a dimensão sócio-histórica e o pesquisador passa a relacionar o uno com todo, do pessoal com o social. Antes dessa seleção, realizou-se entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica (orientadora e supervisora) e comandante do estabelecimento de ensino e de acordo com Bauer e Gaskell (2008) a entrevista semiestruturada individual é largamente utilizada como metodologia para geração e coleta de dados em pesquisas qualitativas, proporcionando um processo metódico referente às atitudes, valores, opiniões, entre outros, que definem os contextos sociais na qual o sujeito encontra-se, sendo estas atividades videogravadas. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise. O objetivo dessas entrevistas foi necessário para conhecermos a realidade escolar, com vistas a selecionar a disciplina para ser observada. Após tal seleção, o pesquisador conversou com o instrutor da disciplina lhe explicando os objetivos da pesquisa e solicitou sua permissão para observar e videogravar suas aulas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa se fundamenta em conceitos e pressupostos da Teoria Histórico Cultural, destacando-se os conceitos de ZDP, aprendizagem, conhecimentos espontâneos e científicos, mediação, interação, cooperação e internalização. A aprendizagem será um dos focos de pesquisa a partir das compreensões apresentadas por Vigotski (2007), um processo histórico em sua origem e que se relaciona, dialeticamente com o desenvolvimento.

Outro importante conceito de Vigotski (2007, p. 102) é: “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal que capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendiz’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Um adulto, neste caso, o estudante soldado, encontra-se em fase de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que caracterizam um profissional bombeiro.

A proposição vigotskiana de sujeito e aprendizagem está carregada por uma intensa influência dos fatores sociais, históricos e semióticos, como aspectos basilares na sua constituição e funcionamento psicológico. Vigotski (2007) confere ao ensino um papel fundamental: conceber a aprendizagem não como processo de recepção passiva, mas sim como processo construção de sentidos, a partir dos significados culturalmente estabelecidos.

De acordo com Vigotski (2004), a concepção de sujeito perpassa a dimensão biológica, que caracterizam a espécie, para, pela aprendizagem, desenvolver potenciais que fazem parte do que denomina de funções psicológicas superiores. Nesta categoria, Vigotski abarca a aquisição da linguagem e o pensamento verbal dela decorrente, a memória e a atenção voluntárias, a capacidade de planejamento, imaginação e criatividade, para mencionar alguns. Diferentemente dos processos biológicos básicos, as funções psicológicas primárias ou elementares, estão coligadas às características biológicas da espécie como o pensamento não verbal, a memória involuntária e os aspectos mais primitivos da atenção e do desejo (as emoções não sociais). Por sua vez, as funções psicológicas superiores têm como características essenciais o autogoverno, ou autorregulação. Trata-se de um processo social e culturalmente construído, o que impõe um caráter consciente a estas funções e, por fim, são mediadas pelo emprego de instrumentos e símbolos culturais – os signos.

As interações do sujeito com a cultura acontecem pela mediação que é realizada pelo outro. Nas interações, a linguagem, ou os sistemas de signos, participam dialeticamente para a construção da subjetividade, como aspectos essenciais da atividade psicológica da pessoa, de acordo com Vigotski (2004; 2001).

A noção mais aprofundada das influências sociais e da linguagem sobre o processo de internalização (aprendizagem), pode se transformar em uma importante dimensão, objeto de estudos. Para Vigotski (2007; 2001), as funções psicológicas superiores, característica da espécie humana, não têm origem nas modificações das funções psicológicas elementares, mas se caracterizam por:

- a) constituírem-se na vida sociocultural dos sujeitos, portanto, não são biológicos na sua gênese;
- b) valerem-se da utilização da linguagem, instrumentos e signos da cultura em cenários de socialização específicos, como a sala de aula, por exemplo;
- c) as funções psicológicas superiores caracterizam-se pela emergência da consciência.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa já apresenta um percurso desenvolvido. A primeira etapa foi estabelecer um campo empírico para o desenvolvimento da pesquisa, que já se encontra confirmado. Feito isso, foi realizado o levantamento diagnóstico por trabalhos já desenvolvidos na área, contudo não encontramos trabalhos com a temática na formação inicial dos bombeiros.

O foco do estudo se restringe sobre a ação docente com vistas ao processo de ensinar e aprender. Um bombeiro militar, com muitos anos de carreira, tem um capital experiencial que pode e deve ser posto a disposição da formação de novos bombeiros, contudo, como isso se torna possível, se o instrutor não conhece práticas pedagógicas para a atividade docente? Como o próprio instrutor percebe (ou não) esta necessidade? Tem o instrutor recebido orientações pedagógicas de como ensinar e avaliar, bem como acontece a aprendizagem do estudante soldado? A pesquisa encontra-se em fase de elaboração metodológica. Nenhum dado foi recolhido, ainda, até o momento.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 516p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed, 1994, 336p.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182p.
- \_\_\_\_\_, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496p.
- \_\_\_\_\_, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 561p.
- WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. p. 56-71. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 214p.
- WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. p. 11-38. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 214p.

## DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OUTRO ESPAÇO, NOVAS EXPERIÊNCIAS. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

DIAS, Edilamar  
UNIVILLE  
E-mail: edilamar.b@hotmail.com

CAMPOS, Rosânia  
UNIVILLE  
E-mail: Zana.c2001@gmail.com

### Introdução

A ampliação do ensino obrigatório, ou seja, do ensino fundamental em nosso país é decorrente de muitas discussões. Desde a década de 1980, já havia discussões sinalizando a necessidade de democratizar o acesso das crianças à escola. Dentre essas discussões, a ampliação do tempo de duração do ensino fundamental também era avaliada.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), foram estabelecidas metas para que os países signatários as cumprissem em um prazo de 10 anos. Nas discussões durante a Conferência, o grande foco foi o ensino fundamental, de modo especial, a alfabetização. Neste sentido, os países participantes começam a repensar os anos de obrigatoriedade do ensino.

Esse processo de revisão dos anos de obrigatoriedade também se fez presente em nosso país, de modo que, após três décadas de oito anos de obrigatoriedade, o ensino fundamental passaria então a nove anos de duração. Neste processo Campos (2010, p.10) destaca que uma primeira,

[...] mudança importante introduzida após a aprovação do texto original da LDB, em 1996, foi a extensão do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com a matrícula na primeira série, agora chamada de primeiro ano, aos seis anos de idade.

Sendo assim, as crianças de seis anos deixam de frequentar a educação infantil e ingressam no ensino fundamental. Interessante observar que as indicações da ampliação do ensino fundamental já são perceptíveis na Lei nº 10.172, de 2001, que definiu o Plano Nacional da Educação para o período de 2000 a 2012. De acordo com essa lei, a implantação deveria ser gradativa, passando a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito para nove anos.

Neste sentido, iniciaram-se discussões sobre o tempo de escolaridade do ensino fundamental no país, onde culminou com o Projeto de Lei nº 11.114/2005 que “altera os arts. 6º, 30º, 32º e 87º 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”. Esta Lei estabelece um prazo final, ou seja, até 2010 para que estados e municípios, assim como o Distrito Federal, se programassem e se adequassem para que todas as crianças, a partir desta data, sejam matriculadas no ensino fundamental aos seis anos.

Finalmente a aprovação da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental é ampliado para nove anos, sendo este em caráter obrigatório.

Esta transição refletiu diretamente no processo de educação da infância, haja vista, que até 2006, o atendimento das crianças de seis anos se dava no contexto da educação infantil. A implantação da Lei gerou indagações tanto no campo teórico quanto prático, conforme analisa Campos,

Essa mudança teve como principal consequência à inclusão das crianças de seis anos na faixa da educação considerada obrigatória, diminuindo as matrículas no último ano da pré-escola e engrossando aquelas nas classes iniciais. Medida polêmica do ponto de vista pedagógico – pois foi adotada sem que se previsse um período da transição, nem regras claras sobre a idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que os professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares -, essa nova organização da educação básica apresenta problemas não solucionados até hoje. (CAMPOS, 2010, p. 10)

Ao findar o prazo estabelecido pelo MEC para que os sistemas de ensinos ampliem o ensino fundamental para nove anos, muitas questões observadas por Campos (2010) ainda não foram entendidas e/ou superadas. Para além desses aspectos, outra questão que merece nossa atenção é saber o que sente, pensam e vivem as crianças sobre essa política. De modo específico, ao considerarmos as diferentes culturas que marcam a educação infantil e o ensino fundamental, a histórica falta de integração entre esses níveis educativos se pretende com a presente pesquisa investigar como se dá a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, na perspectiva do que pensam as crianças de cinco anos, ou seja, as crianças da educação infantil. O que esperam do primeiro ano do ensino fundamental? Como vivenciam essa experiência? Por meio de uma sensível escuta, dando voz a infância, como já apresentado, se objetiva entender como as crianças compreendem o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.

Necessário destacar que, ao se defender a importância de se escutar as crianças não se compreende que as mesmas sejam autônomas e vivem em um universo separado do adulto, pelo contrário, se entende que a criança produz e concebe o mundo a partir de suas relações sociais, relações sempre mediadas por um 'Outro'. No entanto, o objetivo aqui, é procurar apreender a "voz das crianças na singularidade de suas tessituras" (CARVALHO e MULLER, 2010, p. 67).

Para tanto, nos embasaremos teoricamente nos seguintes autores: Sarmiento, Campos, Kramer, Nascimento, entre outros.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa em andamento esta sendo realizada a partir de duas grandes ações: revisão bibliográfica e estudo empírico. Para revisão bibliográfica foi realizado uma pesquisa junto ao banco de dados da CAPES, bem como ao banco de dados do *Scielo* e da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), com o objetivo de sistematizar a produção já existente na área que versa

sobre esse objeto. Em paralelo, estão ocorrendo estudos dirigidos para apropriação das teorias que discutem o desenvolvimento infantil e sua relação com a educação formal, bem como, as discussões que se referem à infância como objeto de análise.

Empiricamente, para se viabilizar a investigação que tem por objetivo analisar a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, sob a perspectiva das crianças, foi definido acompanhar uma turma de crianças que frequentam, em 2013, o último período da educação infantil em um CEI, Centro de Educação infantil, instituição pública da cidade de Joinville. A investigação prevê a continuidade da observação desse grupo no primeiro semestre de 2014, no ensino fundamental em uma na EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental, instituição pública da cidade de Joinville, vizinha ao citado centro de Educação Infantil. A escolha por essas instituições decorre da aproximação física de ambas, e pelo relato de técnicas da Secretaria de Educação e dados estatísticos que comprovam que, em geral, às crianças saem da instituição de educação infantil são matriculadas na escola ao lado, o que oportunizará a pesquisadora acompanhar a mesma turma de crianças.

Para ser possível essa investigação a escolha foi pela pesquisa de inspiração etnográfica pela aproximação gradativa do pesquisador aos participantes a serem estudados. De estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão do grupo, vai partilhando com eles os significados, do seu cotidiano, conforme ANDRÉ (1995, p, 20), há um grau de interação com a situação estudada.

A escolha pela pesquisa de inspiração etnográfica é justificada, também, pela necessidade de apreendermos o cotidiano das instituições de ensino. Neste sentido, se entende como fundamental buscar compreender a realidade, por mais contraditória que às vezes apareça, analisando-a dialeticamente a partir de informações das mais variadas fontes. Conforme André, nesse processo,

[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, por que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia, ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 1995, p.28)

Em relação ao tempo de observação e coleta de dados, como já mencionado anteriormente, está organizada para ocorrer em dois momentos:

- a) Primeiro momento deverá ocorrer no segundo semestre de 2013, entre os meses de setembro a novembro;
- b) Segundo momento, entre os meses de fevereiro a abril de 2014.

O tempo de permanência nas instituições, inicialmente será de quatro horas semanais, no entanto, conforme destaca André (2013), esse tempo pode sofrer alterações conforme necessidades da situação e dos objetivos da pesquisa. Para coletar os dados, os instrumentos privilegiados serão: diário de bordo, registro fotográfico e atividades com as crianças que serão registradas via fotografia.

Após a coleta de dados, os mesmos serão analisados por meio da análise do discurso baseada nas contribuições de Norman Fairclough (2001), sistematizadas nas proposições da ADTO (Análise de Discurso Textualmente Orientada).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ampliação do ensino fundamental em nosso país foi decorrente de muitas discussões, nas arenas educacionais. De acordo com Rocha, Campos e Campos (2009) a política de ampliação de ensino fundamental não foi objeto de consenso, em especial entre os pesquisadores da educação e infância. Desse modo, alguns pesquisadores alertavam para os riscos de se,

[...] antecipar às práticas vigentes no ensino fundamental, com riscos de se ampliar a exclusão social pela antecipação das experiências de fracasso escolar e, logo, fortalecendo preconceito contra as crianças provenientes dos extratos mais pobres da população. Outros, no entanto, veem, nessa medida, a possibilidade de ampliação do direito à escolaridade obrigatória, aproximando-se assim de uma perspectiva mais democrática em termos de educação (ROCHA, CAMPOS E CAMPOS, 2009, p.206).

Apesar de todas as polêmicas, a Lei Nº 11.274 foi promulgada e o cotidiano escolar passa a ter novos sujeitos, quais sejam as crianças de seis anos. No entanto, conforme destaca Nascimento (2007) é importante considerar que o direito efetivo a educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da lei, dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição. Em outras palavras, esse novo contexto educacional deveria implicar em novas organizações de tempo, espaço e currículo e não somente uma antecipação do ensino fundamental. Desse modo, conforme indicado por diferentes documentos orientadores as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada, com inúmeras possibilidades de aprendizagens que favoreçam a sua inserção crítica na cultura (Kramer, 2006).

Ainda seguindo esta perspectiva, Nascimento (2007) afirma que, tendo como foco a busca de possibilidades adequadas para recebermos a criança de seis anos de idade no universo escolar e, entendendo que inseri-las significa dar condições para novos desafios. Acreditamos que é possível um diálogo entre os dois níveis de ensino, possibilitando as crianças de seis anos novas oportunidades, em outros espaços e com novas experiências.

Conforme cita Kramer (2006), a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico e é neste contexto que Moss (2008), entende que deva haver uma articulação entre as instituições escolares, isto é,

[...] uma cooperação mais íntima com as escolas é bem-vinda, conquanto a educação infantil não seja considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação. [...] “mas como um período específico em que as crianças vivem suas próprias vidas”, e em que o caráter específico e as tradições da prática da educação infantil sejam preservados. (grifos nossos) (MOSS, 2008, p. 146)

Neste sentido, Kramer (2007), afirma que é o “brincar e o aprender” que constitui a criança em sua singularidade. Que a escola de ensino fundamental seja receptiva a criança de seis anos respeitando-a, sobretudo, em sua infância.

Ao considerarmos esses aspectos novas questões são suscitadas, de modo especial, como será que a escola está compreendendo a infância? Como a escola está sendo organizada para a inclusão das crianças de seis anos? Ou conforme questiona Kramer (2007, p.14),

[...] como vemos a infância hoje, como podemos nos preparar para atuar com elas [...] de que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Qual valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

São muitas as inquietações quando nos deparamos com questões referentes à infância. E, quando nos concentramos nas crianças, novas interrogações surgem, afinal, o que pensam as crianças da educação infantil a respeito do primeiro ano do ensino fundamental? Só teremos respostas às indagações se a escuta se fizer presente, conforme afirma Corsino (2007), é na escuta, no compartilhar experiências que buscaremos conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos apropriados por elas, o olhar sobre suas produções, e o que de fato tem a dizer. Pois se entende que a criança da educação infantil cria expectativas em relação ao primeiro ano do ensino fundamental. Assim como seu ingresso na educação infantil necessitou um processo de adaptação, também a entrada no ensino fundamental demanda uma adaptação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reconhecer o que é particular da infância, ou seja, sua capacidade inerente de criar e recriar o mundo a sua volta, por meio da fantasia e da imaginação, ora sendo ‘herói’ ou sendo o ‘bandido’, questões estas, imprescindíveis para compreender o próprio mundo. É por meio das brincadeiras que elas estabelecem novas relações, compreendidas como forma de estruturar sua realidade, o meio cultural e social.

Neste contexto, pensando na condição humana, duas dimensões são fundamentais para a formação do ser: uma é a dimensão estética e outra é a dimensão lúdica. É imprescindível permitir que a criança se expresse ludicamente, exponha seus sentimentos no faz de conta, no era uma vez..., use o imaginário em suas invenções criando e recriando o cotidiano, possibilitando que exteriorize sensações por meio das diversas atividades proporcionadas pelos (as) professores (as), garantirá para esta criança a comunicação por meio das mais variadas linguagens. Para Sarmiento e Rapoport, (2009, p. 38), “cada criança interpreta, vivencia e se relaciona com as situações cotidianas e do seu entorno sociocultural de forma particular”.

Sendo assim, a escola deve (re) pensar suas ações, a partir das realidades infantis, o que compõe o universo de uma turma escolar, articulando as necessidades das crianças com os referenciais que norteiam o fazer pedagógico.

De modo mais específico, acreditamos que na ação educativa, como se refere Sarmiento e Rapoport (2009, p. 46), para que haja de fato ação criadora e autonomia das crianças, devemos possibilitar o desenvolvimento das mais variadas linguagens e da sua socialização já no primeiro ano do ensino fundamental. É dar voz as crianças, é dar a elas o direito das palavras. São muitas as interrogações e as interlocuções que se fazem necessárias para compreender o universo infantil. Sendo assim, é importante que os espaços e os tempos sejam assegurados para que, neste contexto, o escolar, “o direito da criança de ser criança e viver a sua infância!”, seja respeitado. Sarmiento e Rapoport, (2009, p. 46).

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf> > Acessado em: 03/05/2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP : Papirus, 1995. – (Série Prática pedagógica)
- 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
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 06/05. Orientações para a matrícula da criança de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/1996. MEC: criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como Direito. *In: Insumos para o Debate 2. Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas*. – SP: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2010.
- CARVALHO, Alexandre F. MULLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. IN MULLER, Fernanda (Org.) **Infância em Perspectiva: política, pesquisa e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In: 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, p. 25-32.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008 (reimpressão)
- KRAMER, Sonia, e BASÍLIO, Cavalcanti Luiz. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Revista Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v.27, n.96, p. 797-818, número especial, out.2006.
- MOSS, Peter. **Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório**. Tradução Tina Amado. Artigo originalmente publicado Em Research in Comparative and International Education, v3, n3, p. 224-234, 2008.
- NASCIMENTO, Anelise. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In: 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, p. 25-32.

ROCHA, Eloisa, CAMPOS, Rosânia e CAMPOS, Roselane. Ensino Fundamental de nove anos: Continuidade ou Rupturas com as Políticas de Focalização no Ensino Fundamental? In. VAZQUES, Carla K., SCHLICKMANN< Maria Sirlene; CAMPOS, Rosânia. **Educação e Infância: Múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

SARMENTO, Dirléia; RAPOPORT, Andrea. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana. In: **A criança de seis anos: no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 37-46.



# SENTIDOS DE JUVENTUDE NOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES: MEC E SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SC

MEYER, Eliene de Jesus Figueiredo Souto  
FURB  
E-mail: ejfsm@terra.com.br

VENERA, Raquel ALS  
UNIVILLE  
E-mail: Raquel.venera@univille.br

## INTRODUÇÃO

O termo juventude remeteu, no século XX, a sentidos como vitalidade, liberdade, o futuro da nação, rebeldias, rupturas de tradições dentre outros. Atualmente, considerado também como padrão de estética, consumo e moda. A crítica literária Beatriz Sarlo aponta que o conceito de juventude é polissêmico, de acordo com o espaço e tempos diversos e Raquel ALS Venera, concordando com ela diz que “[...] não é possível mais falar em juventude, mas juventudes. Sempre múltiplas.” (2009, p. 76).

Já a adolescência foi historicamente associada como fase de vida tida como problemática, que transborda e promove perturbação. Para Carmem Silvia Cervelatti a notoriedade do termo adolescência se deve “ao discurso da ciência aliado ao capitalismo e seus imperativos de consumo. Isto permite localizar a disseminação do cultivo da adolescência na cultura, principalmente no que diz respeito à identificação ao grupo.” (2009, p.17). Bock e Liebesny (2003, p. 210) apontam que a adolescência é considerada como “uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal e não é natural dos seres humanos”, ou seja, ela nem sempre existiu. Venera complementa que,

se a juventude é prolongada podemos pensar a adolescência como um estar no mundo que, em grande medida, incomoda a nossa cultura. Ela tenciona a vida adulta, ela figura transgressão, é dissonante, descontinua e não responde as expectativas que os adultos fazem daquela fase da vida. [...] Totalmente aberto aos consumos, as novidades do mundo, esse estado adolescente funciona como um terminal que recebe, seleciona, consome e repele informações, conceitos, estéticas, formas, enfim, produtos materiais e imateriais com um descompromisso autorizado e legitimado pela sua suposta “essência.”. (VENERA, 2009, p. 76)

Interessa, nesta pesquisa, o estudo sobre juventudes, entendendo que esse conceito tem ultrapassado os sentidos cronológicos e usualmente utilizado como adjetivo para todas as idades. Percebi na atuação profissional – como mediadora em programas do

governo<sup>21</sup> voltados para crianças e adolescentes da Rede Municipal de Educação em Joinville –, fragilidades com relação às políticas endereçadas a esta categoria – principalmente aquelas relacionadas à Educação.

A intenção seria entender como os adolescentes – jovens ha menos tempo – percebem a sua realidade e necessidades, considerando seu contexto sociocultural e como uma política educacional voltada ao protagonismo juvenil, pode ser constituída a partir da realidade e necessidades desses jovens. Além disso, no Brasil segundo Abramo (*Apud* COSTA; VIEIRA, 2006) só recentemente começou a se notar a formulação de políticas voltadas para os jovens, mesmo assim de forma lenta e com pouca participação dos próprios atores juvenis. Com as leituras e discussões sobre a temática “Juventudes e Políticas Educacionais”, decidimos pela investigação dos sentidos de juventudes presentes nos discursos de textos curriculares voltados ao Ensino Médio. Neste sentido, a presente pesquisa apresenta o discurso como local significativo de discussão, a partir da qual, buscaremos compreender os sentidos de juventudes presentes nos textos das políticas públicas curriculares para o Ensino Médio.

Nosso objetivo com essa pesquisa de dissertação de mestrado é analisar os sentidos de juventudes contidos nos discursos, em particular de textos<sup>22</sup> curriculares do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC)<sup>23</sup>. O MEC, apoiando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96, propõe, para os estados e distrito federal, um novo currículo – um novo Ensino Médio pautado na contextualização, interdisciplinaridade, raciocínio e capacidade de aprender. O MEC ao elaborar o Programa Ensino Médio Inovador (2009) analisou modelos de alguns países europeus e dos Estados Unidos e também experiências realizadas isoladamente em algumas escolas nacionais, como o Ensino Médio do SESC do estado do Rio de Janeiro. Programa considerado como forma de incentivar e fomentar as secretarias estaduais de educação a criarem iniciativas diferenciadas para o Ensino Médio. Estimulando estas secretarias a pensarem novas soluções, transformando os currículos com atividades integradoras. A proposta baseia-se na formação integral do estudante, pautada nos eixos constituintes do Ensino Médio – tecnologia, ciência, cultura e trabalho e as áreas de conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Neste sentido Amaral e Oliveira afirmam que:

O programa *Ensino Médio Inovador* pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio e essa nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimento, saberes, competências, valores e práticas. Propõe-se estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes e entre os eixos constituintes do Ensino Médio. (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 211-212)

Diante dessa proposta de rupturas para o Ensino Médio, essa pesquisa questiona os sentidos de juventudes que são mobilizados nesse novo currículo. Haverá durações de sentidos de juventudes ou também haverá rupturas quanto à forma de entender o

---

<sup>21</sup> APOMT - Aviso por Maus Tratos contra Crianças e Adolescentes e o APOIA - Aviso Por Infrequência de Aluno.

<sup>22</sup> Programa: Ensino Médio Inovador documento orientador (2009)

<sup>23</sup> Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral (2011)

principal sujeito desse currículo? Que local de sujeito será anunciado aos jovens? Vale ressaltar que essa dissertação está vinculada a pesquisa intitulada “Abordagens Discursivas de Juventude no Tempo Presente: Questões Metodológicas nas Análises de Textos Curriculares”, fruto da parceria entre o grupo de pesquisa Políticas e Práticas Educativas da UNIVILLE, coordenado pela professora Dra. Raquel ALS Venera, e Grupo de Estudos Currículo, Culturas e Ensino de História - GECCEH que integra o Núcleo de Estudos de Currículo NEC/UFRJ - coordenado pela professora Dra. Carmen Teresa Gabriel, e pela professora Dra. Miriam Soares Leite (UERJ), respectivamente. É importante considerar ainda que esta pesquisa está em diálogo com as demais pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, especialmente na linha “Cultura, juventudes e produção de subjetividades”<sup>24</sup>.

A partir das escolhas epistemológicas fundamentadas nos Estudos Culturais e as ferramentas oferecidas pela Análise do Discurso (AD), buscaremos então os sentidos de juventudes apresentados nos discursos presentes nas políticas curriculares para o Ensino Médio.

Como uma pesquisa em andamento, estamos tratando mais detalhadamente o discurso do ProEMI e um breve histórico do Ensino Médio no Brasil do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). O objetivo desse primeiro capítulo é apresentar os discursos e o contexto de sua produção. Os documentos, textos, planos e orientações administrados e implementados pelo MEC e Secretarias de Estado da Educação, trazem um sentido de juventude em suas propostas. Um discurso que é absorvido e significado/ressignificado, direcionando o processo de representação e subjetivação dos jovens/adolescentes. Neste sentido escolhemos para análise o documento “Programa: Ensino Médio Inovador documento orientador” do MEC e o texto “Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral” da SEESC.

É importante destacar que para a AD o contexto de produção dos discursos é muito importante para a construção de sentidos do texto. Ou seja, o que foi possível dizer? Quais escolhas e sentidos foram evocados a partir de um contexto e expectativas? Neste sentido Eni Orlandi propõe,

Colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 1999, p. 59)

Na sequência, discutimos as políticas para as juventudes e os conceitos de juventudes pelos quais essa pesquisa se filia, assim como as políticas curriculares sempre entrecruzadas com os Estudos Culturais e a Análise do Discurso, bem como das análises dos sentidos de juventudes contidos nos discursos que serão apresentados no primeiro capítulo, em particular de documentos curriculares para o ProEMI proposto pelo MEC e implementado pela SEESC.

Para esse artigo, especificamente optamos em apresentar apenas parte dos nossos estudos teóricos e metodológicos e uma breve reflexão a partir da política curricular ProEMI.

---

<sup>24</sup> Dissertações de Mestrado orientadas pela Professora Raquel ALS Venera, com pesquisas já finalizadas (AVIZ, 2013; LEUTPRECHT, 2013; DELFINO, 2013; HOULLOU, 2012) e pesquisas em andamento: SILVA, 2013; PESSOA, 2013; ANDRADE; 2013.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho se fundamenta epistemologicamente nos Estudos Culturais por entender esse campo em sua potencialidade de reflexão sobre a construção de sentidos em demandas de análises contemporâneas. A metodologia utilizada para a análise dos textos será a Análise do Discurso (AD) que se desenvolverá em diálogo com os Estudos Culturais. AD, da corrente francesa, a partir de Michel Pêcheux e no Brasil por Eni Orlandi.

Essa pesquisa entende que as demandas trazidas, pelos fluxos das juventudes em situações múltiplas da vida contemporânea, para o interior dos currículos escolares pressupõem a necessidade de pensar a questão a partir de uma epistemologia também em fluxo, algo que permita uma plasticidade das análises aqui pretendidas. O dispositivo teórico está em construção. Essa pesquisa considera especialmente a proposta da AD como método de leitura a partir da tríade sujeito, história e linguagem e seus efeitos interpretativos sem perder de vista as considerações dos Estudos Culturais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA EM DISCUSSÃO**

O ProEMI é uma proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio, implantadas nas redes estaduais de ensino – pela responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC. O programa financiado pelo Governo Federal, estabelece que cabem às secretarias de educação enviar ao MEC projetos para a adaptação de suas escolas as propostas do ProEMI. A SEESC, a partir de 2012, viabilizou a ampliação e a consolidação do Ensino Médio Inovador/Integral em 95 escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. A partir do Ensino Médio Integral, em Santa Catarina, desenvolveu-se o Ensino Médio Inovador, que se encontra em duas modalidades: Integral e integral apenas 3 vezes na semana (ProEMI).

Em 1996 foi promulgada a LDB – Lei 9394/96 e em 1998 foram publicados as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem) estabelecendo a organização curricular comum para o Ensino Médio no Brasil. Em 1999 com base nas DCNem foi publicada a proposta curricular – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – os PCNem. E no final do governo de FHC (2002), foram publicados os PCN+ com orientações mais voltadas para a prática de sala de aula. Já no governo Lula foram desenvolvidas ações voltadas para a avaliação e a distribuição de livros didáticos com o Programa Nacional do livro Didático para o Ensino Médio, além de alguns projetos e programas voltados para este nível de ensino. Ocorreram também, segundo Lopes (2008), publicações de Orientações Curriculares desenvolvidas a partir de princípios contidos nos PCNem desenvolvidos no governo anterior (de FHC). Tanto os textos dos PCNem quanto os textos das DCNem estão no cerne da reforma do Ensino Médio. Esta reforma segundo Lopes (2008) busca a organização curricular – uma mudança na concepção de Ensino Médio.

No governo de FHC (1995-2002), o Ensino Médio passou por uma reforma estrutural e curricular, ocorreu a separação entre Ensino Médio e ensino profissional com objetivo de torná-lo mais curto. No primeiro ano do governo Lula (2004/2007) retorna a possibilidade de integrar o Ensino Médio a educação profissional. A escola de Ensino Médio, segundo Kuenzer (2002, p. 43) deve “ser capaz de articulando ciência, trabalho e cultura, exercer a função universalizadora, através de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações.”. A visão dualista, para a autora, representa o grande nó para os currículos deste nível de

ensino, ao mesmo tempo em que prepara para o mundo do trabalho também deverá contribuir para a continuidade dos estudos. O grande desafio está em formular uma “concepção de Ensino Médio que articule de forma competente essas duas dimensões.” (KUENZER, 2002. p. 25).

No Brasil a partir dos anos 90 os debates políticos sobre juventude ganharam força, “passaram a enfatizar aspectos singulares da experiência social dessa geração, identificando suas vulnerabilidades, demandas e pontencialidades.” (NOVAES, 2007, p. 253).

No governo Lula o protagonismo juvenil ocupou destaque na definição de políticas públicas de juventude. Esta discussão iniciou em 2003 e a partir de 2005, começa o processo de institucionalização das Políticas para Juventude no Brasil.

Neste texto, consideramos as formas de ver a adolescência e a juventude por meio de reflexões acerca da cultura – “especialmente aquelas que nos remete à dinâmica das lógicas temporais –, que interessam, sobretudo, com a fabricação desses conceitos na contemporaneidade.” (GABRIEL; LEITE, VENERA; 2012). Apostamos em um conceito de juventude/adolescência que toma o processo de significação/identificação de forma ampliado. Desta forma não se leva em consideração aqui a cronologia demarcada pelos órgãos e documentos oficiais.

No movimento de constituição dos currículos oficiais e de elaboração das práticas curriculares cotidianas estão presentes tensões que revelam as disputas na construção de memórias e identidades que atuarão na orientação da vida presente e na construção de perspectiva de futuro. Neste movimento são realizadas escolhas na mobilização de determinados saberes, contextos ou personagens, de acordo com os sujeitos que se deseja formar e as identidades que se pretende construir. (VENERA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 133).

Com relação a concepção de currículo, os Estudos Culturais, entendem este espaço “como um campo de luta em torno da significação da identidade.” (SILVA, 2005, p. 134). Considerando conhecimento e currículo como campos culturais de disputa e interpretação, onde os diversificados grupos tentam estabelecer seus domínios. Neste sentido Silva completa e define currículo como,

um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social com qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição de currículo, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2005, p. 135)

Destaca-se o currículo produzido pelos discursos, em relações de poder e tensões constantes. Neste sentido Silva finaliza afirmando que,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar os sentidos de juventudes contidos nos discursos de textos curriculares do ProEMI proposto pelo MEC e implementados pela SEESC, buscamos contribuir com informações que possibilitem uma melhor compreensão sobre os sentidos de juventude nos discursos das políticas públicas curriculares para o Ensino Médio, além de mapear os processos de significação/identificação dos significantes juventude e adolescência nas políticas curriculares para o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e programa Ensino Médio Integral no Estado de Santa Catarina. Por fim, proporcionar reflexões sistematizadas acerca do fazer pesquisa em Educação entre políticas educacionais e teorias do discurso.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. In: **Juventudes e ensino médio: território de práticas, marcos legais e formação**. Cad. Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade - vol. 31 n.84, p. 209-230. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, maio-ago. 2011.
- BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. LEI no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CERVELATTI, Carmen Silvia. A psicanálise diante da juventude. *Revista Educação&Psicologia*, São Paulo, n. 4, pp. 16-25. 2009.
- COSTA, A. G.; VIEIRA M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.
- GABRIEL, C. T.; LEITE, M. S.; VENERA, R. A. S. Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares. Rio de Janeiro, 2012.
- KUENZER, Acacia. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. São Paulo; Cortez, 2002.
- LOPES. Alice. C. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio. In: \_\_\_\_\_.
- (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis, RJ: Faperj, pp. 189- 213, 2008.
- NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: **Juventudes e contemporaneidade**. (Coleção Educação para todos; 16) 284 p. UNESCO, MEC, ANPED, 2007.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Ponte, 1999.
- SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-moderna. Intelectuais, Artes e Videocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação**. Novas perspectivas para o cotidiano escolar: Ensino Médio Integral. Florianópolis, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VENERA, R. AL. S; CONCEIÇÃO, J. P. Tensões curriculares e narrativas: o ensino de História da América Latina. *Revista Tempo e Argumento*. v. 4, PP. 128 - 151, 2012.
- \_\_\_\_\_. Discursos Educacionais na Construção das Subjetividades Cidadãs e Implicações no Ensino de História: Um Jazz possível. Tese de Doutorado – UNICAMP, 2009.

## ABORDAGEM TRIANGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

LOPES, Elisiane Souza Saiber  
FURB

E-mail: elisianesaiberlopes@yahoo.com.br

RAUSCH, Rita Buzzi  
FURB

E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa que resultará na dissertação do Mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). No contexto atual da educação, percebe-se que as aulas de Artes Visuais muitas vezes ocorrem apenas enfatizando a produção artística dos estudantes.

Para Barbosa (1991, p.18) “[...] temos professores dando aulas de artes que nunca leram um livro sobre arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir [...]”. Neste contexto, as atividades pedagógicas são desenvolvidas sem a contextualização histórica/cultural/estética adequada, ressaltando de forma mais acentuada a livre expressão. Nos anos 80, Ana Mae Barbosa, uma arte-educadora comprometida com o ensino e aprendizagem das Artes Visuais adaptou no Brasil um referencial metodológico denominado na época de Metodologia Triangular, que alicerçada em três eixos proporcionam aos estudantes a construção de conhecimentos acerca da Arte, da Apreciação Artística dando ênfase na contextualização histórica/cultural/estética de uma produção da obra de arte e não apenas no fazer artístico dos estudantes.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções e práticas acerca da Abordagem Triangular de Professores de Artes Visuais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como objetivos específicos: a) analisar por meio dos discursos de professores as suas concepções acerca da Abordagem Triangular e outros referenciais metodológicos; b) compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de artes visuais, relacionando com a Abordagem Triangular.

Este trabalho está estruturado em quatro tópicos: 1-Introdução: apresenta a estrutura do trabalho contemplando os objetivos gerais e específicos e uma breve informação acerca deste; 2-A metodologia apresenta como se desenvolverá a pesquisa com relação à abordagem epistemológica e do problema a ser utilizada. O campo empírico será definido ainda neste semestre de estudo e como será realizada a geração de dados bem como quais instrumentos serão utilizados. Apresenta-se também parte da Fundamentação Teórica

acerca da Abordagem Triangular e o ensino de Artes. Nas Considerações Finais, apresentam-se alguns recortes teóricos obtidos até o presente momento.

## **METODOLOGIA**

Na pesquisa será utilizada a abordagem qualitativa, pois como a pesquisa tem um caráter exploratório, no qual o entrevistado poderá expressar sua opinião acerca do tema em questão.

A abordagem qualitativa, para Gatti e André (2010, p.30),

[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

A pesquisa terá como um campo empírico escolas da Rede Municipal na cidade de Indaial - Santa Catarina. Por esta etapa encontrar-se em fase de desenvolvimento, a escola ainda não foi definida. Também não foram estabelecidos critérios para a escolha dos sujeitos, professores de artes, a serem entrevistados.

Faz-se também necessária a realização de uma entrevista semiestruturada para a obtenção de informações relevantes acerca das concepções relacionadas à Abordagem Triangular. Na perspectiva dos autores Bauer e Gaskell (2000) as entrevistas a serem realizadas partem de um roteiro relacionando o foco em estudo, que pode ser denominado de tópico-guia, pois se trata de um roteiro que servirá de guia para o pesquisador.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No atual contexto escolar, ainda é possível encontrar professores que enfatizam somente a produção artística dos seus alunos, favorecendo a livre expressão, mas sem uma contextualização histórica/ cultural/ estética que proporciona uma vivência significativa na aprendizagem e para o mundo na qual os alunos estão inseridos. As Artes Visuais uma disciplina que possui um conhecimento que envolve: “a experiência de fazer formas artísticas [...], a experiência de fruir formas artísticas, [...] e a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento.” (BRASIL, 1997, p. 43).

Este processo de significações no contexto escolar, principalmente nas aulas de artes, já possuem vários fatores para que o processo de criação seja único e prazeroso; tanto para o professor que será o mediador da situação como para o estudante que será o agente deste processo criativo.

A Abordagem Triangular é uma proposta metodológica que parte do pressuposto de uma triangulação, ou seja, o fazer artístico, a leitura de obra de arte e a contextualização histórica/ cultural/ estética por isso é necessário permitir que esta aprendizagem seja um componente da herança cultural do estudante e não apenas um instrumento para o seu desenvolvimento intelectual. A



apreciação contextualizada da história das Artes bem como do fazer artístico desde os anos iniciais da Educação Básica é fundamental no processo educativo dos estudantes.

Para Barbosa (1999, p. 4):

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras.

A Abordagem Triangular surgiu em meio a vários questionamentos e de certa maneira, com apreocupação de arte-educadores com relação ao futuro do ensino de artes em meados dos anos 70, pois a ênfase ainda era da polivalência, ou seja, abordar as quatro áreas no ensino de Artes (dança, visuais, música e cênicas).

O planejamento dos professores neste período baseava-se apenas nas propostas de experimentação da expressividade como um meio propulsor para o desenvolvimento do processo criador. A valorização no ensino estava centrada na livre expressão. Esta atividade, porém, era realizada livremente, sem questionamentos ao longo do processo criativo, ou seja, nem antes, nem durante e nem depois da produção artística finalizada. A história da Arte neste contexto do processo nem era utilizada, não havia uma contextualização com a história e muito menos com a estética.

Diante deste contexto educacional, alguns arte-educadores iniciaram uma discussão e problematização acerca do ensino de Arte, direcionando as discussões para o conhecimento da Arte e sua apreciação estética. Dentre estas pesquisadoras estava Ana Mae Barbosa, que depois de muito estudo, pesquisa e dedicação adaptou a Abordagem Triangular no Brasil.

Para Barbosa (1998, p. 33):

A Abordagem ou Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/ aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria 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 Movimento de Apreciação Estética aliado ao *DBAE ( Discipline Based Art Education)* americano.

Por meio das pesquisas e estudos realizados, Ana Mae Barbosa adaptou esta proposta metodológica aqui no Brasil. Esta abordagem consiste na articulação dos três eixos norteadores da proposta a leitura de imagem (apreciação crítica e estética da Arte/fruir arte), a contextualização da história da arte (reflexão/ contextualizar) e o fazer artístico (produção artística). Deste modo, o ensino da Arte torna-se uma maneira contextualizada de ver, sentir e apreciar a Arte e a cultura.

Para Barbosa, no ambiente escolar a Arte pretende proporcionar ao estudante que seja conhecedor, fruidor e decodificador das obras de Arte, pois o ensino das Artes corresponde às quatro coisas mais importantes que as pessoas fazem com a Arte: elas as produzem, veem, procuram entender seu lugar na cultura através dos tempos e fazem julgamento de sua qualidade.

Leitura de Imagem (ou fruição estética) é o primeiro eixo da Abordagem Triangular e consiste nas diferentes maneiras do educando ter contato com a Arte, os diferentes modos de visualizar, interpretar, julgar uma obra de arte pode despertar a capacidade crítica. O segundo eixo da Abordagem Triangular é a contextualização (ou história da arte), é o momento de contextualizar o artista e a sua obra no tempo, analisando todo o contexto histórico/ social/ artístico. O terceiro eixo da Abordagem, o fazer artístico (ou produção artística) consiste no momento criativo dos estudantes, que a partir dos estudos realizados acerca da obra, artista e contexto histórico, o estudante deixará transparecer sua criatividade.

A ordem destes eixos não é estática, o professor pode alterá-las, iniciando a produção artística e passando para os outros eixos após a finalização do fazer, contextualizando as atividades com as obras de artes selecionadas e contextualizando com a História da Arte. A ordem dos eixos não vai alterar a produção final.

O planejamento, bem como as atividades desenvolvidas baseadas na Abordagem Triangular, articulados aos três eixos proporcionam aos estudantes o acesso às informações e reflexões acerca do contexto social e cultural e o acesso de imagens de obras de Arte ou a obra em si. Que de certo modo, até pouco tempo atrás era considerado elitizado.

Para Barbosa (2002, p.34, 35):

A produção de Arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento da qualidade das imagens produzidas pelos artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. [...] Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas, estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e televisão, a preparemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Que concepções os professores têm referente à triangulação no ensino e aprendizagem de Arte no contexto escolar atual? A Abordagem Triangular é considerada como referência nas práticas pedagógicas para os professores de Artes Visuais? É neste contexto que atualmente o ensino de Artes acontece nas escolas, porém ainda em muitas salas de aula a realidade não acontece desta maneira exposta sobre a Abordagem Triangular. Ainda há uma mera repetição de desenhos estereotipados, através dos quais fica difícil o estudante desenvolver sua capacidade criadora. Utilizar a Abordagem Triangular e somente dar ênfase ao fazer artístico também não é utilizar a proposta em sua íntegra: é apenas a continuação de resquícios do passado no qual era enfatizada a livre expressão, o fazer pelo simples ato de fazer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa está em fase de construção, e a preocupação foi apresentar a pesquisa referente à Abordagem Triangular e as concepções e práticas de professores/arte-educadores relacionadas ao ensino de Artes. Sendo uma pesquisa qualitativa, serão realizados os procedimentos de coletas de dados no início do ano de 2014. Ainda neste semestre, será definida a Metodologia, bem como o campo empírico e os sujeitos da pesquisa. A Fundamentação Teórica será ampliada, porém, já se pode pontuar, com base nas leituras da obra de Ana Mae Barbosa, a importância do ensino da Arte.

Muitos professores ainda acreditam que a auto/livre expressão abrange todo universo da Arte, porém o que eles esquecem é que toda expressão também tem conteúdo, mesmo que pareça da expressividade da própria Arte. Para Barbosa (1999, p.27) “se a Arte não fosse importante, não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”. Sabemos que o ensino da Arte passou e/ou passa por várias mudanças, porém está cada vez mais presente em vários processos do ensino e aprendizagem. Um currículo organizado, interligado com o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, estaria respeitando a subjetividade de cada um, bem como os valores, estrutura da matéria a ser estudada. Segundo Barbosa (1999, p.35):

A produção de Arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção o não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo que nos cerca. Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. [...] Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, preparamos para a gramática da imagem em movimento. Esta decodificação precisa estar associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Por meio da Abordagem Triangular, o ensino da Arte passará de uma livre expressão para um ensino de Arte/ Educação/ Ação /Pesquisa. Cabe salientar que o ensino da Arte não se resume somente ao processo da produção artística, mas ao processo de transcender a subjetividade dos estudantes no contexto histórico/ cultural/ estético.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- \_\_\_\_\_, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- \_\_\_\_\_, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002b.102.
- \_\_\_\_\_, Ana Mae. **Arte/ Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- 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.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GAUTHIER, Clemont; TARDIFF, Maurice. **A Pedagogia: Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.
- MARTINS, Miriam C; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria. T. **Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

## A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### II

SILVA, Elizângela. A. M.

FURB

E-mail: elizmattes@outlook.com

FRITZEN, Mariestela P.

FURB

E-mail: mpfritzen@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute o desenho de uma pesquisa em construção, desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação – da Universidade Regional de Blumenau (FURB-SC), na linha de Pesquisa Linguagem e Educação. Pretende-se apresentar o recorte dessa pesquisa, cujo tema é a produção textual na escola. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

A motivação para o estudo surgiu a partir de vivências da pesquisadora como professora há 7 anos da rede pública e privada de ensino. Neste período como educadora do Ensino Fundamental II a mesma observou nestes sujeitos certa apreensão, desconforto e insegurança na hora da produção textual. Diante dessas observações e inquietações surgiu a seguinte pergunta de partida: Que sentidos alunos do Ensino Fundamental II constroem sobre a produção de texto? A partir dessa problemática a pesquisa tem como objetivo geral compreender os sentidos que os alunos no Ensino Fundamental II constroem para a escrita.

Como aporte teórico tem-se os estudos da perspectiva sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, além dos estudos do letramento, ainda em construção.

A pesquisa abordada neste trabalho pretende trazer contribuições no que se refere aos sentidos da produção textual para este segmento escolar. A partir do levantamento feito até o momento nos bancos de dados da FURB e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, há uma lacuna com relação a pesquisas que buscam ouvir os alunos a respeito da produção textual na escola. A pesquisa terá como foco a produção textual na voz dos alunos, ou seja, ouvi-los sobre o que eles pensam a respeito da escrita buscando desvelar os sentidos que eles constroem para a escrita no contexto das aulas de LP e em outras situações de escrita.

Neste contexto os estudos de Geraldini (1998) apontam uma questão singular no que se refere à produção de texto, pois o atual termo anteriormente era chamado de produzir “redação”. Esta ideia de redação estava relacionada como um texto de mão única, cujo único interlocutor era o professor, com o objetivo de nota.

Bunzen (2007) também argumenta que durante muito tempo o ensino de redação na escola, especialmente no ensino médio, era mero exercício escolar cujo principal objetivo tanto de alunos como de professores era passar no vestibular, em concurso ou simplesmente fazer o que o livro didático orientava. A intervenção do professor no texto era observar e apontar, através de uma correção quase sempre estritamente gramatical, os “erros” cometidos pelos alunos.

A partir dessa problemática brevemente abordada sobre a produção de texto na escola, além do objetivo geral mencionado anteriormente, a pesquisa visa ainda três objetivos específicos: Identificar as práticas de escrita em que os alunos se inserem na disciplina de língua portuguesa, examinar, a partir dos enunciados dos alunos, a situação de produção dos textos nas aulas de língua portuguesa e discutir a relação da produção textual na disciplina de língua portuguesa com práticas de escrita em outras disciplinas. Sendo assim o trabalho pretende trazer algumas reflexões acerca do que já foi construído até o momento.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em andamento tem uma abordagem qualitativa interpretativa. Os instrumentos utilizados serão um questionário e entrevista coletiva, aplicados a alunos do 6º e 9º ano de uma escola municipal. A escolha por estes sujeitos se deu pelo fato de serem alunos que tiveram, no 6º ano, o primeiro contato com a disciplina específica de língua portuguesa, pois no Ensino Fundamental II esta matéria vem diluída no decorrer da aprendizagem, e 9º ano por estar finalizando esse ciclo do EF.

Previamente será aplicado um questionário piloto como instrumento de pesquisa a sujeitos do 6º e 9º ano de uma escola da rede privada de ensino de Rio do Sul e Brusque. O questionário piloto servirá como testagem do instrumento, uma vez que, dependendo como for a receptividade dos alunos, as possíveis dificuldades no entendimento das questões e principalmente as respostas, o questionário será reformulado. Da mesma forma, o questionário servirá de norte para a elaboração do roteiro das entrevistas coletiva. A partir deste parâmetro mencionado os instrumentos de pesquisa serão efetivamente usados no contexto de uma escola da rede municipal de Rio do Sul. Nesta pesquisa obteve-se já o primeiro contato com a professora que leciona na escola municipal de Rio do Sul onde se pretende realizar a pesquisa com os alunos do 6º e 9º ano, sendo a receptividade positiva.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

A pesquisa fundamenta-se nos estudos do letramento KLEIMAN (1995), STREET (2003) e ZAVALA (2010). O uso deste termo no plural refere-se aos diversos usos que se pode fazer da leitura e da escrita nas diversas situações sociais e em diferentes culturas (KLEIMAN,1995). Tendo em vista que a pesquisa pretende discutir, a partir dos enunciados dos sujeitos, a produção textual no contexto escolar, Kleiman (2008, p.20) afirma que:

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento.

Também faz-se uso dos estudos de Geraldí (1998). Segundo o autor, produzir um texto significa dialogar com os saberes do aluno, do professor e os saberes historicamente sistematizados, denominados “conhecimentos”. Parte-se da concepção de que

letramento é um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito (DIONÍSIO, 2007). Pode-se depreender que, a partir do momento em que o sujeito participa de eventos de letramento, ele interioriza os modos de lidar com a leitura e a escrita e os modos de valorar e construir sentidos para essas práticas sociais. Sobre evento de letramento Kleiman (2008, p. 41) assim o define: Evento de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.

Como a análise do corpus da pesquisa focaliza-se nos discursos dos sujeitos sobre os sentidos da escrita, serão abordados alguns modelos de letramento, o autônomo e ideológico de letramento (STREET, 2003). Kleiman (2008), ao discutir os letramentos, aborda o modelo de letramento autônomo e o ideológico propostos por Street (2003). De acordo com o autor:

Em meio aos contextos de desenvolvimento, a questão do letramento é com frequência representada como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento, abordagem que considero como sendo um modelo “autônomo” (STREET, 2003, p. 04).

No modelo de letramento ideológico tem-se a concepção que o letramento é uma prática social e não uma técnica a ser aperfeiçoada. Segundo Kleiman (2008, p. 38) “o modelo ideológico dá ênfase à interação social, à pluralidade de práticas e às relações de poder, envolvidas, em contraponto à concepção de um letramento dominante como a do modelo autônomo”.

É pensando nestas perspectivas que a pesquisadora pretende desvelar os sentidos da produção textual para os sujeitos do segundo ciclo do Ensino Fundamental II. Através das análises dos dados pretende-se apreender em que práticas de escrita estão inseridos estes sujeitos.

O trabalho apoia-se também nos estudos de Bakhtin e do Círculo (2004), pois a concepção de linguagem, que mobiliza este aporte teórico é a linguagem como lugar de interação humana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como a pesquisa ainda está em desenvolvimento e os dados ainda não foram gerados, não há resultados para serem apresentados. Espera-se, porém, que a investigação possa trazer contribuições para as práticas docentes sobre o ensino da produção de texto nas aulas de língua portuguesa e na escola de forma geral. Com a continuidade da pesquisa pretende-se refletir sobre o contexto escolar no que se refere à produção textual podendo-se repensar sua prática.

Sendo assim ao ouvir o que aluno tem a dizer sobre a escrita nas aulas de língua portuguesa, a pesquisa trará um olhar reflexivo às práticas do professor nas aulas de produção textual.

Diante do exposto o trabalho apresenta algumas discussões a respeito da pesquisa de mestrado em educação em construção delineando os caminhos percorridos desde a escolha do tema, dos sujeitos, o que instigou o início da pesquisa, os instrumentos utilizados, autores que fundamentam a discussão, os objetivos específicos da pesquisa em andamento e os resultados a que pretende chegar.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio, in: BUNZEN, C, MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 158.

GERALDI, J. W. da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 20.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. in: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61.

STREET, B. (2003) **Abordagens ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CENÁRIO DE IMIGRAÇÃO

LORENZI, Estela Maris Bogo  
FURB  
E-mail: estela.190@hotmail.com

FRITZEN, Maristela Pereira  
FURB  
E-mail: mpfritzen@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa, ainda em andamento, que tem como tema as políticas linguísticas em um cenário de imigração italiana. O estudo se insere na linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, FURB. Visto que o ensino da língua italiana passou a ser obrigatório no currículo escolar municipal em Rodeio, no Vale do Itajaí. A pesquisa visa compreender os diálogos entre as políticas linguísticas, nacionais e locais, e as propostas pedagógicas do sistema de ensino deste município.

Para tanto objetiva-se, ainda, (1) examinar os documentos oficiais que tratam das políticas linguísticas na (re)construção da proposta pedagógica de ensino de línguas nesse município; (2) analisar os enunciados dos agentes participantes na elaboração das propostas pedagógicas do ensino das línguas inglesa e italiana e, por fim, (3) refletir, à luz dos resultados, as implicações para as políticas linguísticas e para a educação. Em termos teóricos a pesquisa se apoia na Linguística Aplicada, no tocante aos estudos sobre a escolarização em contextos de línguas minoritárias e aos Estudos Culturais.

Para esta comunicação, objetiva-se discutir, parcialmente, como o processo de implementação de uma política de educação linguística, para o idioma italiano, nesse contexto bi/multilíngue do Vale do Itajaí ocorreu. Apresenta-se, inicialmente, uma breve contextualização da pesquisa, através dos escritos de Alvim (1999) e Berri (1988) que expõem um histórico da colonização italiana no Vale do Itajaí e a história da imigração italiana. Em seguida, será analisado um dos documentos oficiais do *corpus* da pesquisa, a Lei de diretrizes e Bases/96, na parte que fundamenta a política linguística implementada no município em estudo para inserção da língua de imigração no currículo das escolas de educação básica municipal e estadual, dividindo espaço com a língua inglesa, tida como língua franca<sup>25</sup>. Parte de uma entrevista realizada com um sujeito, que atua na educação básica do município de Rodeio, desde 1994 será analisada, a fim de discutir os movimentos políticos na voz de um professor que, juntamente com uma comissão, auxiliou a elaboração de documentos e reuniões pertinentes à inserção da língua italiana nas escolas. Por fim, serão feitas considerações acerca dos

---

<sup>25</sup> Segundo Calvet (2002) a língua franca é aquela usada como meio de comunicação entre pessoas que falam línguas maternas diferentes.



resultados preliminares, que apontam para reflexões das políticas linguísticas em torno da inserção de línguas de imigração nos currículos escolares.

## **METODOLOGIA**

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa tem um enfoque de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994), já que se interessa nas perspectivas e impressões dos enunciados dos dados gerados. O contexto da pesquisa, como citado anteriormente, é apresentado através de Alvim (1999) e Berri (1988), que descrevem e discutem esse cenário de imigração constituído no Brasil.

O município de Rodeio é um cenário de imigração italiana, situado em uma microrregião do Vale de Itajaí, em Santa Catarina. Rodeio foi fundado por imigrantes italianos vindos do Tirol Trentino, norte da Itália, em 1875 (ALVIM, 1999). Inicialmente, 114 famílias aportaram em Itajaí e foram conduzidas até Blumenau. De Blumenau eram levadas ao município de Timbó, a fim de escolherem sua moradia (BERRI, 1998). Nesta época Rodeio ainda pertencia à Colônia de Blumenau. Em 14 de março de 1937, Rodeio foi desmembrado, tornando-se um município.

A seguir, um dos documentos do *corpus* de análise emana de documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas. Decidiu-se utilizar os documentos como dados, pois de acordo com Flick “os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação”, de tal modo que eles não proporcionarão apenas informações descritivas, mas serão analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos” (FLICK, 2009, p. 234). Para esta pesquisa o documento discutido é a LDB/96, especificamente o artigo 26, que aborda a temática do ensino de línguas nas escolas de ensino básico. Além da LDB/96, parte de enunciados do sujeito, gerados através de uma entrevista individual semiestruturada, em busca de pistas acerca do uso de políticas linguísticas para a inserção da Língua Italiana com um professor que atua na educação básica no município de Rodeio desde 1994 e, que auxiliou na elaboração de documentos pertinentes à implantação da língua italiana, como o projeto: O ensino da Língua Italiana, a ata, que transcreveu a resolução do Conselho Municipal de Educação referente ao ensino do italiano entre outros, conforme mencionado na introdução, será analisada, já que a entrevista, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. O sujeito escolheu um pseudônimo, a modo de manter sua identidade preservada, com mote italiano e de cunho religioso: Francesco, visto que, informalmente e registrado no diário de campo da pesquisadora, ele mencionou ser um estudioso no que diz respeito à origem italiana e é devoto a São Francisco de Assis.

## **DISCUSSÃO PARCIAL DE DADOS**

A função das políticas linguísticas e do planejamento linguístico é a de refletir, determinar e implementar grandes decisões referentes às línguas e a sociedade (CALVET, 2007) focalizando, entre outros cenários, os de imigração, também denominados por

Cavalcanti (1999; 2011) “sociolinguisticamente complexos”. Para Cavalcanti (1999), os cenários bilíngues brasileiros são vistos, muitas vezes, como cenários monolíngues, desprestigiando as minorias linguísticas e socioculturais que englobam “as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p.387).

Com relação ao contexto da pesquisa aqui relatada, os movimentos das políticas linguísticas iniciam-se em 2001. A LDB, já em 1996, em seu artigo 26º, § 5º diz que “*Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição*”. No enunciado acima, aparece à informação de que *pelo menos uma língua estrangeira moderna* é obrigatória no currículo escolar na parte diversificada, não há, explicitamente, menção acerca de critérios específicos para que esta ou aquela língua seja a escolhida, nem neste artigo nem nos posteriores, apenas há uma restrição quando o enunciado completa dizendo *dentro das possibilidades da instituição*, o que deixa a *cargo da comunidade escolar* analisar e aplicar a melhor política de escolha.

Nesse mesmo excerto, a utilização da locução *pelo menos* dá o sentido de que há a possibilidade do ensino de mais de uma língua estrangeira nas escolas. Percebe-se, então, que a LDB proporciona autonomia tanto para o ensino como para a escolha das línguas estrangeiras a serem ensinadas/aprendidas nas escolas, quando, logo em seguida, complementa a informação dizendo que a *escolha ficará a cargo da comunidade escolar*. Ora, *escolha* é uma palavra que não expressa uma ordem ou necessidade, mas que pode ser interpretada como um convite ou chamamento que estimula a variação do ensino de línguas que vai além da aprendizagem da língua inglesa, cujo *status*, segundo Gimenez (2013, p. 203) “é reforçado pelo silenciamento a respeito de outras línguas estrangeiras/adicionais”. Ainda sobre o ensino preferencial do inglês, Silveira (2011, p.106) diz que “apesar de não haver instruções que aconselhem (...) o ensino do inglês como LE, e das recentes ações e projetos (...) a beneficiar um ensino plurilíngue, o inglês ainda é a LE predominante nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio”, de fato pode-se observar que há uma grande tendência para se valorizar o ensino do inglês.

Porém, pode-se depreender que a questão da *escolha* da língua estrangeira moderna *na parte diversificada do currículo* encoraja novas políticas linguísticas acerca do ensino de línguas, já que o documento, no enunciado citado, abre espaço curricular para a diversidade cultural, partilhando da ideia que cada vez mais o mundo está multilíngue. A partir dessa perspectiva, compreende-se que está se repensando o mito de um país que é constituído por uma única língua, a Língua Portuguesa e que se incentiva a aprendizagem de apenas uma língua estrangeira considerada franca, a Língua Inglesa.

Francesco, sujeito entrevistado, já apresentado anteriormente, quando questionado acerca da *escolha* da língua para o currículo das escolas municipais/estaduais de Rodeio, expõe que “(...) *fazíamos parte do Conselho Municipal de Educação e (...) depois de MUITA BRIGA, conseguimos a implantação*”. É possível inferir no enunciado de Francesco a questão das relações de poder, vivenciado no momento da implantação da língua italiana nas escolas, visto que, conforme Calvet (2007, p. 11) “sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua”, especialmente em torno das minoritárias, porém, essa militância linguística (RAJAGOPALAN, 2013) não basta para determinar esta ou aquela língua, a política linguística é um tema complexo, com particularidades a serem entendidas e melhoradas.

O uso da expressão, *MUITA BRIGA* no excerto de Francesco, manifesta justamente a dificuldade de implantar, na prática, uma política fundamentada em documentos e/ou diretrizes oficiais, como na LDB. De maneira geral, os documentos têm a função de

descrever e prescrever princípios acerca de diversas temáticas, neste caso sobre a escolha/aprendizagem de línguas, porém o que se pode compreender é que existe uma distância grande entre a prescrição e sua real aplicação (CAVALCANTI, 1999). Os motivos que ora parecem dificultar o ciclo natural da implantação de uma língua na escola, retomam um diálogo acerca das lacunas das políticas públicas que engessam o ensino efetivo das outras línguas, limitando-se ao ensino das que já se tem como conquista.

Desta maneira, os movimentos políticos linguísticos do município de Rodeio muito têm a contribuir no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da cultura local nos cenários de línguas minoritárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise preliminar aponta para uma discussão, que ainda será aprofundada na pesquisa de Mestrado, acerca dos movimentos convergentes e divergentes entre os documentos, nacionais e locais, e os enunciados do sujeito sobre o processo de implementação de políticas para a inserção da língua italiana nas escolas municipais e estaduais de Rodeio.

Assim, conclui-se que até o momento, quem detém o poder, mantém, através de políticas ora explícitas ora implícitas, um controle em torno do ensino e aprendizagem das línguas. O controle, atualmente mais implícito do que explícito, ocorre por meio de planejamento e políticas linguísticas, termos ainda recentes, que asseguram a condição de um país monolíngue através de ações que passam despercebidas pela população como leis que, aparentemente, viabilizam uma valorização das diversidades linguísticas.

Com esta configuração, as políticas linguísticas que se constituíram em torno da imigração italiana, do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, têm uma especial relevância, pois essas ações políticas problematizam um tema que pode ter consequências que transcendem um estudo com foco local, apesar da pesquisa tratar da questão bilíngue de Rodeio, evidenciando o bilinguismo social (CAVALCANTI, 1999) pode, ainda, referenciar outros contextos, com outras particularidades.

## REFERÊNCIAS

- ALVIM, Z. M. F. **O Brasil Italiano** (1880 – 1920) In: FAUSTO, B. (Org.). *Fazer a América*. São Paulo: USP, 1999.
- BERRI, Aléssio. **A igreja na colonização Italiana no Médio Vale do Itajaí**. Blumenau: Fundação casa Dr. Blumenau, 1988.
- BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases as Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CAVALCANTI, M. D. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. **Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados**. In: Magalhães, M.C.C; Fidalgo, S.S.. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 171-186.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 320-338, 1994.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. **Deslocamento de acento na aquisição da língua inglesa como segunda língua**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 104-112, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/7230/6576>. Acesso em: 15 out 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Política Linguística: do que é que se trata, afinal?** In: Nicolaidés, C., Silva, K., Tilio, R. Rocha, C. (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

## A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS EM UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CHIODINI, Éverton Leandro  
FURB

E-mail: evertonchiodini.mestrado@gmail.com

SCHROEDER, Edson  
FURB

E-mail: ciência.edson@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa de Processos de Ensinar e Aprender do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação (PPGE/ME) da Universidade Regional de Blumenau, sendo parte integrante de projeto de pesquisa que resultará na dissertação, ao final do curso. A pesquisa aborda a construção de conceitos científicos em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual de Santa Catarina, na disciplina de História, no município de Presidente Getúlio (SC). O meu<sup>26</sup> interesse pela temática é fruto de experiências, leituras e reflexões sobre educação e o ensino de história.

Em 2007, iniciei minha primeira graduação, na Universidade de Blumenau (FURB), em História. Durante este período fui construindo o conceito de temporalidade e/ou historicidade na constituição da humanidade. Em outras palavras, passei a entender melhor a sociedade e a cultura, enquanto construções humanas em um dado período, bem como as transformações que elas sofrem ao passar do tempo e como estas ações influenciam a nossa sociedade e a constituição do ser humano, num contexto específico. Em 2011, graduei em História e iniciei minha segunda graduação, agora no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), em Psicologia, que não finalizei. Importantes reflexões surgiram neste período e que foram fundamentais para a decisão de fazer a Pós-Graduação, no PPGE/ME, na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Entre as minhas reflexões, as discussões sobre desenvolvimento humano e sobre psicologia da educação. Além disso, adotei um conceito da psicologia sistêmica que se tornou uma base para minha visão de mundo, a saber: a sociedade entendida como um sistema<sup>27</sup>, onde as pessoas agem e interagem de modo dialético em relação ao mundo, (re)construindo-o e (re)significando-o. Neste processo, ao mudar o mundo, o sujeito muda a si mesmo e as suas condições (materiais) de vida.

---

<sup>26</sup> Utilizaremos a primeira pessoa do singular em alguns momentos, quando nos referirmos às vivências pessoais do pesquisador.

<sup>27</sup> A Teoria Sistêmica nasceu da área da Cibernética através da aplicação e reflexão dos seus conceitos, mas rejeitando o conceito de sistema fechado, pois este é mecânico fruto de ação e reação. Pelo contrário a sociedade é considerada um sistema aberto cheio de possibilidades imprevisíveis e incontroláveis ao pesquisador, quebrando assim com a teoria (geral) dos sistemas ou, ao menos, com a ideia de ciência mecanicista de alguns teóricos (NICHOLS; SCHWARTZ, 2007).

Segundo a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998, p. 160) o ensino de História:

deve ser reordenado na dimensão de uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas.

Tomando esta concepção por base, uma preocupação surgiu no tocante à prática docente: queria refletir e aprofundar aspectos relacionados ao processo de ensinar e de aprender história e o papel dos professores e dos estudantes neste movimento. A partir disso, foi-se delineando nossa pergunta de pesquisa: **como ocorre o processo de construção conceitual, em aulas de história, por crianças do quinto ano, a partir do tema Primeiros Habitantes de Santa Catarina?** Definida a questão, delineamos como objetivo geral da pesquisa compreender o processo de construção de conceitos científicos por estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, no estudo dos primeiros habitantes de Santa Catarina, a partir da disciplina de História, mediado pela ação docente. Como objetivos específicos propomos analisar as transformações conceituais dos estudantes a partir dos seus conceitos cotidianos, identificar o papel dos amplificadores culturais utilizados no processo de mediação (recursos e metodologias de ensino), identificar Zonas de Desenvolvimento Proximais (ZDP) estabelecidas em sala de aula e o papel das interações sociais de produção para a aprendizagem conceitual e refletir sobre a importância da mediação docente para o processo de aprendizagem em aulas de história. Estabelecemos a Teoria Histórico Cultural como o principal aporte teórico para nossas reflexões tanto empíricas como teóricas.

Na próxima seção, apresentamos, de forma breve, os sujeitos envolvidos na investigação, o campo empírico e os procedimentos metodológicos que serão utilizados no desenvolvimento da mesma. Feito isto, seguiremos para a fundamentação teórica onde apresentaremos os principais conceitos e pressupostos que embasam este trabalho. Por fim, faremos uma reflexão prévia sobre o que foi produzido até agora, ou seja, algumas considerações iniciais sobre a pesquisa e o seu desenvolvimento.

## METODOLOGIA

A investigação a que nos propomos desenvolver trata-se de uma pesquisa ação, de cunho qualitativo, sociocultural<sup>28</sup> e crítico-dialética porque, ao investigar fenômenos abstratos (como os processos de ensinar e de aprender), devemos estar atentos à sua base material, historicamente construída. No caso da construção de conceitos, por exemplo, se por um lado o conceito é um signo abstrato, por outro, nós só podemos conhecê-lo na medida em que interagimos com e no mundo. Assim, só podemos falar 'mesa', na medida em que conhecemos materialmente o que vem a ser uma mesa para, a partir daí, construirmos uma experiência concreta, que será materializada na palavra (o conceito), que fará parte da vasta rede conceitual que caracteriza a linguagem.

Os sujeitos desta pesquisa são os estudantes (crianças) e sua professora, pertencentes a uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual, no município de Presidente Getúlio (SC). Os critérios para a escolha da professora, enquanto sujeito de pesquisa foram: ser graduada em pedagogia; ser, preferencialmente, efetiva do quadro de professores da Rede Estadual de Ensino; 3 – trabalhar com diversidade de amplificadores culturais em sala de aula; e demonstrar preocupação e

---

<sup>28</sup> Segundo Wertsch (1998) o termo sociocultural nunca foi utilizado por Vigotski, mas foram os pesquisadores e continuadores da teoria Vigotskiana que começaram a situar as suas pesquisas como socioculturais.

envolvimento com as questões do ensino e a aprendizagem das crianças. Após o contato inicial com a professora e do seu consentimento em relação a sua participação na pesquisa, buscamos oficializá-la por intermédio de uma Carta de Apresentação do pesquisador e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ambos cedidos pela FURB. Apesar disso, o processo de geração dos dados<sup>29</sup> ainda não teve início.

Entre as várias etapas, destacamos o diagnóstico dos conhecimentos cotidianos sobre o tema e o planejamento conjunto (professora e pesquisador). As aulas de história e seu desenvolvimento acontecerão a partir do planejamento refletido, levando-se em consideração o desenvolvimento dos conceitos científicos, suas complexidades e relações com os conceitos cotidianos, contextualização e modelização, o valor pragmático do conhecimento aprendido, o papel do registro, a avaliação, etc. Cada etapa da pesquisa será efetivada nos diferentes encontros entre pesquisador e professora. O planejamento das aulas será contínuo e processual, sempre baseado em três questões: o que será ensinado às crianças, como será ensinado e como as crianças constroem seus conhecimentos, ou seja, como as crianças vão incorporando a linguagem da história e estruturando seu pensamento. Na pesquisa, as observações prévias a respeito dos conhecimentos cotidianos das crianças sobre o tema serão fundamentais para se compreender aspectos dos processos interativos entre professora, crianças e conhecimentos da história, etapa que precede a reflexão e a construção conjunta (professora e pesquisador) das aulas que serão desenvolvidas pela professora regente.

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados serão a videografia, a fotografia, a gravação, o diário de campo, as produções escolares dos estudantes e uma entrevista semiestruturada, com a professora responsável.

As filmagens, como instrumento de pesquisa, serão utilizadas por tratar-se de tecnologia que possibilita apreender sons e imagens e as complexidades associadas às dinâmicas de uma sala de aula e seus processos de interação, aspectos que nem sempre podem ser apreendidos pelo pesquisador. Além disto, permitem a posterior revisão exaustiva dos fenômenos apreendidos, uma dinâmica necessária nas pesquisas de natureza sociocultural, e que tem a análise microgenética como principal metodologia de análise (WERTSCH, 1998). A fotografia servirá para “captar” fragmentos da evolução de um processo temporal da produção das atividades dos estudantes. Assim, requer-se que os registros fotográficos sejam feitos em intervalos de tempo regulares. Com este instrumento serão registrados os estudantes em suas interações com seus pares, professora e os conhecimentos (a atividade em si).

A gravação será utilizada para registrar os encontros de planejamento com a professora, pois caracterizamos a investigação como pesquisa-ação. O diário de campo também se constituirá num importante instrumento para o pesquisador, uma vez que conterá as considerações e observações que contribuirão para o conjunto das análises dos dados. Além destes instrumentos, as produções dos estudantes, resultantes das atividades (escritas ou desenhadas), propostas no decorrer do desenvolvimento do tema, também se constituirão num importante instrumento, pois essas produções materializam a utilização da linguagem pelas crianças, um aspecto fundamental para o entendimento de como se deu os processos de construção dos conhecimentos, ou seja, de como as crianças articulam pensamento e linguagem.

Outro instrumento de geração de dados utilizados será a entrevista semiestruturada com a professora, a partir dos dados gerados no decorrer do processo de ensino. O objetivo da entrevista será compreender como a professora entende o ensino, no tocante à

---

<sup>29</sup> Optamos pelo termo ‘processo de geração de dados’ ao invés de ‘coleta de dados’ uma vez que os dados não estão prontos e/ou acabados, esperando que alguém os colete. Pelo contrário, o pesquisador intervém por meio dos instrumentos de pesquisa, em um processo no qual os dados são gerados.

construção de conhecimentos científicos em aulas de história, seu papel e dos conhecimentos ensinados. Em outros termos, pretendemos compreender qual é o sentido dado pela professora à sua prática pedagógica. Para tal, construiremos tópicos-guia que, apesar de não serem inflexíveis, servem de guia para o pesquisador conduzir o processo (GASKELL, 2008). Evidentemente, a triangulação a partir dos dados gerados possibilitará a análise em profundidade dos fenômenos observados, considerando-se o diálogo com os objetivos e o aporte teórico da pesquisa.

A análise microgenética (WERTSCH, 1998) será utilizada como abordagem metodológica. Os mecanismos psicológicos associados à construção do conhecimento pelos estudantes e as operações mentais que participam nesse processo, serão associados às ações desencadeadas pelas aulas e consideradas importantes para a aprendizagem dos conceitos em história. Serão quatro os requisitos necessários para se compreender melhor os mecanismos ligados à aprendizagem pelas crianças: a) a evolução das regulações interativas que acontecerão entre os sujeitos, com a atenção aos aspectos relacionados à afetividade e à linguagem; b) a observação de como a realização das tarefas evoluem; c) a observação de como ambos os aspectos se coordenam e se condicionam mutuamente e d) a manifestação dos significados dos conceitos históricos, pelos estudantes. A análise microgenética permite uma análise minuciosa da gênese dos processos humanos e suas transformações em um espaço de tempo específico (GÓES, 2000). Em outras palavras, a historicidade não está nos eventos que passaram, mas nas mudanças que ocorrem no processo socialização do humano, a qual ocorre através da mediação simbólica.

As categorias de análise serão estabelecidas *a priori* e contemplarão três importantes movimentos que se dão nas ZDP em sala de aula: os conteúdos da história para o desenvolvimento do tema, os amplificadores culturais utilizados pela professora para o desenvolvimento das aulas e as interações discursivas que ocorrerão considerando-se a professora, os estudantes e os conteúdos (conceitos científicos)

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreendermos os processos de construção do conhecimento científico pelas crianças, utilizamos como principal aporte teórico conceitos e pressupostos da Teoria Histórico Cultural, a partir dos conceitos mediação, mediação simbólica, processos de internalização, ZDP, além das considerações teóricas de Vigotski (1994) a respeito das relações dialéticas entre pensamento e linguagem e conceitos espontâneos e conceitos científicos.

Quando nos referimos aos conceitos espontâneos, estamos falando dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos fora do âmbito formal do ensino (VIGOTSKI, 2010). Em outras palavras, quando as crianças começam a frequentar a escola, elas já trazem consigo uma série de conceitos, provenientes das suas experiências cotidianas. Para Vigotski, na escola há um refinamento desses conceitos à medida que o sujeito se apropria do conhecimento ensinado em uma ação mediada pelo professor - em sala de aula, conceitos espontâneos e científicos se integram dialeticamente, com a emergência de novas compreensões, processos que ocorrem na ZDP.

Mas, como é possível apreender qualquer coisa? Pensamento e a linguagem desempenham um papel fundamental para a aprendizagem, pois são os signos que possibilitam a comunicação e compreensão do que é comunicado, que a nossa relação com o mundo é mediada (VIGOTSKI, 2000). Ou seja, nós agimos no mundo transformando-o através dos signos (ou, conforme Vigotski, pelos



instrumentos psicológicos). É pela linguagem que se torna possível partilhar com o outro um conteúdo ou conceito que existe no sujeito enquanto pensamento. Assim, a linguagem é imprescindível para que ocorra o aprendizado; ela se torna instrumento de importância capital, uma condição *sine qua non* da/para a educação e para a escola, na medida em que esta desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Vigotski (2010) é função da escola o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da criatividade, a capacidade de planejar), fazendo uma distinção entre conhecimentos construídos na experiência individual das crianças (conceitos cotidianos ou espontâneos) e conhecimentos construídos no viés da sala de aula (conceitos científicos). Portanto, a construção do conhecimento sugere uma ação partilhada, uma vez que é por intermédio da interação e mediação que as relações entre o sujeito e o conhecimento são constituídas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a partir do momento que a criança aprende e se desenvolve, reconstrói diferentes aspectos que suscitam mudanças no seu modo de ver e compreender o mundo. Evidentemente, trata-se de um processo que acontece de forma gradual no que diz respeito ao desenvolvimento de suas capacidades no que diz respeito à compreensão conceitual em história, bem como as articulações entre os conceitos. Este fenômeno decorre da utilização das diferentes linguagens (diálogo, o desenho, a escrita, etc.), para designar e representar o mundo e os conhecimentos sobre a história e a compreensão de como as pessoas, em seus contextos viveram e lidaram com as demandas e desafios, construindo suas culturas. Neste sentido, partimos do pressuposto de que a aprendizagem de história é fundamental para o desenvolvimento das crianças e deve ter seu início nas etapas iniciais de escolarização.

Com esta pesquisa pretende-se compreender como crianças se apropriam dos conhecimentos da história. Portanto, ao se evidenciar as ZDP que se constituem no transcorrer do processo de ensinar, têm-se um conjunto de aspectos que consideramos importantes e que também será objeto de nossas reflexões: a função da linguagem como instrumento de constituição dos sujeitos, o valor dos recursos de ensino neste processo (os amplificadores culturais) e o potencial educativo das problematizações, uma vez que as crianças serão estimuladas para a identificação de questões a partir do tema estudado.

## REFERÊNCIAS

- GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89
- GÓES, M. C. R. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 09-25, 2000.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Santa Catarina, 1998. 244 p.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 561p.
- \_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 489p.

WERTSCH, J. V. A Necessidade da ação na pesquisa sociocultural. *In*: WERSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVARES, A. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 56-71

## POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO DE HISTÓRIA: JOGOS DE TEMPO, SUJEITO E LINGUAGEM

SILVA, Felipe Rodrigues da  
UNIVILLE  
E-mail: eh\_felipe@yahoo.com.br

VENERA, Raquel ALS  
UNIVILLE  
E-mail: raquel.venera@univille.br

### INTRODUÇÃO

O Ensino de História da Rede Municipal de Joinville é campo de trabalho docente do pesquisador. E, nesse sentido, é parte do nosso cotidiano, de nosso interesse e possui pontos de debate que nos provocam interrogações, em especial no que diz respeito às políticas de Currículo. Esse trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que une as questões do professor de História e a trajetória de investigação da linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da UNIVILLE, relacionada às análises dos discursos de políticas destinadas às juventudes. Nesse sentido, as políticas curriculares para o Ensino de História, de 1997 a 2011, construídas no interior da Rede Municipal de Ensino de Joinville são o recorte da pesquisa a que se refere esse trabalho. Além disso, outro recorte nos apresenta a partir da problemática da pesquisa: quais os jogos de tempo e jogos de linguagem utilizados nos textos dessas políticas curriculares que engendram sentidos de sujeito e de tempo.

São ao todo cinco documentos curriculares, equivalentes aos anos de 1997, 1998, 2001, 2008 e 2011, sendo que este último é aplicado até o presente ano letivo na rede. O critério utilizado na seleção dos documentos é que os mesmos se tratam das políticas que envolvem diretamente a atuação do professor e dos estudantes em sala de aula, ou seja, são documentos extremamente relevantes para o fazer educacional. O recorte temporal justifica-se pelo fato de que somente a partir do ano de 1997 há um currículo formal e oficial para o Ensino de História em Joinville, sendo que até então, esta era uma atribuição de cada escola e seu(s) professor(es) de história e o ano de 1997/1998 coincide com a discussão e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Espera-se que a síntese teórica que será apresentada nesse trabalho seja capaz de oferecer o estranhamento do cotidiano desse professor, tornar o olhar sobre ele complexo, olhar para além do que se vê. Para tanto, esse trabalho estará assim organizado: em um primeiro momento vamos apresentar brevemente a metodologia de análise e o objeto em questão, em um segundo momento uma síntese do que tem sido nossas apostas nas Teorias do Discurso, Teorias do Currículo e nos Estudos Culturais. Concluímos com algumas reticências sobre as reflexões e expectativas até o momento.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa está categorizada no rol de trabalhos de ordem Qualitativa Tem como base epistemológica os Estudos Culturais. Além disso, em consonância com a questão/problema de pesquisa, com o objeto de estudo e com os objetivos da pesquisa, trata-se de uma Pesquisa Documental, pois os objetos são exclusivamente os documentos das políticas curriculares em questão.

Há a necessidade, como um passo inicial de pesquisa, de uma revisão bibliográfica. Nela, as principais temáticas estudadas serão as Políticas Curriculares, Ensino de História, especificamente as categorias de Tempo Histórico e Sujeito e a Análise do discurso. Além de um reconhecimento propriamente bibliográfico, será realizado também um mapeamento de produções científicas que se aproximam em documento, método ou tema da nossa pesquisa, se utilizando, para isso, dos bancos de dados / anais da ANPED, CAPES, SCIELO e ABEH.

Não há estudos científicos especificamente sobre o as Políticas Curriculares de História da Rede Municipal de Joinville. A opção de roupagem metodológica para a presente pesquisa especificamente a Teoria do Discurso a partir de Ernesto Laclau (2011). Através dessa obra, os documentos que servem de base, parâmetro e amparo legal para as Políticas Curriculares de História da Rede Municipal de Joinville, (Parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares de Santa Catarina, Lei de Diretrizes e Bases e Constituição de 1988) assim como as próprias políticas serão analisados como discursos onde os sentidos de tempo e de sujeitos estão contestados, em disputas e tensões. A proposta é identificar as cadeias de equivalências que viabilizem a reflexão sobre os jogos de tempo e jogos de linguagem contidos nas Políticas Curriculares.

As Políticas Curriculares serão analisadas, partindo dessas equivalências elencadas nos objetivos e questão de pesquisa como “jogos de poder e jogos de linguagem” o dispositivo teórico de análise do discurso, após construído e testado, será aplicado de acordo com as vozes e silêncios identificados nos discursos do documento e relacionados com a base teórica e epistemológica desta pesquisa, os Estudos Culturais.

Na medida em que as leituras e análises vão encaminhando, simultaneamente há o processo de produção de dissertação para qualificação. A socialização de resultados parciais e finais, além da organização de encontros com professores de história da Rede Municipal de Joinville e de estudantes de licenciatura em História serão também procedimentos metodológicos que comporão o processo e a fase final de pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

Diante dos desafios apresentados anteriormente, aqui pretendemos organizar o que vem sendo os estudos teóricos epistemológicos que tem nos fundamentado. No que diz respeito à nossa escolha no campo das políticas de Currículo, esta se deu privilegiando os Estudos Culturais e teceremos alguns apontamentos relevantes que tem nos servido de base teórica para esta pesquisa. Conforme Silva (1999, p. 135):

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem conceber o currículo como campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o Currículo como Campos Culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.

A respeito das escolhas curriculares, das disputas por hegemonia, em outra obra, Silva (1990, p.60) escreve: “A definição daquilo que é considerado como sendo conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas consegue se impor.”

Para o autor, o currículo é um espaço de concorrência por hegemonia. A cultura e o currículo, nesse sentido, são interpretados como práticas de significação, de disputa entre culturas e de relações de poder; como regimes dominantes de representação, como produtores de efeitos de verdade e realidade; como um texto de poder, e produtores de identidades sociais e mesmo fetiches culturais, são ideias fundamentais para a linha de análise desta pesquisa.

Na discussão de Currículo, apontamos também as reflexões de Alfredo Veiga-Neto. Segundo esse autor (2002, p. 44), “a tranquilidade curricular se abala no momento em que passa-se a discutir o que ensinar, ou seja, quais conteúdos são “mais importantes”, ou, em outras palavras, a tranquilidade termina ou diminui, quando se inicia a luta por hegemonia no currículo”. É a partir dessas considerações que estamos analisando os sentidos de sujeitos e tempos nas políticas curriculares apresentadas anteriormente. Que tipo de conhecimento histórico se propõe esses currículos tendo em vista o conceito de tempo mobilizado e o tipo de sujeito que se espera formar? Entendemos, concordando com Tomas Tadeu e Alfredo Veiga Neto, que essas escolhas são sempre tensas.

Nessa direção, Alice Casemiro Lopes (2006), ao analisar as políticas curriculares traz a ideia de política curricular, simultaneamente como discurso e texto, contribuindo de maneira capital para as análises das políticas curriculares que pretendemos fazer. As preocupações da autora, nesses escritos, se concentram em que “as lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais. Para entendê-las, parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos.” (LOPES, 2006. p.8)

Em nossa pesquisa, é possível afirmar que a conexão cultura, significação, identidade e poder, sinalizados acima por Tomaz Tadeu da Silva, como também a ideia de hegemonia, discutidas tanto por Tomaz Tadeu, quanto por Veiga-Neto, é complementado pelos conceitos de discurso e política, o qual Alice Casemiro Lopes já sinaliza. Consideramos que um texto de política curricular possui discursos e sentidos múltiplos e a vozes ou ausências nas fontes é nosso principal material de análise.

Mas diante dessa assertiva da multiplicidade de sentidos, os autores citados, ao falarem sobre lutas pela hegemonia, nos oferecem pistas teóricas. O gesto de construção dos currículos pressupõe a articulação de vozes e desejos de sentidos heterogêneos em disputa. Isso marca também uma dualidade entre gravar rupturas ou durar os sentidos já existentes.

Perceber esse movimento no interior de uma política curricular pode ser bastante profícuo a partir dos Estudos Culturais, que, segundo Silva (1999, p. 131), surgem na Inglaterra, em 1964, por meio da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. A ideia inicial era questionar a ideia de cultura dominante na crítica literária britânica. As bases da teorização e metodologia do Centro de Estudos Culturais foi fundamentada na concepção de cultura de Raymond Williams. Conforme o autor:

A cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida em qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há uma diferença qualitativa entre, de um lado, as “grandes obras” da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. (SILVA, 1999, p. 131)

Essa ampliação do conceito de cultura, como se pode perceber de antemão, não se é neutra ou imparcial. A despeito disso, segundo Silva (1999, p. 134) “os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social”, o autor segue afirmando que “Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”. (SILVA, 1999. p. 134)

Desta feita, dizer que a luta pela hegemonia das significações se faz no interior das políticas curriculares é assumir o currículo como locus de produção de cultura, de identidades de sujeitos. As Teorias do Discurso, especialmente produzida por Ernesto Laclau nos oferece um caminho potencial para o diálogo com as provocações dos autores mobilizados até agora. Para o autor, a hegemonia pode ser mapeada no momento discursivo em que os sentidos particulares, por vezes menores nas arenas de lutas culturais, são alçados como sentidos universais. (LACLAU, 2011, p. 203) Não é necessária uma pesquisa mais aprofundada para apontar como hegemônico nas políticas curriculares para o Ensino de História, o sentido de sujeito cidadão tão desejado e veementemente proclamado desde o advento da abertura política brasileira na década de 1980. Esse sentido universal, como uma “plenitude ausente”, que demanda certa “emancipação” dos sujeitos acolhidos pela política curricular, parece ser uma meta dos currículos que serão analisados. Nesse sentido, dizer que o sentido de sujeito cidadão é hegemônico significa dizer que a luta por esse hegemonia é uma constante e aponta para as decisões no interior do currículo escolar. Que sentido de tempo ensinar? Como se operam conteúdos escolares de História a partir desse sentido de tempo? Que sentidos de sujeito é possível garantir?

Carmen Teresa Gabriel, em seu artigo Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: Diálogos Possíveis (2011) e ainda Márcia Cristina Pugas e Verônica Bomfim, em seu artigo Saberes Históricos Escolares: Sentidos de Tempo Histórico Presentes na Definição de Objetivos e Conteúdos para Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2011) escolhem trabalhar com Ernesto Laclau e nos ajudam a justificar a relação entre o autor e as Teorias do Discurso e o Currículo, neste início de estudos. Sobre o Currículo e Laclau, Gabriel escreve que:

Pensá-lo (o Currículo) como um sistema discursivo e como terreno onde se travam lutas identitárias. Isso significa compreender o currículo dessa disciplina como um sistema demarcado no campo ilimitado da discursividade onde são fixados, em permanência, limites entre múltiplos *nós*, que como tais, produzem múltiplos *outros* por meio das lógicas da equivalência e da diferença (Laclau; Mouffe, 2004), que garantem a produção e fixação provisória dos limites entre esses diferentes sistemas discursivos em disputa. (GABRIEL, 2011, p.129)

Na mesma direção as autoras Márcia Cristina Pugas e Verônica Bomfim dizem:

Recentemente temos travado contato com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004): uma importante ferramenta teórica de construção de bases de entendimento que nos tem permitido afirmar que o movimento de aderir às proposições desses autores configura-se numa mudança paradigmática, uma vez que assumir que nada há fora do discurso requer um reposicionamento de construções teóricas e convicções há muito construídas e reforçadas pelas apropriações, isto é, pelas significações que o termo "discurso" carrega consigo ao longo de décadas no âmbito do senso comum acadêmico, ou mesmo fora dele. (PUGAS; BOMFIM, 2011, p.3)

Assumimos essa possibilidade de teorização de um discurso, que pode ser desconstruído e reconstruído em sucessivos movimentos de leitura e a teoria surge na medida da demanda com o único objetivo de desautomatizar a leitura. “Como desautomatizar

os sentidos ligados à função do texto? Como deslocá-lo de sua função para tornar a vê-lo em seu funcionamento?” (VENERA, 2012, p. 133)

A ideia, ainda embrionária e incipiente, de um dispositivo teórico de análise do discurso nessa pesquisa é a proposição de uma tríade entre as possibilidades oferecidas pelas Teorias do Currículo à luz dos Estudos Culturais, as perguntas ao documento da política curricular e as Teorias do Discurso, a partir das categorias do pensamento de Ernesto Laclau (2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício empreendido neste artigo, de apresentar a pesquisa e suas delineações mais específicas esbarrou em uma dificuldade: a de enunciar um trabalho em fase inicial. Nesse sentido, o que podemos considerar, para finalizar, são projeções. O caminho que será construído para analisar os discursos das políticas curriculares anunciadas, os métodos de abordagem, enveredarão nos estudos acerca das Teorias do Discurso, e a perspectiva é de engendrar possibilidades de criar um dispositivo teórico de análise específico para a pesquisa. A pergunta de pesquisa aponta dois escopos bastante pertinentes para as pesquisas no campo do Ensino de História: o sujeito e o tempo. O sujeito é um conceito bastante recorrente nas Teorias do Discurso, nos Estudos Culturais, nas análises sobre currículos. Os estudos sobre o tempo aparecem mais nos estudos específicos sobre Ensino de História, mas parece-nos um campo profícuo para os estudos educacionais. No entanto essa aposta ainda está em fase inicial.

Apesar de se tratar de um caso específico, uma política de currículo destinada a uma rede municipal, pensamos que a contribuição pode se expandir a ponto da pesquisa se tornar uma referência a ser consultada por outros pesquisadores, assim como recorreremos e recorreremos a muitas pesquisas aproximadas em método, documento, e referencial de análise de nossa pesquisa. Nesse sentido, a escolha de nossa metodologia, documentos e fontes de análise e referencial epistemológico pode nos inserir no mundo dos trabalhos referenciáveis dentro dos estudos de currículo do campo da educação.

Esperamos contribuir, com as reflexões acerca do campo da pesquisa no Ensino de História, mas especialmente com os sujeitos envolvidos cotidianamente nas políticas curriculares de Ensino de História na região de Joinville, no contexto da Rede Municipal da cidade. E o “afeto” que desejamos trazer é justamente uma análise, uma possibilidade de leitura e interpretação do funcionamento dos discursos das políticas citadas, de modo a ampliar o horizonte de aplicação dessa política curricular.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículos de História: Políticas da diferença. **Educação e Realidade.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casemiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez 2006.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza; BOMFIM, Verônica. Saberes Históricos Escolares: Sentidos de tempo histórico presentes na definição de objetivos e conteúdos para as séries iniciais do Ensino Fundamental. **ANAIS ENPEH IX.** Florianópolis, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares).** Florianópolis: COGEN, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: uma introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Conhecimento e Democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, maio, 1990.

\_\_\_\_\_. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA-NETO, A. Cultura e Currículo. **Contrapontos**, Itajaí, n. 4, ano 2, Jan/abr, 2002.

VENERA, Raquel ALS. A construção de um dispositivo teórico de interpretação da Análise do Discurso: possibilidades nas pesquisas educacionais sobre juventudes. In:  
\_\_\_\_\_, CAMPOS, Rosania. (Org.). **Abordagens Teórico-metodológicas: primeiras aproximações.** Joinville: Univille, 2012. (Coleção Rizomas Educacionais)



## O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU: ARTICULAÇÕES ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO

BRESSAN, Fernanda  
FURB

E-mail: nandabressan@yahoo.com.br

SCHROEDER, Edson  
FURB

E-mail: ciencia.edson@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte da proposta de pesquisa da dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, inserida na linha de Pesquisa de Processos de Ensinar e Aprender. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratório-interpretativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Tem-se como objetivo geral, analisar o processo de implementação do Programa Saúde na Escola (PSE) no município de Blumenau-SC e compreender as articulações entre os setores de saúde e educação na concretização do Programa. Com o intuito de alcançar os objetivos gerais estabelecidos também entendemos ser necessário compreender o PSE, seus pressupostos, metas e objetivos, além do seu processo de implementação no município de Blumenau (SC). Para isso, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: identificar pressupostos de Educação em Saúde na concepção do PSE, descrever articulações efetivadas entre a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Educação, no município de Blumenau para a concretização do PSE, identificar avanços e dificuldades na implementação do PSE no município de Blumenau, analisar compreensões dos gestores sobre o PSE e suas ações.

O PSE, instituído através do decreto 6.266 de 05 de dezembro de 2007, tem como premissa o trabalho intersetorial, com vistas à promoção da saúde. Surgiu após uma longa trajetória social e política, que ampliou o modo de entender saúde, passando por diversas transformações, partindo de um modelo impositivo ao encorajamento do indivíduo em relação ao autocuidado, tendo, como perspectiva de formação, uma percepção holística do ser humano. As ações intersetoriais foram centradas na elaboração conjunta, tanto do planejamento quanto de ações, atendendo às necessidades e demandas de determinada população, em que a tomada de decisão deveria ser compartilhada, utilizando-se de análises e avaliações construídas por diferentes áreas, visando um bem comum (BRASIL, 2009).

Durante a década de 90, setores relacionados à educação promoveram críticas no que se refere à baixa efetividade das ações de Educação em Saúde nas escolas, tendo-se, como resposta do Ministério da Saúde, a recomendação de espaços e ambientes saudáveis nas escolas (BRASIL, 2009). Também na década de 90, a Organização Mundial de Saúde desenvolve o conceito de Escola Promotora

de Saúde, propondo a integração dos serviços públicos de saúde ao desenvolvimento de ações que venham a auxiliar na capacidade de decisão do sujeito, ajudando-o a compreender as implicações das mudanças de comportamento tendo em vista sua condição de saúde (BRASIL, 2008). É a partir daí que se delinea o PSE, que objetiva contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes da rede pública de ensino, por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, partindo do princípio de que a Educação em Saúde trata-se de um processo que visa ampliar a capacidade da comunidade e dos indivíduos para atuar no controle e melhoria da saúde e qualidade de vida (BRASIL, 2009).

Considera-se que para atingir a saúde em sua plenitude, os sujeitos precisam ser capazes de conhecer adequadamente a doença e suas manifestações, assim como serem protagonistas de seu processo de cuidado, tendo o direito de ser esclarecido sobre possíveis intercorrências decorrentes do tratamento e opinar sobre a aceitação ou não de procedimentos (MANTOVANI apud ULBRICH, 2010).

As ações educativas têm por objetivo auxiliar na capacidade de decisão do sujeito, ajudando-o a compreender as implicações que mudanças de comportamento podem beneficiar em sua condição de saúde, assim como auxiliar no tratamento de doenças ou prevenir enfermidades. A Educação em Saúde, portanto, pode ser compreendida como o partilhar de experiências e saberes entre o profissional educador e os sujeitos, em busca de uma melhoria da qualidade de vida através da reflexão dos saberes partilhados (COSTA; LOPEZ apud ALVES, 1996).

## **MÉTODOS**

Por compreendermos que tanto a saúde quanto a educação são processos dinâmicos em constante construção e reconstrução, entendemos que a melhor maneira para tentar alcançar nossos objetivos de pesquisa seja por intermédio da abordagem qualitativa (exploratório-interpretativa). Esta opção justifica-se por apresentar possibilidades de interpretação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos considerando, de forma mais abrangente, as variáveis associadas além dos componentes de um acontecimento, assim como suas relações e interrelações (ANDRÉ, 1995).

Consideramos, ainda, o caráter exploratório, por favorecer a aproximação com o objeto estudado, na intenção de explicitá-lo, refinar práticas ou desvelar avanços. Por ter como característica a flexibilidade no desenvolvimento de suas ações, esperamos perceber os diversos ângulos do objeto em estudo. Já o caráter interpretativo, visa compreender os sentidos das publicações nos documentos e cartilhas, assim como nas ações dos sujeitos envolvidos, identificando padrões, dificuldades, com vistas ao refinamento de conhecimentos e o conhecimento das complexidades (GIL, 2002).

Para que a implantação de um programa dê certo, entendemos ser de fundamental importância, além do apoio e investimento das esferas governamentais de instâncias superiores, que os profissionais que farão a implementação, monitoramento e avaliação tenham conhecimento pleno sobre seus objetivos, particularidades e limitações. Objetivando identificar as articulações entre os setores da saúde e da educação para a realização do Programa, assim como as compreensões de seus gestores, foram definidos três sujeitos de pesquisa a ser entrevistados: dois da Secretaria Municipal de Saúde e um da Secretaria Municipal de Educação. Os sujeitos foram escolhidos por serem responsáveis pela implementação do Programa em Blumenau, além de acompanharem seu desenvolvimento.

Segundo Minayo (2004), a entrevista é considerada como um roteiro, facilitando a comunicação entre entrevistador e entrevistado. Escolhemos trabalhar com esse recurso, por acreditar ser um método eficiente na obtenção de informações, sendo possível captar não somente elementos presentes na fala, mas expressões faciais, gestos e comportamentos em geral.

## **RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO**

Como resultado preliminar, percebemos que, apesar dos documentos oficiais apontarem para um protagonismo maior para o setor saúde, o município iniciou suas ações de maneira mais enfática pela área da educação, posteriormente sendo desenvolvido pelo setor saúde.

No município, a integração entre as áreas de saúde e da educação iniciaram pelos próprios secretários municipais de educação e de saúde, pois precisaram se articular para iniciar o desenvolvimento do Programa. Posteriormente, conforme explicitado na fala de um dos entrevistados, foram realizados encontros entre os gestores responsáveis pelo Programa, diretores e coordenadores das escolas e da Estratégia de Saúde da Família onde os sujeitos evidenciaram através de seus discursos a importância da parceria da escola, vindo de encontro aos preceitos do PSE, em que o trabalho intersetorial pressupõe troca de saberes, poderes e afetos, proporcionando sustentabilidade das ações e formação de redes de corresponsabilidade (BRASIL, 2011).

Os gestores da esfera municipal mostraram, por meio das entrevistas, que possuíam um bom conhecimento técnico sobre o assunto, buscando meios de potencializar parceria entre os profissionais de ambas as áreas, porém, apesar de demonstrarem bom conhecimento relacionado ao PSE, muitas das ações ficaram focadas no primeiro componente do Programa, referente a “avaliação clínica e psicossocial”, demonstrando ainda um forte laço aos aspectos biologicistas. As principais dificuldades apontadas foram relacionadas à resistência dos profissionais da base em aderir ao Programa e a escassez de profissionais, alertando para a necessidade de uma formação profissional capaz de perceber o ser humano como um todo.

O ponto positivo mais enfatizado foi a parceria criada entre os setores no decorrer do desenvolvimento das ações, no entanto, avaliações realizadas pelos profissionais de base sobre o PSE interroga a falta de parceria entre as áreas.

## **CONSIDERAÇÕES**

Ao analisarmos os manuais e normas do Ministério da Saúde, percebemos que ao longo dos anos houve uma mudança na abordagem do sujeito, porém, de certo modo, mantém-se o foco nas desigualdades sociais, entretanto, pouco se tem feito para que mudanças na estrutura social ocorram. É possível perceber, que o Estado vem promovendo ações visando a melhoria da saúde do indivíduo permitindo livre acesso aos serviços de saúde, porém, sem interferir ou interferindo muito pouco na estrutura social, favorecendo a manutenção de gravames à saúde.

Percebemos também, a partir da fala dos entrevistados, que apesar destes profissionais possuírem conhecimento sobre o PSE, há certa dificuldade no planejamento e execução das ações relacionadas à Educação em Saúde, focando o desenvolvimento de atividades biologicistas.

Foi possível ainda, identificar que na concepção do Programa, há uma preocupação em atender as necessidades demandadas da população escolar, porém, identificamos que invariavelmente a escola é utilizada como meio à atender às demandas da saúde.

## REFERÊNCIAS

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

ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface** (Botucatu) [online]. 2005, vol.9, n.16. Acesso em 22/10/2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832005000100004>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de Educação em Saúde. Normas e Manuais técnicos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde na Escola**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e promoção de saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, v.31, n. 2, p. 209-212, 1997.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, M., ANDRÉ, M.E. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RAMOS, C. L., MELO, J. A. C. de, SOARES, J. C. R. de S. Quem Educa Quem? Repensando A Relação Médico-Paciente. In: **Demandas Populares, Políticas Públicas E Saúde**. Vol. II. — Movimentos sociais e cidadania. Costa, N. R., Minayo, M. C. S; Ramos, C. L., Stotz, E. N. (orgs.) RJ/ Petrópolis: Vozes/ ABRASCO, 1989.

ULBRICH, E. **Repercussões da Intervenção Educativa do Enfermeiro no Cuidado Pessoal do Doente Crônico**. 86 p. Dissertação (mestrado em enfermagem). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2010..

## LETRAMENTO FAMILIAR: HISTÓRIAS DE IDOSOS PRODUTORES DE TEXTOS

GOULART, Gilmara Mendes  
FURB

E-mail: gil\_emilia@hotmail.com

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins  
FURB

E-mail: otília.heinig@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A compreensão da educação como um processo é um discurso corrente já há algum tempo. Desta forma, entendemos que pessoas de todas as idades têm o direito a ela. A Educação Permanente na Terceira Idade está cada vez mais presente nos discursos sobre formação educacional, observando-se que, além dos direitos, está a possibilidade de os idosos contribuírem para esse processo, devido a toda uma trajetória de vivências que possuem e que podem compartilhar. O envelhecimento é um acontecimento natural de toda pessoa, mas a forma que escolhe passar por esse período é uma busca por si mesmo. São escolhas tecidas ao longo da vida.

*Narrativas tecidas no letramento familiar: histórias de idosos produtores de textos*, dissertação em andamento na Linha Linguagem e Educação do Mestrado em Educação da FURB objetiva discutir as implicações das heranças familiares na formação de produtores de textos nas esferas sociais. Entendemos por produtores de textos, sujeitos que não apenas escrevem, mas compartilham suas vivências através da oralidade, por meio da leitura ou contação de histórias. Para este espaço temos por objetivo apresentar um recorte da pesquisa mencionada. Ler, ouvir, contar histórias é algo que já vem de tempos, tempos esses em que viviam nossos avós, tios, pais. Tempo de compartilhar histórias por meio da oralidade. “Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados” (COELHO, 2000, p. 16).

Iniciamos nossa investigação com a pergunta: Que heranças familiares de letramentos circulam nas histórias de idosos produtores de textos? Observa-se que a casa e a família podem ser alicerces para sua produção textual. Para isso traçamos alguns objetivos. Por objetivo geral temos: discutir as implicações das heranças familiares na formação de leitores/produtores de textos em distintas esferas sociais. Por objetivos específicos temos: a) desvelar heranças familiares de letramentos que circulam nas histórias de idosos; b) mapear os eventos de letramento nas histórias de idosos reconhecidos leitores/produtores de textos por uma determinada comunidade; c) identificar as esferas e os gêneros discursivos que (na voz dos idosos) constituem suas histórias.

Moraes (2009) reflete sobre pluralidade e diversidade na pesquisa em educação. O reconhecimento da pluralidade implica reconhecer que não apenas os espaços institucionais se constituem como espaços de aprendizagem, mas a mesma também se dá em a casa, no ambiente familiar. Os sujeitos desta pesquisa são pessoas acima de sessenta anos de idade que, pelo que observamos, têm

possibilidades de contribuir com a educação colocando-se como produtores de textos, sejam eles lidos, escritos ou contados. Freitas (1996, p. 23) compreende “os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela”.

O interesse pelo tema que apresentamos parte inicialmente pelo desejo da pesquisadora que já possui uma experiência profissional como contadora de histórias para o público infantil e infanto-juvenil. Surge, então a curiosidade de trabalhar com o público idoso, considerando que este já possui uma experiência de longa data e, revisitando o passado constrói novos sentidos para suas vivências. Também pela influência de outros pesquisadores da mesma linha de pesquisa que estudam o letramento familiar. Tão importante quanto às vozes dos entrevistados também é saber quais pesquisas que circulam na esfera acadêmica que abordam esse tema. Feito este levantamento, percebe-se que há uma lacuna acerca de discussões sobre heranças familiares como objeto de estudo para as práticas de letramentos em esferas sociais. Percebe-se então a importância de pesquisar o tema, aproximando-o dos estudos em Linguagem, Literatura e Educação.

## **METODOLOGIA**

Sendo esta uma pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, temos como princípio norteador a concepção dialógica, valorizando assim as vozes dos sujeitos, dos autores e dos pesquisadores. Para reforçar esse princípio metodológico, trazemos Amorim (2004, p. 16) que observa que “Não existe monologismo absoluto, nem dialogismo absoluto. Portanto, o dialogismo em nosso trabalho é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou modelo de escrita.” Na busca da visão de um outro e para compor o *corpus* dessa investigação partimos de uma conversa informal com as representantes do Comitê Regional do PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Blumenau/SC). A indicação dos sujeitos, acima de sessenta anos, reconhecidos como produtores de texto no município em que residem, parte desse grupo. Após uma conversa informal, os representantes do Comitê receberam uma carta convite para indicar três possíveis sujeitos de cada município a fim de participar da pesquisa. As informações foram enviadas via e-mail ou por telefone. Diante das indicações e do convite aceito pelos sujeitos, tornou-se possível realizar uma entrevista narrativa com cinco sujeitos representando os seguintes municípios: Blumenau, Brusque, Gaspar, Pomerode e Timbó.

Fazemos uso do diário de campo e de entrevistas narrativas como instrumentos de geração de dados. Através do diário de campo são registradas algumas observações que fazem parte do contexto da entrevista, englobando olhares, gestos, ambientes, objetos e silêncios. Em algumas casas, realiza-se registros fotográficos, já em outras, não. Os registros fotográficos foram realizados apenas na medida em que percebemos que os sujeitos sentiam-se à vontade para isso. O detalhamento do não dito ficou por conta dos nossos olhares e registros por escrito ao final de cada encontro. Na entrevista narrativa, “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (BAUER; GASKELL, 2012, p.91). Contar histórias é uma das maneiras de resgatar memórias, além de ser um evento de letramento desde o princípio da vida na relação familiar. Ainda é possível pensar que pela construção da narrativa as pessoas recorrem à memória para construir sua vida, tanto individual quanto social. Não se trata apenas de contar fatos como eles aconteceram,

mas de criar um personagem para si e reconstruir um passado sob a ótica do presente. As narrativas desses sujeitos são “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, p. 104 apud REGO, 2003, p. 80).

O tópico guia (BAUER e GASKELL, 2012) é o fio condutor da entrevista narrativa. Esse tópico deve ser flexível, e não algo estático, pronto, acabado. Para responder a pergunta a que nos propomos neste trabalho usamos o seguinte comando: “Eu gostaria que o(a) senhor(a) me contasse a sua história de leitor(a), de escrito(a) ou contador (a) de histórias”. Caso o sujeito não contemplasse o objetivo da pesquisa em sua narrativa, trazemos outras provocações a fim de conseguirmos possíveis respostas. Optamos pela entrevista individual porque cada um tem a sua própria história para contar e não caberia aqui uma entrevista coletiva. A escolha pelo lugar onde acontece a entrevista parte de cada sujeito. Quatro deles preferem ser entrevistados em sua casa. O fato de os sujeitos optarem por realizar a entrevista em casa nos remete a algumas reflexões. O lugar de onde falamos pode ou não nos deixar mais confiantes. Falar com alguém estranho, mas estar em casa, em seu próprio território, dá mais domínio da situação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO**

Para compreendermos as vozes dos sujeitos e para refletirmos em torno das questões dos gêneros discursivos fundamentamos este estudo na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin (2010a; 2010b). A abordagem dos letramentos é aqui sustentada por autores como Kleiman (1995), Dionísio (2007) e Barton e Hamilton (2000). Os aspectos metodológicos da pesquisa estão ancorados em Amorim (2010) e Faraco (2006), que segue os pressupostos bakhtinianos.

Para além da aquisição do código escrito e do processo de alfabetização, temos uma compreensão de letramento(s) como um conjunto de práticas sociais de determinadas comunidades que envolvem a leitura e a escrita em contextos específicos (KLEIMAN, 2008). O envolvimento dos sujeitos em práticas sociais possibilita o entendimento de letramento(s), no plural, situados historicamente (BARTON, HAMILTON, 1998; DIONÍSIO, 2007).

“A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva” (BAKHTIN, 2010a, p. 399). Parafraseando Bakhtin (id, ibdem) agimos pelo ato, ou seja, pela palavra. É através do pensamento e do sentimento que vivemos, que nos tornamos ato. Através da palavra determinamos a nós mesmos e nos realizamos concreta e semanticamente, mas de forma determinada e determinável. Assim, contar-se é criar uma existência, alguém para além de nós mesmos, nós em outros tempos.

Conforme Amorim (2004, p.117) “A interlocução é necessariamente transmutada e é porque nos dirigimos para um além de nosso tempo e de nosso espaço, e porque podemos escrever a ninguém, isto é, a outro que não coincida com todos aqueles que existem em torno de nós, que alguma coisa da ordem da criação pode se dar”. Assim compreendemos que memória se dá do presente para o passado, mas também numa ordem inversa, do passado para o futuro, criando expectativas a partir do vivido para aquilo que ainda há de se vivenciar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como a pesquisa ainda está em construção não é possível trazer resultados finais. No entanto, observa-se o desejo que os sujeitos demonstram em participar da pesquisa, o que é animador, visto que este é um dos objetivos previstos em relação à formação de produtores de textos em outros espaços, além dos muros da escola. Tem-se no idoso um sujeito disposto a revisitar o passado e compartilhar o seu conhecimento. Também atentamos para o fato de alguns sujeitos optarem pela realização da pesquisa em sua casa, o que talvez pode deixá-los mais confiantes, sendo que falam a partir de seu próprio território, deixando-os mais à vontade.

Observar a esfera onde o entrevistado se constitui enquanto produtor dos textos no momento em que o interpelamos permite uma melhor compreensão de seu contexto familiar e de suas memórias. Organizando sistematicamente as transcrições, procuramos regularidades, aproximações e distanciamentos que constituem o processo de análise. Entendemos que na materialidade das vozes e no contexto da enunciação, lembramos e ouvimos histórias e imprimimos memórias.

O lugar de onde fala o sujeito também é constitutivo de significados, de forma que ao observarmos os artefatos culturais presentes em suas casas também depreendemos compreensões acerca da constituição dos sujeitos. Talvez por isso mesmo, pela consciência de que o que nos rodeia nos faz significar, alguns sujeitos preferiam outros espaços para nos falar. Também não podemos deixar de mencionar que ademais das falas, o silêncio está presente e é merecedor de análise. Estamos sempre construindo sentidos, mesmo no silêncio, nos movimentamos por ele. O não-dito também traz entendimentos. Se não dizemos, por que não o fazemos? Que implicações teria expor o que não se disse? Como o objetivo deste é trazer um recorte da pesquisa de dissertação, buscamos desvelar heranças familiares de letramentos que circulam nas histórias de idosos. Não podemos deixar de perceber pelos gestos e pausas nas falas que alguns acontecimentos retomam sentimentos e assim também esses silêncios constituem sentidos que tentamos alcançar. Palavras – chave: Letramentos; idoso; narrativa.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O Pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social de escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MUCIA, M.; AMES, P. (editoras). **Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú**. IEP y Universidad del Pacífico, 2004.
- BRUNER, J. Atos de Significação, 1997. In: REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DIONÍSIO, M. L. **Educação e os estudos atuais sobre letramento**. Entrevista. *Perspectiva*, v. 25, n.1, jan/jul. 2007. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_numeros\\_anteriores\\_2007\\_01.php](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php), Acesso em: 16/02/2009.



FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Org.) **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Estudos do Letramento e a Formação do professor de Língua Materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487 – 517, set./dez, 2008.

MORAES, MCM. “**A teoria sem consequência**”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação e Sociedade. Campinas-SP, v.30, n.107, p.585-607, maio/ago 2009.

## TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE BLUMENAU

VICTOR, Glíndia  
FURB  
E-mail: glindiavictor@yahoo.com.br

RAUSCH, Rita Buzzi  
FURB  
E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante do projeto de pesquisa que resultará na Dissertação de Mestrado em Educação vinculada à Linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Com o presente estudo, pretendemos buscar respostas para a indagação que norteia a investigação: **Qual a trajetória de formação inicial e continuada de professores de espanhol que atuam na Rede Estadual de Ensino de Blumenau?**

O interesse no tema pesquisado encontra-se no fato da inserção profissional da pesquisadora na área e de sua própria trajetória como professora de espanhol, interessada em conhecer a trajetória de formação dos professores de espanhol da Rede Estadual da cidade e compreender seus processos de formação, de constituição dos saberes docentes e de suas identidades como professores de espanhol, trazendo à luz as escolhas, os significados e os desafios enfrentados nas trajetórias de formação profissional de cada sujeito da pesquisa, através de suas narrativas.

A Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio, não é realidade em muitas instituições do país, fato que também ocorre no município de Blumenau, onde apenas seis das dezenove escolas da Rede Estadual com Ensino Médio oferecem a disciplina de espanhol.

Outro fato relevante para a realização desta pesquisa é que, conforme levantamento de pesquisas recentes feito pela pesquisadora, ainda é pequena a produção científica acerca da formação do docente de língua espanhola, sendo mais abordados nas pesquisas aspectos linguísticos deste idioma. Pode-se, também, considerar o fato de, atualmente, os Cursos Superiores de Licenciatura em Letras – Espanhol não serem ofertados por muitas universidades e da importância de ser destinada uma carga horária maior nos cursos de Licenciatura à formação de professores. E, ainda, a dificuldade encontrada por muitos professores no processo de formação continuada, principalmente específica na área de espanhol.

Neste sentido, nosso objetivo geral é **conhecer as trajetórias de formação inicial e continuada de professores de espanhol que atuam na Rede Estadual de Ensino de Blumenau**. E como objetivos específicos, pretendemos:

- Identificar os motivos que levaram os professores pesquisados a escolher a docência em língua espanhola como profissão;

- Identificar, nos processos de formação destes professores, estudos relativos à docência de língua espanhola;
- Conhecer o processo de formação continuada destes professores;
- Compreender a constituição da identidade docente na trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa;
- Verificar se a formação inicial e a formação continuada possibilitaram a construção e/ou o desenvolvimento dos saberes docentes necessários ao ensino de espanhol.

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco tópicos. Na introdução apresentamos a problemática levantada, as motivações para a realização da pesquisa e os objetivos definidos até então. A metodologia traz a abordagem qualitativa da pesquisa, o primeiro contato para o levantamento do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos propostos para a geração de dados e o procedimento de análise dos dados. A fundamentação teórica apresenta alguns conceitos definidos até o momento. Nas considerações finais trazemos algumas reflexões sobre o estudo iniciado e nas referências as obras e pesquisas consultadas.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem o caráter qualitativo, já que, segundo Gatti e André (2010, p.30),

[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

Segundo levantamento feito com a Coordenadora de Educação Superior da 15ª Gerência de Educação – GERED, os sujeitos da pesquisa, professores de espanhol que atuam na Rede Estadual de ensino de Blumenau, serão os das seis escolas que oferecem a disciplina de espanhol no Ensino Médio atualmente na rede. Assim, o campo empírico da pesquisa serão as escolas nas quais lecionam tais professores.

Para gerar os dados da pesquisa serão utilizados como instrumentos a entrevista narrativa com cada sujeito, gravada em áudio e transcrita posteriormente, e um memorial de formação docente, escrito pelos sujeitos após a realização da entrevista e entregue à pesquisadora num prazo estabelecido com os mesmos.

Segundo Silva e Maia (2010, p.2),

[...] as narrativas autobiográficas, quer dizer, os relatos orais ou escritos de professores acerca de suas experiências formativas vivenciadas ao longo da vida, no contexto da trajetória de escolarização e/ou da prática profissional, configuram-se como técnica e procedimento de produção de dados, subsidiando o estudo da formação e do trabalho docente em seus mais diversos aspectos.

O procedimento de análise dos dados será a análise de conteúdo das entrevistas e do memorial de formação, buscando, através das narrativas dos professores pesquisados, responder à questão que norteia o presente estudo, possibilitar a reflexão dos sujeitos e da própria pesquisadora quanto às trajetórias de formação docente e contribuir com os estudos no âmbito da formação de professores.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

A formação de professores tem sido objeto de muitas pesquisas, visto sua implicação tanto na vida profissional do professor quanto na própria sala de aula, em busca de melhorias na qualidade do ensino e na carreira. Dentre os muitos desafios lançados à profissão docente estão a formação inicial, nos cursos de graduação, e a formação continuada, desenvolvida ao longo do exercício profissional, além da incessante busca pela valorização e por melhores condições de trabalho, temas que também permeiam a constituição do profissional docente.

Refletindo-se sobre a formação inicial, ela diz respeito à etapa de escolha da carreira, da área de conhecimento da licenciatura e da aquisição do título que lhe permitirá integrar uma profissão. É a formação que habilita o professor profissionalmente e que permite sua inserção no campo profissional da docência. Portanto, é a partir da formação inicial que o sujeito define sua escolha, caracteriza-se como profissional da docência e vai construindo sua história e sua identidade profissional.

Para Romanowski (2010):

Existem muitas histórias diferentes de professores sobre os motivos da escolha dessa profissão. [...] Alguns decidem ser professores porque tiveram bons professores no seu processo de escolarização, outros porque era o único curso existente na sua cidade. Outros provêm de famílias em que a maioria é professor. A análise da história de vida constitui um processo de formação de professores. (p. 160)

Porém, por ser inicial, além das sabidas deficiências que possuem as licenciaturas, esta etapa de formação não tem por missão formar um docente pronto e acabado, sem mais caminhos a vislumbrar e projetos para realizar. É através, então, da experiência adquirida a partir de sua inserção na profissão, no ambiente escolar, na sala de aula e da formação continuada que o professor passa a constituir sua identidade docente. E a construção de uma identidade profissional “é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (NÓVOA, 1995, p. 16)

Uma ideia que parece inerente à formação continuada é a de que ela se faz necessária pelo fato de a formação inicial apresentar muitas limitações. Neste sentido, a formação continuada viria para suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, e que ecoam fortemente no trabalho docente. Realmente, a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos. Ela se refere às atividades formativas desenvolvidas pelos profissionais após a formação inicial, estando ou não no exercício da profissão, na tentativa de encontrar novos caminhos, mais embasamentos e meios para seu desempenho profissional. Deste modo, a pós-graduação, a participação em cursos, congressos, colóquios, simpósios, seminários e a autoformação são possibilidades para o professor dar continuidade ao seu processo formativo.

Porém nem sempre esta formação é acessível a todos, nem sempre ela é adequada, tampouco atende às especificidades da área de formação. Segundo Gatti (2009, p.95):

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas.

Se forem consideradas, também, a desvalorização da carreira docente e as condições de trabalho do professor, será possível perceber, através da trajetória profissional e das narrativas de docentes, que muitos professores investem em sua carreira pela incessante vontade de aprender, de inovar(-se), pela relação que mantêm com os saberes de sua área de atuação e, principalmente, por acreditar que, através da educação, é possível transformar realidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme o exposto, percebemos que a formação docente vai além da vida profissional do professor. Ela se reflete, também, na trajetória de vida do docente, já que tem relação com suas escolhas pessoais. Em busca de melhorias na qualidade do ensino e na carreira, os professores enfrentam desafios a partir da formação inicial, que se estendem ao longo do processo de formação continuada, na procura pela realização profissional, por valorização e por melhores condições de trabalho, temas que também permeiam a constituição da identidade docente.

O levantamento de pesquisas feitas até o momento apontou que ainda é pequena a produção científica acerca da formação do docente de língua espanhola, sendo mais abordados nas pesquisas aspectos linguísticos deste idioma.

Assim, pretendemos, após a geração e análise dos dados da pesquisa, alcançar o objetivo proposto neste estudo e compreender a trajetória de formação dos professores pesquisados, revelando, através de suas narrativas, os motivos das escolhas profissionais, os significados destas escolhas e os desafios enfrentados nas suas trajetórias de formação, além de contribuir para futuras pesquisas no campo da formação docente e motivar novas indagações a outros pesquisadores.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação (2005). Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 02 out. 2013.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, 336p.

GATTI, B. A. **Formação de Professores: condições e problemas atuais**. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, N. 1, p.90-102, Maio/2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. 214p.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4 ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010. 214p.

SILVA, F.C.R.; MAIA, S.F. **Narrativas autobiográficas**: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. UFPI, 2010. Disponível em: < [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_22.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2013.

## MEMÓRIAS E PRÁTICAS DA/NA BIBLIOTECA ESCOLAR

MINATTI, Graciela Juciane  
FURB  
E-mail: ggaki@hotmail.com

HEINIG, Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins  
FURB  
E-mail: otília.heinig@gmail.com

### INTRODUÇÃO

As escolas são espaços de formação intelectual e social dos estudantes. Nelas a biblioteca é um *lócus* de ensino e de aprendizagem, de inserção na cultura e escrita, por isso pode ser considerada como uma disseminadora do conhecimento. Essa, não deve atuar apenas como um centro de pesquisa, mas também um local de interação e desenvolvimento crítico dos alunos em fase de crescimento e amadurecimento, desenvolvendo assim, práticas pedagógicas e de letramento. Visando à compreensão do papel das bibliotecas escolares, está em andamento, no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação – FURB, na linha de pesquisa Linguagem e Educação, uma investigação cujo tema será voltado às memórias e práticas das assistentes técnicas pedagógicas (ATPs) vivenciadas neste espaço. O inquietamento surgiu ao ministrar mais um curso de Formação Continuada, oferecido pelo NTE (Núcleo de Tecnologias Educacionais) da 35ª Gered de Timbó, em 2012, intitulado Biblioteca Escolar, com a participação de professores readaptados que trabalham na biblioteca e ATPs que realizam o trabalho por não possuir um profissional específico para a função. Decorrente dessa formação percebeu-se a real situação das bibliotecas escolares: problemas com espaço físico, mobiliário, acervos, trabalho pedagógico e falta de profissional da área. Além disso, as participantes do curso relataram suas dificuldades, o que provocou um novo olhar sobre a biblioteca escolar, pois até então se acreditava que elas, de modo geral, vinham desempenhando seu real papel: trabalho de leitura, pesquisa e estudo, como também ter um espaço adequado. Se de um lado surgiram as dificuldades, por outro lado, apareceu o trabalho que essas profissionais vêm desenvolvendo: incentivo à leitura e compra de obras para o acervo. Surgiu então a curiosidade de conhecer a situação das bibliotecas escolares das escolas abrangentes dessa Gerência, portanto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a caminhada dessa pesquisa até o momento. Durante a construção do estado da arte, visualizou-se, que poucas pesquisas neste campo foram realizadas e as que existem direcionam-se à função do bibliotecário e aos acervos. “Andrade (2008, p.15) reforça que a biblioteca escolar pode contribuir efetivamente para preparar crianças e jovens para viver no mundo contemporâneo, em que informação e conhecimento assumem destaque central.” Delimitando o tema, surge o objetivo geral: analisar as relações entre as memórias das ATPs sobre a biblioteca escolar e as práticas de letramento desenvolvidas e vivenciadas hoje nesse espaço. Neste sentido, a pesquisa também se orienta nos estudos de Kleiman (1995) determinando as práticas de letramento, de

Bakhtin (2003), no que se refere à diversidade de gêneros do discurso, em especial à escrita de autobiografias através das lembranças habituais do nosso passado, e de Rego (2003), que avalia as memórias com recursos e olhos do presente. Ainda não há resultados, pois não foram realizados os trabalhos com os sujeitos, mas pretendemos, com essa pesquisa responder à pergunta inicial de investigação: Que relações há entre as memórias das assistentes técnicas pedagógicas (ATPs) sobre a biblioteca escolar e as práticas desenvolvidas e vivenciadas nesse espaço de letramento por essas profissionais? Dando sequência apresentamos a metodologia da pesquisa em andamento, uma pequena contribuição de fundamentação teórica e em seguida as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Nossa pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa em educação, com caráter descritivo, uma vez que esta possibilita uma maior aproximação com o cotidiano e interação entre o pesquisador e o pesquisado. Assim, para aprofundá-la, será necessária a participação de sujeitos, que irão auxiliar nos dados. Estes sujeitos serão as ATPs efetivas da 35ª Gered de Timbó que atuam nesta função nas escolas. A escolha dos sujeitos baseia-se a partir da formação continuada realizada sobre biblioteca escolar e também em aspectos relativos à vida profissional, caminhada pedagógica desenvolvida e formação da pesquisadora.

Para a realização desta pesquisa, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados ficou definida da seguinte forma: solicitar a produção de um memorial descritivo, ou seja, um texto relatando as memórias e lembranças das ATPs da biblioteca escolar enquanto aluna na educação básica. (Por exemplo: existia biblioteca escolar nas escolas que você estudou? Você utilizava esse espaço? Como era? O que era feito? Quais momentos foram marcantes? Você gostava de ler? Existem fotos, registros... dessa biblioteca?). Ficará a critério dos sujeitos entregarem esse memorial digitado ou manuscrito. Vale ressaltar que o uso de histórias ou relatos de vida para reconstruir a experiência é uma estratégia metodológica já conhecida. Assim, “[...] num mundo onde se apagam as marcas, se esquecem das histórias, se perdem os elos que um dia já ligaram pessoas, instituições e propostas (Kramer 2002, p.75)”, a partir das memórias dos sujeitos buscamos desvelar suas experiências na biblioteca escolar.

Também será realizada uma entrevista semiestruturada individual em que os sujeitos partindo de uma pergunta inicial, farão um relato sobre seu trabalho na biblioteca escolar. Para nortear a entrevista, será elaborado um roteiro com tópicos, que ajudam a orientar, para não perder o foco, em vez de questões fechadas. Esse momento acontecerá dentro da biblioteca escolar onde cada ATP atua.

Com o trabalho realizado através desses instrumentos, buscamos refletir sobre as relações e implicações entre as memórias e as práticas de letramento na biblioteca escolar hoje.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A história das bibliotecas, no mundo, acompanha a própria história da escrita e das formas de registro do conhecimento humano. (FERREIRA, 2000). Há relatos de bibliotecas na Antiguidade que já reuniram milhares de tábuas de argila. A mais famosa biblioteca da Antiguidade foi a de Alexandria no Egito, criada no século III a. C., e que chegou a reunir cerca de 700 mil volumes manuscritos. A



primeira biblioteca pública oficial no Brasil foi a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, cujo acervo original foi trazido com a família real e a corte portuguesa, em 1808, quando Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão. Até então, durante todo o período colonial brasileiro, havia somente bibliotecas particulares e de conventos, destinadas a poucos. A palavra biblioteca possui origem do vocábulo grego com o significado de lugar onde se guardavam os rolos de papiro ou pergaminho na antiguidade, sendo atualmente, as estantes o lugar destinado à organização dos livros. É definida como um espaço físico em que se guardam diversos tipos de materiais informacionais, sejam eles impressos como os livros, que compõem coleções, enciclopédias, dicionários, manuais, revistas, jornais, mapas ou multimídia como CDs, DVDs e bancos de dados.

Neste sentido, a biblioteca tem como função social ser um recurso de ensino e de aprendizagem e é considerada como uma disseminadora do conhecimento nela existente, bem como promotora de leitura através das práticas pedagógicas. Vale ressaltar que:

As bibliotecas, de modo geral, vêm deixando de se constituírem enquanto espaços estáticos, fechados, silenciosos, onde as pessoas se enclausuram para realizar seus estudos e leituras, e estão passando a se constituir enquanto espaço dinâmico, interativo e em permanente construção (MOTA, 2011, p. 2)

Efetivar práticas pedagógicas na biblioteca requer a importância de um trabalho em equipe e toda a comunidade escolar para o significado da biblioteca dentro de uma escola, em especial a presença de um mediador para desenvolver os interesses das crianças, jovens e adultos. Esse trabalho não pode restringir-se apenas ao papel didático-pedagógico, deve extrapolar seus limites, visando um eixo cultural, isso significa trazer autores para conversar, discutir livros, formar círculos de leitores, reunir grupos de crianças, jovens e adultos interessados num personagem, num autor ou num tema.

A biblioteca funciona como uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo. Essa posição também é vista por Perrotti (1990, p 65), que tece o seguinte comentário:

O papel da biblioteca escolar nesse processo de formação do leitor crítico deve ser repensado. Um número significativo de pesquisas tem revelado o equívoco das políticas e das atividades de promoção de leitura que partem do princípio de que o importante é ler, não importa o quê, é colocar o livro na mão da criança a qualquer custo; é criar o “hábito” de leitura através de “técnicas” de animação, de jogos, de fichas de leitura... A criança pode até divertir-se por algum tempo com a leitura e os jogos em torno dela, mas, sem um quadro de referências culturais compartilhadas, o ato de ler dificilmente significará alguma coisa essencial em sua vida. A biblioteca escolar pode, sim, ser o local onde se forma o leitor crítico, aquele que seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura. Mas, para tanto, deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura. Três elementos estruturam esse novo conceito de biblioteca como lugar de formação de leitores: uma coleção de livros, e outros materiais, bem selecionada e atualizada; um ambiente físico concebido como espaço de comunicação e não apenas informação, que leve em conta a corporalidade da leitura da criança e do adolescente, isto é, os seus modos de ler; e por último, mas não menos importante no processo de promoção da leitura, a figura do mediador.

Os primeiros passos já estão sendo dados... Assim, a pesquisa já passa a ser constituída por “nós” (linha de pesquisa, sujeitos e pesquisadora). É importante ressaltar também que outro interesse desta pesquisa é desvelar as memórias das assistentes técnicas

pedagógicas da biblioteca escolar. A memória é um conceito que constitui um estudo em diversas áreas do conhecimento, é um tempo de lembrar que exige esforço e dedicação. Para Bosi (1994, p. 55), é interessante observar:

[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir e reelaborar as experiências do passado e que nesse trabalho de recuperar a memória de uma vida, fica o que significa. Todavia, o conteúdo das memórias sempre será avaliado com os recursos e olhos (imagens e ideias) do presente.

Portanto, entende-se que a utilização das escritas sobre si, em outras palavras, das narrativas (auto) biográficas, não é recente; pelo contrário, é uma tradição bastante antiga, que se originou com os primeiros gregos, especialmente com a Poética de Aristóteles. Sabe-se que o indivíduo, ao elaborar uma narrativa, decide o que fazer do passado no próprio momento do relato. De acordo com escritos de Bakhtin (2003), em nossas lembranças habituais do nosso passado, o frequentemente ativo é esse outro, que recordamos em forma de narração. Rego (2003, p 408) também afirma que o conjunto de narrativas obtido oferece um quadro rico de ideias, sentimentos e aspirações de um grupo de pessoas que trilhou caminhos escolares singulares.

Outro aspecto a ser estudado é sobre os estudos de letramentos, pelos quais será realizada a relação das memórias com as práticas de letramento desenvolvidas e vivenciadas nas bibliotecas escolares hoje. Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: na escola, nas bibliotecas, no ponto de ônibus, nos produtos, campanha, serviços, no comércio, no serviço público, informando e orientando as pessoas, entre outros, compreendendo assim o sentido. Ele envolve a criança, o jovem e o adulto. Neste sentido, parece relevante a afirmação:

[...] o termo letramento é empregado para designar a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais. Conforme a autora, essa relação é condicionada pelo uso, amplo ou restrito, que as pessoas fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e, entre outros fatores, pelo valor que a comunidade atribui a essa modalidade da língua. (TERZI, 2006, p. 3)

Para falar sobre a teoria de letramentos deve-se levar em conta também às práticas de letramentos, que envolvem o texto, a leitura e a escrita. Assim, os estudos do letramento entendidos como “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social” (Kleiman 2008, p. 489), nos ajudam a refletir sobre as práticas de uso da língua escrita que ocorrem no ambiente escolar. Então a biblioteca escolar pode ser compreendida como um espaço de circulação e negociação de significações, uma construção coletiva. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, dos quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Daí a importância da exploração e resgate das práticas de letramentos nas atividades cotidianas, inclusive no local de trabalho dos sujeitos participantes desta pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o caminhar apresentado neste trabalho, é possível refletir sobre a importância da biblioteca escolar. E falar de biblioteca é falar de pesquisa, busca de informação, ampliação de conhecimentos e, conseqüentemente, a leitura é considerada um processo de elaboração e verificação de hipóteses. Antes mesmo da designação do nome “biblioteca”, ela já exercia a função de informação da história da humanidade, surgindo assim, as bibliotecas escolares, infantis, digitais, universitárias, comunitárias, móveis, ambulantes, especiais, virtuais, pública e nacional a fim de atender às necessidades específicas de seus usuários.

Compreender, através dos sujeitos, o papel que ela já exerceu em suas memórias, identificar os eventos de letramentos, os usos e organização das bibliotecas escolares hoje e apoiar as práticas pedagógicas que deve existir na biblioteca é o que se pretende com essa pesquisa, pois a biblioteca escolar é um espaço que acompanha o desenvolvimento da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMPELLO, Bernardete Santos et al. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**, 2. ed., . reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995
- KRAMER, Sonia. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. Paper escrito para o Simpósio “Ethiscs and humanities: dealing with diversity in contemporary research” Fifth Congress of the International Research and Activicity Theory Amsterdam, June 2002.
- MOTA, Francisca Rosaline Leite. **Bibliotecários e professores no contexto escolar: uma interação possível e necessária**. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/321.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1997. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35\\_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2013.
- SANTOS, Waldilene Borges dos. **Biblioteca escolar: um olhar sobre as práticas pedagógicas na Escola Municipal Padre Leonel da Franca**. Disponível em: <[books.google.com.br/books?id=H9UqjwqJN9MC](http://books.google.com.br/books?id=H9UqjwqJN9MC)>. Acesso em: 18 out. 2013.
- TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaaterzi.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

## SENTIDOS DA DIVERSIDADE CULTURAL EM CONTEXTO MIGRATÓRIO – CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA DE BRUSQUE

MAFFEZZOLLI, Graziela  
FURB

E-mail: graziela.maffezzolli@terra.com.br

MARCHI, Rita de Cássia  
FURB

E-mail: rt.mc@bol.com.br

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é referente a uma pesquisa de Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB-SC), e está ligado a linha de pesquisa Educação, cultura e dinâmicas sociais e ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente.

A temática de pesquisa surgiu da constatação do crescente número de matrículas de estudantes migrantes em escolas brusquenses, e da observação das interações sociais entre estes novos estudantes, seus pares e comunidade escolar.

Atualmente, a cidade de Brusque/SC recebe um intenso fluxo de migração interna<sup>30</sup> que ocorre no país. Este fenômeno social é observado a partir da década de 1980, quando chegam migrantes do Estado do Paraná, motivados pela economia próspera e oportunidades de emprego oferecidas em Brusque. Desde então, a cidade recebeu diferentes fluxos migratórios: do oeste do Estado de Santa Catarina, de São Paulo, do Rio Grande do Sul, menor quantidade de pessoas provenientes de outros Estados brasileiros, e a partir da primeira década do século XXI grande número de migrantes nordestinos, especialmente do Estado da Bahia (principalmente da cidade de Buerarema, região sul desse Estado).

Denys Cuche afirma que a partir do momento que os imigrantes se fixam com suas famílias, impõe-se que se considerem todas as dimensões de sua existência, tais como suas práticas cotidianas em relação a suas famílias, religião, lazer, consumo. Os poderes públicos passam a se preocupar com as peculiaridades dos imigrantes (Cucho, 2002. p. 225-226)

---

<sup>30</sup> Se entende por migração interna o movimento de pessoas que saem de determinada localidade ou região do país para fixar residência em outra, podendo ser de forma temporária ou definitiva.

Com o rápido crescimento demográfico, as condições habitacionais tornaram-se precárias, visto que construções impróprias estão sendo exploradas pelo mercado imobiliário e pelos alugueis informais. Muito dos migrantes vivem em espaços pequenos, e é comum mais de uma família morar no mesmo imóvel para que as despesas sejam divididas. Os serviços públicos estão sendo ampliados, principalmente os programas habitacionais, já que muitos bairros crescem de forma desordenada e vivenciam um processo de favelização. O aparecimento dessas novas condições sociais e o encontro sociocultural entre nativos brusquenses e migrantes promove diferentes relações e causa estranhamentos, afetando também o espaço escolar.

A escola é um espaço democrático por excelência na sociedade, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, determina que o ensino é obrigatório à todos aqueles menores de idade perante a Lei. Considerando o contexto migratório e considerando a escola enquanto espaço legalmente democrático, compreendemos que a escola é um ambiente onde a diversidade cultural é intensamente vivenciada.

O estudo do processo migratório interno no Brasil é de fundamental importância para o entendimento dos acontecimentos econômicos e socioculturais do país, visto que o movimento de migração causa impacto tanto nas regiões que recebem os migrantes, quanto na localidade da qual as pessoas emigram. (JUSTO E FERREIRA, 2012)

Neste sentido, o sistema escolar também é afetado no processo migratório. Seguem alguns exemplos: 1) com o aumento de matrículas há a necessidade de aumento de recursos materiais e humanos e melhorias na estrutura física; 2) programas governamentais em Educação são baseados no censo escolar do ano letivo anterior, provocando impasses em orçamentos e quantidades (tal como o Programa Nacional de Alimentação Escolar); 3) as redes de ensino possuem autonomia na elaboração de sistemas e currículo e, no ato de transferências, muitas vezes os estudantes precisam ser reclassificados (mesmo previsto em Lei, há situações em que o atraso escolar acaba acontecendo); entre outras.

O contexto de diversidade sociocultural proporcionado pelo processo migratório que emerge no espaço escolar merece atenção e estudo, visto que estudantes locais, estudantes migrantes, docentes e comunidade vivenciam o complexo encontro da diversidade.

Este encontro gera a reelaboração de práticas sociais, significados e sentidos. A compreensão de novas relações socioculturais dadas na escola poderá auxiliar na identificação de desafios educacionais e sociais que permeiam a sociedade atual e contribui na elaboração de pedagogias que possam atender de forma emancipadora a demanda da diversidade escolar.

A pesquisa pretende compreender os sentidos dados pelos atores sociais que vivenciam ao encontro sociocultural gerado pelo processo migratório, em escola de ensino fundamental na cidade de Brusque, SC. Para tanto, primeiramente será analisado o impacto sociocultural na escola, discutido o estranhamento cultural, e analisado os significados de diversidade cultural para crianças e adultos.

## **METODOLOGIA**

A escolha metodológica se justifica pela preocupação com dois aspectos fundamentais: a diversidade cultural proporcionada pela migração, e os sentidos à ela dados pelos atores sociais em contexto escolar.

Denys Cuche, (ao analisar o conceito de cultura de imigrantes em contexto migratório<sup>31</sup> francês) afirma que “somente estudos etnográficos minuciosos podem afirmar de fato o que são culturas dos imigrantes, pois há diferentes tipos de imigrantes”. (Cuche, 2002. p. 235) Em relação a escola, Cuche afirma que “no nível de análise microsociológico o pesquisador poderá descrever, como na etnografia, as microculturas que ligam entre si os alunos da escola”. (Cuche, 2002. p. 223-224).

A partir desse entendimento, optou-se pela pesquisa qualitativa, com uso de bibliografia e de ferramentas etnográficas.

Como ambiente de pesquisa definiu-se uma escola de Brusque cujos atores vivenciam a diversidade sociocultural do contexto migratório; e os sujeitos da pesquisa são os atores sociais da escola, crianças e adultos.

Será utilizado recurso audiovisual como instrumento de coleta de dados, podendo posteriormente ser adotado mais de um instrumento. Neste momento não há dados para serem analisados, visto que a pesquisa está em fase de elaboração.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

A presente pesquisa é de cunho interpretativo, e parte dos referenciais teóricos da sociologia compreensiva, que tem como objeto de estudo a interação nas relações humanas (conceito de ação social de Max Weber).

Partindo da concepção que a sociedade é constantemente produzida nas interações sociais, os estudos sociais da infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância) passam a reconhecer as crianças como atores sociais, como produtos e como produtoras de cultura.

Segundo Clarice Cohn, essas mudanças conceituais sobre a criança “afetam os estudos antropológicos em três aspectos: a criança como ator social, a criança como produtor de cultura, e a definição da condição social da criança.” (Cohn, 2005)

Conceber a criança como produtora de cultura e como ator social - ou seja, capazes de formar sistemas simbólicos, compartilhar sentidos e atuar socialmente - é fundamental para discutir diversidade sociocultural no ambiente escolar.

Na emergência da diversidade na escola, podem surgir situações conflituosas. Jenks afirma que “a partir da ideia do adulto sobre a criança, podemos pensar a escola como a instituição que melhor marca o território da criança (...): a escolarização encarrega-se de corrigir e educar a criança para formar no futuro o mundo adulto desejado socialmente. (Jenks, 2002)

No que diz respeito ao estudante em contexto migratório, cito Cuche, quando ele afirma que “a cultura chamada dos imigrantes é na realidade uma cultura definida pelos outros, a partir de critérios etnocentristas”. (Cuche, 2002.)

Diante desses argumentos, podemos levantar três pontos centrais na discussão sobre o impacto do processo migratório na escola: o estranhamento sociocultural vivenciado por estudantes locais, estudantes migrantes, docentes e comunidade; a relação das crianças migrantes com crianças nativas e adultos no espaço da escola; a elaboração de sentidos à diversidade sociocultural dos atores da escola.

---

<sup>31</sup> Denys Cuche trata do contexto de imigração. Portanto, nesta pesquisa faz-se necessário um deslocamento do uso do conceito de cultura de imigrante para o contexto de migração interna.

Os conceitos-chaves nesta pesquisa são: Educação; Infância; Cultura; Diversidade Cultural; Etnocentrismo; Tolerância; Intolerância. E serão abordados a partir das referências teóricas da Sociologia da Infância, Antropologia cultural, Sociologia da Educação e Antropologia da Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo migratório interno que acontece na cidade de Brusque é intenso e contínuo; os migrantes provêm de cidades brasileiras cujo processo histórico e cultural, além das condições socioeconômicas, difere em aspectos fundamentais da sociedade brusquense.

As diferenças entre uma sociedade e outra se tornam perceptíveis no processo migratório, causando estranhamentos étnicos e socioculturais evidenciados na ordem discursiva, no estabelecimento de novas relações socioculturais e na reelaboração de significados.

O encontro sociocultural é evidenciado na escola. Se observa a dificuldade de entrosamento entre estudantes de diferentes origens étnicas no cotidiano escolar no que diz respeito a relações de convívio entre professores e crianças, e essas com seus pares.

## REFERÊNCIAS

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, 2002.

JUSTO, Wellington Ribeiro. FERREIRA, Renato de Alencar. **Migração interestadual no Brasil: perfil do retornado para o período de 1998-2008**. Águas de Lindóia, SP: Apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais ABEP, 2012.

## A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE SOB A LUZ DO PRONATEC

GODOI, Janete  
UNIVILLE  
E-mail: janete@ifsc.edu.br

CAMPOS, Rosânia  
UNIVILLE  
E-mail: zana.c2001@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é discutir a Relação Público-Privado no Ensino Médio Profissionalizante. A discussão dessa temática é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo título é: A Relação Público-Privado no Ensino Médio Profissionalizante sob a luz da lei 12.513 de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A relação Público – privado no Ensino médio profissionalizante não é um assunto novo, porém ganha novos enfoques com a instituição do Pronatec, que não só legitima a injeção de recursos públicos em instituições privadas que ofertam o Ensino Profissionalizante, como também prioriza que as instituições que compõem o “Sistema S” (Senai, SESI e SESC), sejam as instituições proponentes do programa. É fato que estas instituições privadas não são as únicas autorizadas para efetivar a oferta, esta é também tarefa dos Institutos Federais (IFs), no entanto o número de matrículas nos IFs não tem apresentado um número tão expressivo, uma vez que têm que atender outras demandas definidas pelo Plano de Acordos e Metas assinado junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Outra grande questão do Programa, tem sido apontada por Moura, 2013, como emblemática devido ao fato do Pronatec trazer entre suas metas efetivar a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de cursos técnicos na modalidade concomitante ao Ensino Médio, o qual reforça a dualidade estrutural, onde os estudantes das escolas públicas, em geral filhos da classe trabalhadora, que quiserem participar dessa modalidade têm que frequentar duas instituições diferentes: uma para cursar o Ensino Médio e a outra para a Educação Profissional, não possibilitando uma formação com vistas a omnilateralidade. Como pode ser visto no próprio programa:

Esse programa destina-se a oferecer , entre 2011 e 2014, cerca de 7,9 milhões de matrículas, sendo 5,6 milhões em cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), sem vinculação com a elevação de escolaridade e 2,3 milhões em cursos técnicos concomitantes ao ensino médio para estudantes das redes públicas estaduais (BRASIL, 2012)

Como já afirmado, as parcerias público-privado na Educação Profissional não são novidades de agora, já estavam presentes desde outras décadas, porém o que se pretende ao aprofundar este estudo ainda em fase inicial é perceber em quais aspectos elas se



repetem e em quais se reinventam. Espera-se ainda, que ao analisar os documentos oficiais, possam ser identificados os desdobramentos e em qual direção caminhará estas parcerias: para o aumento de pessoas aptas para servir ao mercado de trabalho ou para formação de cidadãos empoderados para participar do mundo do trabalho.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica e documental. Para tanto foi realizada uma primeira categorização dos documentos, os quais após análises, a partir do objeto da pesquisa, foram agrupados em documentos complementares e documentos principais. Como referencial de análise de política optou-se pelo Ciclo de Políticas desenvolvido por S. Ball (1994) e apresentado no Brasil por Mainardes (2007). A opção por esse referencial é justificada por se entender que esse referencial oportuniza instrumentos adequados para compreender as políticas públicas, partindo do Contexto da Influência perpassando pelo Contexto da Produção do Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Efeitos ou Resultados, até o final do ciclo que é o Contexto da Estratégia Política.

E para analisar os textos dos documentos selecionados, foi escolhida a metodologia de análise de discurso desenvolvida por Fairclough (2001), denominada de Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO). Entendemos que, além de compreender os documentos em seu contexto político, é importante analisar seus textos, uma vez que, como afirma Fairclough, (2001), os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem'.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

De acordo com Frigotto e Ciavata (2011), ao transpor a última década do século XX para o novo século, a educação de adolescentes, jovens ou adultos, ainda se revela com quase 50% de alunos com mais de 15 anos sem acesso ao Ensino Médio, e os que tem, muitas vezes de forma precária, seja por questões pedagógicas ou pela sua base material.

Para além dessa complexa realidade, Sander (2011) chama atenção para o fato de que o ensino médio nacional é a expressão mais clara do dualismo educacional. Isto é, ao longo de nossa história, praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da mão de obra para o sistema de produção. Romper esse dualismo representa um desafio de enormes proporções, como o comprova a avaliação das recentes lutas dos educadores de vanguarda e das entidades da sociedade civil organizada.

Desse modo, o Ensino Médio é reconhecido como um campo que merece atenção e ações efetivas, conforme descrito na exposição de motivos do Projeto de Lei Nº 1.209/2011 (PL) do PRONATEC apresentada, pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, quando reitera sobre o programa:

O PRONATEC nasce como estratégia não só para resolver a questão dos gargalos de mão-de-obra, mas também como instrumento de melhoria da qualidade da educação, especialmente para os estudantes do ensino médio, bem como inclusão social.

Nesse sentido o Ensino Médio é contemplado entre os objetivos explicitados pela lei 12.513/2011, logo no inciso terceiro, do parágrafo único do artigo 1º, onde se destaca: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional.

É perceptível que o programa busca efetivar ações para que a desarticulação histórica que acompanha a educação profissional e o ensino médio ganhe novos contornos. No entanto é necessário analisar sobre a forma que a articulação se efetivará e em qual concepção ela está embasada. Haddad (2011) afirma que:

é preciso oferecer aos jovens alternativa para o ensino médio que supere o atual descompasso entre a educação formal e atuação profissional, capaz de promover a alocação eficiente destes no mercado de trabalho e que seja, além de tudo economicamente viável.(BRASIL, 2011, p.28)

Ao afirmar que seja além de tudo economicamente viável, parece ser um pouco contraditório quando se tem a intenção de superar o descompasso entre a educação formal e atuação profissional. Pode-se dizer em outras palavras que além de tudo tem que haver uma compensação econômica, não basta que apenas seja melhorias sociais ao jovem, tem que ser interessante ao mercado?

Arrisca-se a dizer que através do Pronatec, o Estado tem destinado valores consideráveis para que a relação publico- privado tenha laços cada vez mais estreitos, deixando também transparecer que a elevação da escolaridade ou a oferta do Ensino Médio Integrado, fique para o segundo plano. Essa observação se torna mais pública quando analisamos o repasse de recursos, uma vez que, esse repasse esta destinado para ampliar a oferta de vagas de cursos de Qualificação Profissional com carga horária de 160h, ou para oferecer cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio.

A subvenção do Estado, às instituições privadas para que as metas estabelecidas no Pronatec sejam atingidas a todo custo, só reafirma as parcerias que se efetivaram ao longo da história da educação profissional através de outros programas federais que tinham também a finalidade da qualificação de mão - de - obra para atender a demanda do mercado de trabalho, tais como: Programa de Expansão da Educação Profissional(Proep), Plano Nacional de Qualificação ao Trabalhador(PLANFOR), Brasil Profissionalizado, dentre outros.

Não cabe afirmar que o Pronatec não tenha suas contribuições, ele tem contribuído de forma acelerada para que muitas pessoas em idade produtiva consigam a inserção ou a reinserção ao mercado de trabalho, entretanto nossas reflexões apontam que essa inserção ou reinserção poderá não ser acompanhada de uma formação que oportunize uma formação educativa emancipatória. Pelo contrário, até esse momentos, as análises indicam uma forte filiação com uma formação técnica voltada para atender uma demanda do capital.

Dessa forma é necessário refletir sobre o papel da educação profissional, isto é, questionar o objetivo dessa formação. Em outras palavras, essa formação esta voltada para a cidadania ou formar para a alocação eficiente no mercado de trabalho? Diante desta questão outras são suscitadas, como por exemplo: . Qual é o papel que o Estado assume ao elaborar e efetivar as políticas públicas

educacionais que possibilitam a subvenção de recursos públicos em instituições privadas? Se o objetivo é aumentar o número de vagas na educação profissional, por que não incentivar que as parcerias entre as esferas públicas: municipal, estadual e federal, ampliem-se de modo que possam atender além do Ensino Médio também a Educação Profissional, de maneira que ocorra a universalização do acesso, permanência e esforço coletivo para o sucesso escolar de adolescentes, jovens e adultos possam ter acesso à uma educação pública de qualidade?

Além desse aspecto relativo ao repasse dos recursos, outra questão também inquietando diz respeito ao não acompanhamento dos cursos ofertados nas instituições privadas, de modo que a qualidade dos cursos ofertados ficam sob responsabilidade das próprias instituições.

Por meio desta falsa publicização do privado, há uma destinação de verbas públicas para serem geridas pela gestão privada, da mesma forma que, se esses recursos fossem destinados às instituições públicas como investimentos e incrementos no orçamento anual, poderiam ampliar o número de vagas públicas para atender não apenas grupos focais, mas sim de maneira universal todos aqueles que quisessem acessar uma vaga. De modo similar, pode-se questionar se esse repasse não repercutiria também na melhoria da qualidade da educação, isto é, o Estado ao investir no setor privado deixa de fazer repasses ao setor público. Vale ressaltar que quando se destina recursos públicos para instituições privadas, o Estado deixa de cumprir seu papel de provedor e indutor de políticas públicas, se eximindo de sua responsabilidade de garantir a Educação como direito público subjetivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão da relação público-privado na educação profissional, como já mencionado anteriormente não é um tema novo, o que se pode perceber é que os contornos que estão sendo delineados por meio do Pronatec, tem contribuído para ampliação das parcerias. E cada vez mais os recursos oriundos dos cofres públicos são investidos em instituições privadas de forma lícita, e ainda parece não causar muita estranheza por parte da sociedade civil, que com discurso controvertido tem pactuado dessas ações.

Outro ponto importante a ser abordado é que ao efetivar as tais parcerias, o objetivo de melhorias para o ensino médio, fica um pouco longe do que poderia ser pensado como ideal, pois os recursos que poderiam ser investidos nas instituições públicas para ampliação de vagas do Ensino Médio Integrado, estão hoje contribuindo para efetivar a oferta de cursos técnico concomitante ao ensino médio através de parcerias com instituições privadas.

Com a ampliação das parcerias público-privado na educação profissional por meio do Pronatec, corre-se o risco de perder o objetivo da formação omnilateral, e deixá-la a mercê do objetivos do capital com oferta de cursos rápidos, de formação precária e direcionada para atender necessidades específicas do mercado de trabalho. Destaca-se ainda, que não há grandes exigências no quesito qualidade para que as instituições privadas possam receber os recursos públicos, pelos menos não no que tange a cursos de qualificação e a oferta dos cursos técnicos concomitantes, pois ao firmar tais parcerias não há uma avaliação prévia dos cursos.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Caderno Técnico do Projeto de Lei do PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC)**. Organização: Marcia Abreu e Marcos Cordioli. - Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <[http://portal.fatimabezerra.com.br/site2011/\\_upimgs/.../arq4eb2b4c8d56b1](http://portal.fatimabezerra.com.br/site2011/_upimgs/.../arq4eb2b4c8d56b1)>. Acesso em dezembro 2011

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**- Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec);.Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm)>. Acesso em 05 de dezembro 2011

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação da Educação Profissional e Tecnológica.**O PRONATEC como política estruturante da educação profissional brasileira**.Disponível em: <<http://www.sinasefe-sc.org.br/>>Acessado em: 19 de out, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.Perspectivas Sociais e políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas suas Modalidades.**Educação & Sociedade**:Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade- Campinas v.32, n.116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

MAINARDES,Jefferson -**Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**.São Paulo: Cortez, 2007

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.3, pp. 705-720. ISSN. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>Acessado em: 18 de out, 2012.

SANDER, Beno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio.**A ruptura com o dualismo estrutural**.Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011.

# PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS COMPREENSÕES E PRÁTICAS ACERCA DA LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

ALENCAR, João Batista Melo  
FURB

RAUSCH; Rita Buzzi  
FURB

E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais que constituem a área de conhecimento chamada de cultura corporal. Por meio de seu sentido lúdico, o ensino de Educação Física busca instigar a criatividade humana contribuindo para uma postura produtiva e criadora de cultura (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O termo lúdico está relacionado ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo. Além disso, o lúdico é um traço psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas ultrapassam as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, envolvendo-se com a cultura corporal, movimento e expressão (ALMEIDA, 2006). Olhar a ludicidade do ponto de vista interno e integral do sujeito que vivencia situações lúdicas. Tratando-a como um fenômeno que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, completo. (LUCKESI, 2000).

A relevância dessa pesquisa como contribuição social traz subsídios para a compreensão das concepções de lúdico e ludicidade no processo de ensinar Educação Física. Do ponto de vista da relevância científica, visa contribuir para a reflexão acerca da formação de Professores da Educação Básica acerca de ludicidade, em especial os de Educação Física.

O Objetivo geral dessa pesquisa é analisar as compreensões de Professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais da Educação Fundamental em Escolas Públicas da Rede Municipal de Blumenau sobre a ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos consistem em: a) Identificar os processos formativos que envolvem a Ludicidade na trajetória de formação inicial e continuada de professores de Educação Física. b) Analisar as compreensões que os professores de Educação Física atribuem à Ludicidade. c) Refletir sobre o desenvolvimento da Ludicidade, na docência dos professores de Educação Física.

Assim, organizamos a estrutura deste texto em quatro partes: I – Introdução, em que apresentamos a relevância desta pesquisa, a justificativa, a questão problema e os objetivos; II – A metodologia na qual apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e informamos que neste texto apresentamos a análise dos dados somente de um instrumento

metodológico utilizado; III – Análise e Triangulação em que apresentamos a análise dos dados, obtidos pelo instrumentos de recolha de dados – questionário; IV onde fazemos um fechamento apresentando breves considerações acerca dos resultados parciais da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

Este é um estudo de natureza qualitativa definida por Bauer e Gaskell (2002) como: uma pesquisa que se desenvolve com interpretações das realidades sociais, baseia-se em dados do mundo social e remete-se a forma com que as pessoas se expressam e falam sobre o que é relevante para elas e como elas percebem suas ações e as dos outros.

Para a coleta de dados utilizamos três procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos em duas etapas. A primeira etapa teve por objetivo identificar os processos formativos que envolvem a ludicidade na trajetória de formação inicial e continuada de 25 professores de Educação Física. Analisar as compreensões de professores do município de Blumenau possui sobre ludicidade. Selecionar os professores a partir das suas respostas, as quais mais se aproximam da nossa compreensão e dos teóricos que estamos utilizando neste estudo acerca da ludicidade nas aulas de Educação Física para a próxima etapa. O instrumento metodológico utilizado nesta etapa foi o questionário com perguntas abertas e fechadas, entregues pessoalmente para cada professor. Optamos em utilizar o questionário por possibilitar a comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir entre os respondentes e não diferença nas perguntas (LODI 1974 apud LAKATOS, 1996). Para a análise do instrumento de recolha de dados questionário os dados foram organizados em categorias de análise definidas a posteriori. Estas categorias auxiliaram a selecionar os sujeitos que fizeram parte da segunda etapa da pesquisa.

- Formação inicial e continuada dos professores acerca da ludicidade.
- Compreensões de ludicidade dos professores de Educação Física.
- A Presença da ludicidade na prática pedagógica dos professores.

A segunda etapa teve por objetivo analisar as compreensões de 05 professores de Educação Física do Município de Blumenau possuem sobre Ludicidade nas aulas de Educação Física, a partir das entrevistas semiestruturada com os professores de Educação Física dos anos iniciais do município de Blumenau/SC. Optamos em utilizar a entrevista semiestruturada que nos termos de Bauer e Gaskell (2002) possibilita uma maior flexibilidade nas respostas, facilitando o discorrer do tema proposto. A entrevista semiestruturada é geralmente subsidiada por tópicos-guia, auxiliando o entrevistador durante a entrevista. Lembramos que estes 05 professores foram selecionados a partir da sua resposta ao questionário na primeira etapa. Desta forma pode-se ter um aprofundamento, mais concreto das suas compreensões acerca da Ludicidade nas aulas de Educação Física e uma melhor compreensão do processo formativo de 05 professores de Educação Física. Para analisar os dados do instrumento de recolha de dados entrevista os dados foram organizados nas seguintes categorias de análise. A partir dos seus dizeres.

- Compreensões e práticas de Ludicidade de professores de Educação Física.

- Compreensões da importância da ludicidade nos processos de ensinar e aprender.
- Compreensões de Ludicidade, jogos e brincadeiras.

Nesta etapa também foi possível a observação da prática pedagógica de um professor que apresentou na entrevista uma compreensão de ludicidade mais coerente com o referencial teórico desta pesquisa. Desta forma o Instrumento metodológico utilizado é a observação.

Para este texto analisaremos os dados obtidos a partir do questionário. Como forma de preservar a identidade dos professores participantes, utilizamos na análise, as legendas: P, para identificar o professor, e seus dizeres entre aspas na formatação de letra em itálico. Os dados foram analisados à luz de autores como: Vygotsky, Rocha, Luckesi.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura especializada no tema traz várias definições para tentar definir Ludicidade. Luckesi (2000) se preocupou em olhar a ludicidade do ponto de vista interno e integral do sujeito que vivencia situações lúdicas. Tratando-a como um fenômeno que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, completo. Ele destaca que: “Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão.” (2000 p. 21). Desta forma estaremos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. O autor afirma ainda que: “Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade”. (LUCKESI, 2000, p. 21)

Para Santos (2000), a ludicidade está associada com algo alegre e prazeroso, com características básicas que levam o aprendiz à plenitude da experiência, à valorização interpessoal, à liberdade de expressão, à flexibilidade e ao questionamento dos resultados, com abertura para a descoberta e a relevância do processo-produto das atividades. A ludicidade, com suas regras e valores, pode oportunizar o exercício da cidadania. Por meio de práticas lúdicas o aprendiz exercita o autoconhecimento, aprende a respeitar a si mesmo e ao outro, a relacionar-se bem por meio da percepção do brincar consciente e da não violência. Ele amplia sua compreensão e sua prática sobre como o lúdico contribui para uma vivência integrada entre os colegas e o professor, motivando-os a aprender.

O conhecimento não é algo pronto ou estático, pelo contrário encontra-se sempre em processo de transformação. O professor de Educação Física também necessita estar em constante processo de formação, articulando a teoria com sua prática. Para Behrens (1996, p.135) “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Compreendendo a formação continuada como uma ação reflexiva e transformadora, analisamos a sua formação inicial e continuada. Percebeu-se que dos 25 professores que responderam ao questionado 19 professores possuem especialização em nível *lato sensu*, 01(um), professore em nível *stricto sensu*, e 05(cinco) professores possuem mais de uma especialização. Entre as especializações de nível *lato sensu*, identificamos que a especialização que predomina entre os professores questionados foi a Psicomotricidade e Educação Física Escolar. Para autores como Libânio( 1998) A formação após a conclusão da sua graduação é muito importante para a sua ação docente, porém a busca por uma formação continuada só é significativa quando o professor consegue refletir suas práticas à luz da

teoria, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante sua ação docente. Perguntamos aos professores de Educação Física sobre sua participação em formação continuada ou curso nos últimos três anos. Dos 25 professores que responderam ao questionário 23 professores responderam que sim, participam de formação continuada, dois professores disseram que não se recordam se participaram de algum curso nos últimos três anos.

Solicitamos que comentassem sobre esta formação continuada e/ou cursos que realizam nos últimos três anos. Descreveremos alguns dizeres mais significativos acerca desta questão.

P1 destacou que: *“Foram vários cursos, principalmente com temas voltado para diretrizes curriculares da rede municipal”*. P2 nos conta que, *“Nos últimos três anos eu estava afastada da rede municipal. Atuei somente na rede estadual, fiz curso sobre práticas pedagógicas e gestão escolar.”* Percebe-se que para P2 estar afastado da rede municipal não o impediu de estar em formação. Para P3 e P4 a formação aconteceu através de cursos que ensinam atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), como nos conta P3 *“Curso de atividades lúdicas. Gostei bastante, pois fala sobre a importância como quando e onde se utilizar e a fabricar brinquedos e materiais”*. Analisando o dizer do P3 pode-se perceber que este curso não era só prático havia um aprofundamento teórico como é percebido na fala do P4 quando nos diz que *“Fiz cursos tanto da área mais técnica como da área da mais teórica, pois para me aprimorar nas práticas as reflexões são importantes”*.

A formação continuada dos professores participantes da pesquisa se deu através de cursos de extensão, palestras e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de interesse. Ao considerar que a formação deve estimular a perspectiva crítico-reflexiva, pontua-se a necessidade de se investir na práxis como âmbito de produção de saberes, e, por isso, destaca-se a importância da existência de redes de (auto)formação participada, que “[...] permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1996, p. 26).

Perguntamos para os professores de Educação o que é Ludicidade para eles. Para analisar está resposta criamos duas categorias de análise. A primeira é professores que compreendem ludicidade como Jogos e Brincadeiras. A segunda professores que compreendem ludicidade como um estado de espírito, felicidade, prazer ou espontâneo.

Dos 25 professores que responderam ao questionário seis professores compreendem ludicidade como um prazer, um estar feliz. Conforme o dizer do P15 *“Estar de bem com a vida. Alegria tudo que faço ter prazer em desenvolver novos projetos e tentar sempre aplicar o novo em minhas aulas. Os desafios buscando conhecimento, atividades que tomem prazerosa as aulas”*. É possível perceber a ludicidade para este professor como uma emoção, que desperta na realização de atividade que lhe tragam a sensação de prazer, alegria, a busca do novo. É possível perceber esta compreensão também nos dizeres do P20, P7 e P10, porém para estes professores percebemos que o brincar é a ação que desencadeia esta sensação de ludicidade no conforme o dizer do P20 *“Brincar, movimento e atitude espontânea, atividades que são realizadas de maneira prazerosa, fantasiosa.”*. P7 complementa *“Ludicidade é brincar, realizar uma atividade divertida e motivadora utilizando o brincar para um objetivo comum, é adaptar e fazer o aluno pensar mais na estratégia e nos recursos que tem do que na realização perfeccionista do movimento em si”*. P20 e P7 comenta o brincar como uma atividade que traz esta sensação Para Melo e Valle (2005), *“Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano [...]”* (MELO e VALLE, 2005, p. 45). Concordamos com a afirmação da autora e com o dizeres deste professores o brincar é uma forma de proporcionar momentos de ludicidade, P2 nos ajuda dizendo que *“Tudo aquilo que diverte e entretém, seja em forma de atividades física ou mental.”* O



dizer do P2 nos permite compreender que são ações que fazem a criança esta concentrado, plena, que proporcionam estados de ludicidade. Desta forma o dizer do P2 vem ao encontro do pensamento de Luckesi (2000), quando diz que a ludicidade é estar pleno, inteiro na atividade. Este pensamento é reforçado pelo P6 *“Liberdade e espontaneidade de ação”*. E por P10 *“Proporcionar momentos de alguma felicidade”*.

19 professores compreendem ludicidade como jogos e brincadeiras acreditando que a ludicidade esta nas atividades lúdicas que podem ser os jogos e as brincadeiras, fazendo-se valer destas atividades como forma de educar, aperfeiçoar ou ensinar. Verificamos isto nos seguintes dizeres P13 *“Fazer com que a criança aperfeiçoe suas habilidades motoras através de jogos e brincadeiras.”* Que é reforçado pelo P5 *“É uma forma de desenvolver a criatividade os conhecimentos através de jogos, músicas e dança. Com o intuito de educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros”*. Para P11 *“Movimento ação autoconhecimento os jogos lúdicos permitem utilizar o conhecimento que o aluno traz a bagagem a vivencia do seu mundo promovem a consciência critica e criativa.”* Para P9 *“Realizar atividades de jogos, brincadeiras, atividades espontâneas e atividades de psicomotricidade.”*

Questionados sobre o uso da ludicidade nas suas aulas, e como ela acontece na prática, P1 disse que: *“Faço uso da ludicidade nas aulas porque entendo que faz parte do desenvolvimento humano. É uma ferramenta onde é possível perceber a criança e estimulá-la em vários aspectos de uma formação. A criança aprende brincando e através da brincadeira, do jogo ela se relaciona com o meio em que convive, fortalecendo valores e a integração social”*. P3 *“Sim, pois além de ser uma diversão é um aprendizado. Com jogos de construção, jogos simbólicos, jogos de regras, atividades livres para desenvolver o processo criativo.”*, P10 *“Para despertar o gosto nas crianças pelas aulas de educação Física, contribui para a aprendizagem delas e possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e atrativas.”*, P5, *“Sim. Proporciono aos alunos um ambiente lúdico, através das atividades recreativas, jogos, brincadeiras”*. Percebemos pelos dizeres destes professores que a ludicidade na sua prática é vista através dos jogos e brincadeiras, porém os jogos e as brincadeiras são atividades lúdicas, são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolve por inteiro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que os professores pesquisados possuem o entendimento que a ludicidade são situações lúdicas, podendo ser encontradas nos jogos e brincadeiras. Analisando sua formação inicial e/ou continuada percebemos que dos 25 professores investigados 15 professores obtiveram formação acerca do lúdico ou ludicidade, na formação inicial, nas disciplinas de Recreação e Lazer e Ginástica. 10 professores mencionaram terem formação acerca deste tema somente em formação continuada *“Lato Sensu ou cursos, palestras de formação”* sendo a especialização mais cursada a de Psicomotricidade e Educação Física escolar. Questionados sobre compreensões de ludicidade dos professores de Educação Física 19 professores de Educação Física compreendem a ludicidade como uma *“ação”* fazendo-se valer de jogos ou brincadeiras. Seis professores compreendem a ludicidade como uma *“emoção”* e esta emoção se caracteriza muito mais com a nossa compreensão e dos autores que estudam este tema.

Questionados sobre a presença da ludicidade na prática pedagógica, percebemos que acontece prioritariamente por meio de jogos e brincadeiras.

Os dados analisados até então nos remetem a acreditar de que ainda não ficou claro para a maioria dos pesquisados a ludicidade vista como um estado de espírito de quem vivencia situações lúdicas. Neste sentido, justificasse a necessidade de haver mais estudo sobre este tema o qual compreendemos ser muito significativo no processo de desenvolvimento do aluno como sujeito. Desta forma cabe aos professores de Educação Física proporcionar situações de ludicidade que podem vir dos jogos e brincadeiras, da dança das histórias, tornando-se então fundamental uma clareza de sua importância para o aperfeiçoamento de suas práticas de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes, **Educação Lúdica Técnicas E Jogos Pedagógicos**, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI Cipriano Carlos, “**Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**”, in **Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia** Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000
- MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brincar e o desenvolvimento infantil**. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.
- NÓVOA , Antonio. (coord). **Professores e sua formação**. Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom quixote, 1996 p. 26.
- ROCHA, Maria Sílvia P>M>L, GÓES, Maria Cecília R. **Não Brinco Mais**, Editora Unijui, Rio Grande Do Sul, 2000.
- SANTOS, S. M. P. D. **Brinquedoteca: A Criança, o Adulto e O lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. 8ª edição. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ENGENHEIROS

GADOTTI, Joice  
FURB

E-mail: joigadotti@gmail.com

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins  
FURB

E-mail: otilia.heinig@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Na sociedade na qual estamos inseridos somos cercados pelos diversos usos da linguagem, portanto não há como deixarmos de lado as discussões relacionadas à leitura e à escrita. Este contexto também envolve o campo das engenharias, porém, ao optarem pelos cursos nessa área, os jovens consideram o fato de estar mais relacionada às ciências exatas do que com a leitura e a escrita.

Este estudo, que tem como objetivo discutir os usos da leitura e da escrita na formação inicial dos engenheiros, está relacionado a uma pesquisa de Mestrado em andamento, vinculada ao projeto: “Padrões e funcionamento de letramento acadêmico em cursos brasileiros e portugueses de graduação: o caso das engenharias”, uma parceria entre uma universidade brasileira e outra portuguesa, o qual é financiado pela FAPESC.

Para discutirmos os usos que os acadêmicos de engenharia, sujeitos desta pesquisa, fazem da leitura e da escrita na academia, nos ancoramos nos estudos do Círculo de Bakhtin, desta forma, entendemos a linguagem como dialógica, e que se faz presente nos momentos de interação verbal. A atribuição de sentidos, por parte dos envolvidos no diálogo, ao que é enunciado varia, pois o gesto interpretativo (FARACO, 2003) se dá a partir do lugar e do contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos. A partir dessa construção contínua de sentidos baseada nos sentimentos, dizeres, fatos e contextos que nos cercam e nos ressignificam no processo de pesquisa, Amorim (2004, p. 190), afirma que:

o sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente. Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo.

Dessa forma, nossos sujeitos são dialógicos, pois interagem com os outros, consigo e com o meio em que estão inseridos e atribuem sentidos aos enunciados produzidos. Na interação, o sujeito faz uso dos gêneros discursivos, orais e escritos que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262) que circulam nas diferentes esferas sociais.

Neste trabalho apresentaremos, de forma breve, a metodologia utilizada para a geração dos dados, a teoria que nos sustenta e a análise de alguns excertos das entrevistas. Ao final, tecemos nossas considerações acerca dos sentidos construídos sobre os usos sociais da leitura e da escrita na formação inicial dos engenheiros.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa se caracteriza por ser em educação, qualitativa e de cunho interpretativo numa perspectiva sócio-histórica e enunciativa, pois o que buscamos são enunciados que nos ajudem a compreender os usos da leitura e da escrita na formação inicial dos engenheiros. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 70), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. Assim, são os dizeres dos sujeitos que nos levam a construir novos sentidos acerca do que é pesquisado, diante das vivências de cada um, novas interpretações podem ser discutidas e novos sentidos atribuídos ao tema em estudo.

Neste trabalho, apresentamos excertos de enunciados que são recortes de entrevistas realizadas com seis acadêmicos dos cursos de engenharia de uma instituição, localizada no Médio Vale do Itajaí, que estavam cursando um dos três últimos semestres dos cursos de engenharia ofertados. Os dados foram gerados a partir de dois instrumentos: o questionário e a entrevista individual semiestruturada gravada em áudio.

## **OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ENGENHEIROS**

A linguagem se faz presente em todos os campos de interação humana (BAKHTIN, 2011), ou seja, sempre que interagimos com o outro (não necessariamente no diálogo face a face) fazemos uso dos gêneros discursivos. Por meio destes nos comunicamos e interagimos com o outro, “as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (MACHADO, 2008, p. 152). Estes enunciados, que recorremos no processo de interação possuem características próprias, a saber: estilo verbal, conteúdo temático e construção composicional. Bakhtin (2011, p. 261), discute que os “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional”.

Ao abordar os estudos dos gêneros discursivos e as diversas formas de interação social que refletem as práticas de linguagem em diversos ambientes, nos deparamos com os Novos Estudos do Letramento, outra base que sustenta nossos estudos. Neste estudo nos referimos a letramentos. O uso deste termo, no plural, refere-se aos diversos usos que se pode fazer da leitura e da escrita nas diversas situações sociais, ou seja, diferentes locais de escrita, produção e reprodução, geram diferentes letramentos (KLEIMAN, 1995). Compreendemos assim, que os letramentos se dão por meio do contato com diversos Discursos (GEE, 2005) e pelo uso desses

Discursos em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Tendo em vista que o campo de geração de dados (MASON, 1996) é a graduação em engenharias, remete-se, então, desta forma ao letramento acadêmico.

[...] o conceito de letramento envolve saber como falar e atuar em um Discurso, e o letramento acadêmico, como falar e atuar em Discursos acadêmicos. Isso significa que o letramento não é algo que se pode ensinar formalmente em uma série de sessões introdutórias. E isso se deve ao fato de que as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso se tornem naturais a elas (ZAVALA, 2010, p. 72-73).

Além de estarem envolvidos em práticas de letramento acadêmico, diante dos avanços tecnológicos e da inserção das tecnologias nos diversos ambientes sociais, os futuros engenheiros também são afetados pelos usos sociais da leitura e da escrita, mediados pelas tecnologias, remetemo-nos, então, ao letramento digital. Para Coscarelli (2009), o letramento digital envolve a capacidade humana de utilizar o computador e demais aparelhos eletrônicos de forma hábil para realizar atividades e construir conhecimentos, sentidos a partir de um (hiper)texto.

Ao analisarmos os dizeres dos acadêmicos das diversas engenharias, compreendemos que há a presença de dois campos que mais se destacam quando se referem aos gêneros discursivos, que são: o campo do trabalho e o campo da academia e que é grande a variedade de gêneros que circulam nesses campos. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 266), “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo”, portanto, não podemos pensar nos gêneros sem pensarmos nas esferas da comunicação humana, pois eles refletem as características das esferas a que pertencem.

Os gêneros mais comuns ao campo do trabalho dos sujeitos são: os relatórios, as normas técnicas, os projetos e as revistas técnicas. Essa menção à presença dos gêneros voltados ao campo do trabalho pode ser notada no dizer de Fábio, quando sinaliza para o uso de *legislação, normas e projetos*, e relaciona ainda o uso desse gênero com o uso efetivo da linguagem enquanto interação com o outro:

Fábio – *olha eu vejo, principalmente a parte de leitura é importante, porque se vai trabalhar com **legislação** ou **normas** é a parte de interpretação é bem exigida, né principalmente com legislação, de escrita, básico né para poder se expressa e num **projeto** poder escrever bem para as pessoas entenderem assim, mais para poder se comunicar bem com o cliente ou com o supervisor da empresa, seja qual for* (Florestal)

Nesse excerto do enunciado de Fábio, depreendemos que, embora não esteja explícito, ele percebe as relações que os gêneros criam entre si quando menciona que *com legislação ou normas é a parte de interpretação é bem exigida, né principalmente com legislação, de escrita, básico né para poder se expressa e num projeto*. Neste dizer, o sujeito articula diferentes gêneros, legislação e normas que, quando lidos e compreendidos, darão forma a outro gênero, o projeto. Além disso, remete também à função social do gênero, pois, por meio da escrita, poderá se expressar e se comunicar com seus clientes e/ou superiores. Neste mesmo trecho quando enuncia, *para poder se comunicar bem com o cliente ou com o supervisor da empresa, seja qual for*, o sujeito apresenta pistas linguísticas, tais como *comunicar bem com o cliente ou com o supervisor da empresa* que nos levam a compreender que o outro é levado

em conta, que quando produz um texto, no caso um projeto, Fábio considera seu destinatário. A respeito do outro no discurso, Bakhtin (2011, p. 302) discute que ao enunciarmos sempre levamos em conta nosso interlocutor “[...] até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preceitos”.

Esta mesma interação com outro é sinalizada quando Tiago menciona, acerca da importância da leitura e da escrita para sua futura profissão: *com certeza é importante, especialmente porque se tu vai entregar algum relatório de algum projeto tem que ter algo bem elaborado* (Telecomunicações). Ao proferir que *tem que ter algo bem elaborado*, o sujeito refere-se ao outro, o leitor que, pela leitura de seu projeto, construirá compreensões acerca do que foi enunciado por ele. Nesse processo de interação com o outro, o autor do texto “deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu” (KLEIMAN, 1997).

Gêneros que são mais comuns à esfera acadêmica, também se fazem presentes nos dizeres dos sujeitos. Dentre esses gêneros destacamos: a apostila, a prova, o artigo científico, o livro, os cálculos (referentes às equações de cada área) e os trabalhos. Paulo relata, a respeito dos gêneros que se fizeram presentes na disciplina de Produção Textual:

Paulo – *é eu acho que um pouco de cada né?! Bastante, eu lembro, bastante artigo científico mesmo, e feito até avaliações em cima desses artigos científicos né* (Produção).

No enunciado proferido por Paulo, são mencionados alguns gêneros que se referem à esfera acadêmica, mas, além disso, em seu dizer, o sujeito faz uso do advérbio *bastante* que, segundo Neves (2000), intensifica o conteúdo do que foi dito. Enfatiza, então, em seu enunciado o uso dos artigos científicos em sua formação inicial na área da Engenharia de Produção.

Há gêneros discursivos que perpassam mais de um campo, como é o caso dos relatórios, documentos, formulários, revistas e livros. Alguns destes se referem aos dois campos, pois se fazem presentes no campo do trabalho e da academia. Estes, porém, também são permeados por práticas que envolvem o letramento digital. Podemos visualizar isso quando Tiago menciona: *aí tu baixa no caso arquivo PDF e imprimir ou lê no próprio computador* (Telecomunicações), ao se referir aos artigos científicos. Essa relação entre os campos também se faz presente no enunciado de Fábio quando informa os gêneros que busca com o auxílio da tecnologia.

Pesquisadora – *e o que tu costuma procurar na internet tipo com relação a tua profissão, que tipo de textos assim que geralmente procura?*

Fábio – *em geral artigo científico ou alguns manuais técnicos, dependendo o assunto manual técnico é melhor, mas em geral artigo científico de revistas da florestal mesmo* (Florestal)

Diante do enunciado de Fábio, podemos depreender que ao buscar textos com o auxílio das tecnologias, ele se depara com diversos gêneros, e que estes estão relacionados tanto ao campo do trabalho, como é o caso dos *manuais técnicos*, quanto ao campo da academia, quando cita o *artigo científico*. Esses dois trechos dos enunciados de Tiago e Fábio desvelam o uso das tecnologias que permeia o campo da academia. Ao interagirem com o meio virtual, os engenheiros em formação inicial se inserem em práticas de

letramento digital, pois, por meio das tecnologias, fazem uso da leitura e da escrita para construir conhecimento e atribuir sentidos. A necessidade de interação entre os acadêmicos e as tecnologias é um dos pontos ressaltados por Franzen (2012, p. 115) quando considera que “[...] o uso da tecnologia de modo geral, também é inerente a essa profissão [engenharia], envolvendo o domínio de letramentos digitais”.

A relação que os acadêmicos fazem dos gêneros presentes no campo da academia e dos gêneros presentes no campo do trabalho está relacionada às suas experiências profissionais, pois dentre os sujeitos há os que já estão inseridos no campo do trabalho e outros que não. No que se refere ao domínio dos gêneros com relação aos diferentes campos da comunicação, Bakhtin (2011, p. 285) discute que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...] em suma, realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso”. Assim, as diferenças entre os conhecimentos de quem já está trabalhando e dos que não estão é inferida pelos próprios sujeitos e se fazem presentes também em seus dizeres, como é o caso de Carla, quando enuncia:

**Carla – bom eu trabalhei eu sempre trabalhei com engenharia civil antes de começar a faculdade então pra mim sempre foi mais fácil que eu via que era mais fácil do que pros outros porque eu já tinha experiência (Civil).**

O enunciado de Carla nos permite depreender que ela procura ressaltar a importância da experiência profissional quando utiliza o advérbio de intensidade *mais* repetidas vezes, visto que de acordo com Neves (2000), os advérbios de modo são qualificadores e modificam os sentidos dos adjetivos. Carla menciona ainda que sabe que ter experiência profissional facilita as atividades acadêmicas para ela, quando comparado aos demais acadêmicos que não estão inseridos no mercado de trabalho.

Ao sinalizarmos os diferentes sentidos atribuídos pelos sujeitos acerca dos gêneros que se fazem presentes em sua futura profissão, temos que levar em consideração questões que vão além do estilo, da composição e dos recursos gramaticais que envolvem o gênero. Os enunciados dos sujeitos nos deixam pistas linguísticas que nos remetem ao caráter dialógico interno e externo dos gêneros (BAKHTIN, 1997). Ao levarmos em consideração os gêneros elencados pelos sujeitos, depreendemos que, além das questões interiores voltadas às características que aproximam o gênero a um determinado campo, precisamos analisar também as questões exteriores que levam em consideração a vida, ou seja, o tempo, o espaço e o campo da interação humana em que está inserido (BRAIT & PISTORI, 2012).

Os dizeres dos acadêmicos das engenharias acerca dos gêneros discursivos que utilizam nos permitem inferir os usos que fazem da linguagem nos diversos campos nos quais estão inseridos e que se entrecruzam durante sua formação. Quando os sujeitos se referem aos diversos campos da comunicação humana dos quais fazem parte, interpretamos que não há como delimitar onde um termina e outro começa, pois seus enunciados, acerca dos gêneros, se mesclam, ou seja, os campos se ligam aos gêneros discursivos que são produzidos naquele espaço. Temos, diante desses dados, uma intersecção entre os campos nos quais os sujeitos se inserem, uma vez que não podemos criar delimitações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, nos propomos a discutir os usos da leitura e da escrita na formação inicial dos engenheiros. Os dizeres dos sujeitos nos remetem aos usos que eles fazem da leitura e da escrita, bem como a função social que percebem no uso dos gêneros, pois levam o outro em consideração no momento em que os produzem e conseguem diferenciar a função destes nos meios sociais em que estão inseridos. Isto contrapõe o discurso presente na sociedade de forma geral que enfatiza o uso de cálculos na área das engenharias (HEINIG & RIBEIRO, 2011 e FRANZEN, 2012).

Compreendemos que os gêneros enunciados pelos sujeitos se inserem em diferentes campos da interação humana: o acadêmico e o do trabalho e que ambos são permeados pelo uso das tecnologias. A experiência profissional é um dos fatores que influência na relação que os futuros engenheiros fazem entre os gêneros discursivos presentes no processo de formação acadêmica e o futuro campo de atuação profissional.

Depreendemos, ainda, que a intersecção entre os diferentes campos da interação humana em que os sujeitos estão inseridos se faz presente em seus enunciados. Essa relação que acontece entre os diferentes campos também está ligada às vivências de cada sujeito, que por meio do uso da linguagem interage com o outro em espaços variados e, portanto, traz consigo diferentes sentidos que são construídos nessa interação.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora: 1994.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**: revista de linguística. v. 56, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343>>. Acesso em: 30 maio 2013.
- COSCARELLI, C. V. Likando as ideias dos textos. In ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias Holanda. (orgs.) **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino Edições UFC, 2009
- FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FRANZEN, B. A. **Letramentos**: o dizer dos engenheiros relativo ao seu campo de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012. Disponível em: <[http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/351462\\_1\\_1.PDF](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/351462_1_1.PDF)>. Acesso em: 30 maio 2012.
- GEE, James Paul. **La ideologia em los Discursos**. Morata: Madri, 2005.
- HEINIG, O. L. de O. M.; RIBEIRO, G. O letramento no processo de formação do engenheiro civil. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p.53-78, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.furb.br/atosdespesquisa/>>. Acesso em: 28 maio 2011.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.



\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (orgs.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications Ltda. 1996.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

# TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO VERDE (TI VERDE), A QUESTÃO DA ABORDAGEM DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MEDEIROS, Jonas de  
UNIVILLE  
E-mail: jonasdemedeiros@gmail.com

BALDIN, Nelma  
UNIVILLE  
E-mail: nelma@univille.br

## INTRODUÇÃO

A Tecnologia da Informação (TI) está presente em nosso cotidiano de inúmeras formas, e em relação à educação, em especial, hoje é fácil encontrarmos os computadores pessoais, tanto dos estudantes como das Instituições de Ensino, que viabilizam o aprofundamento de estudos, as pesquisas em diferentes bases científicas, o entretenimento e a própria convivência na sociedade digital. Essas diferentes manifestações da TI no cotidiano escolar permeiam o aprendizado das novas gerações, em especial quando abordamos a educação profissional e tecnológica.

Conforme apresenta O'Brien (2001), a TI é todo o conjunto de recursos envoltos em *hardware*, *software*, *peopleware*, comunicação, banco de dados (BD), bem como outras tecnologias utilizadas no tratamento de dados e informações que serão utilizadas nos processos dentro de organizações públicas ou privadas. Juntamente com a atual difusão da tecnologia, surge a preocupação com seus impactos, não somente no cotidiano acadêmico, mas principalmente no ambiente em torno desse "acadêmico" conhecido como sociedade.

Nesse encaminhamento, a importância do tema é reconhecida mundialmente. Tendo sido foco de estudos realizados pela ONU – Organização das Nações Unidas, essas preocupações resultaram, no ano 2000, na Declaração do Milênio em Nova Iorque com a criação dos oito objetivos do desenvolvimento do milênio, a saber: 1º - Acabar com a fome e a miséria; 2º - Educação básica de qualidade para todos; 3º - Igualdade entre sexos e valorização da mulher; 4º - Reduzir a mortalidade infantil; 5º - Melhorar a saúde das gestantes; 6º - Combater a AIDS, a malária e outras doenças; 7º - Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8º - Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000).

Desses, o sétimo objetivo é contemplado neste artigo que enfoca o objeto da pesquisa que o subsidia, e a essa vertente de preocupação, chamamos de "TI Verde" ou "*Green IT*". Esse é um conceito que trata de todo aspecto cultural e tecnológico envolvido desde o uso consciente dos recursos tecnológicos, de sua concepção até o descarte, tratando de forma adequada tanto o consumo energético como os resíduos gerados em todo seu ciclo de vida, buscando minimizar ao máximo os impactos no ambiente. O tema, tão

atual, entra em consonância com o caderno “Agenda 21”, desenvolvido pelo Ministério do Meio Ambiente do governo brasileiro (MMA), que discute o caminho pelo qual as cidades devem percorrer no tema sustentabilidade (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2011).

A crescente popularização da tecnologia, aliada às facilidades de consumo presentes nas classes econômicas emergentes contribuem para o descontrole na produção de resíduos, em especial os tecnológicos. Esses resíduos têm se acumulado no meio ambiente de forma desordenada prejudicando de maneira muitas vezes irreversível todo ecossistema, fato, este, que aliado ao crescente aumento no consumo de recursos energéticos tem gerado preocupação não somente por parte de ambientalistas, mas também de governos e da sociedade, vindo a se tornar parte integrante da ementa de diversos cursos acadêmicos cujo enfoque está centrado na formação profissional.

É neste sentido que se desenvolveu o estudo de que trata o presente artigo, cujo o objetivo da pesquisa em andamento é “Analisar as condições de abordagem que se apresentam para o trabalho com a Educação Ambiental, mais precisamente com as Tecnologias da Informação Verdes (TI Verde) e a sustentabilidade, na educação profissional e tecnológica em instituições de ensino do Vale do Itapocu (SC)”. E com objetivos específicos, temos: 1) Reconhecer as formas de abordagens da TI Verde nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Vale do Itapocú nas grades de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação; 2) Identificar as ações existentes que possibilitam atingir os oito objetivos de desenvolvimento do milênio estabelecidos pela ONU, bem como para a Agenda 21; 3) Descrever o perfil do egresso acadêmico que está sendo formado nas Instituições que atuam no ensino profissional e tecnológico, se voltado para a questão da sustentabilidade; 4) Reconhecer o nível de adesão dos conhecimentos sustentáveis e expresso pelos egressos de cursos técnicos e de graduação; 5) Identificar noções de práticas de Educação Ambiental nos estudantes em fase final de cursos de formação profissional e tecnológica.

## **DISCUSSÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Tecnologia da Informação (a TI Verde) e seu contexto com a educação**

Em cada período da sua história, o homem sempre buscou desenvolver técnicas em continua difusão de sobrevivência sobre o ambiente. Dessa forma, afirmou a teoria de que não é a técnica ou a tecnologia o que move a história, mas sim a constante necessidade de criar e sobreviver, ou seja, a relação constante entre o homem e a natureza. Em outras palavras, a tecnologia, nesse caso, entra como a ferramenta maior do processo (PINTO, 2005).

Trata-se de uma área em constante crescimento, tanto com relação à subárea de *software* com o desenvolvimento de aplicativos e sistemas cada vez mais intuitivos, como em relação à subárea de *hardware* que, por sua vez, na medida em que cresce o consumo e a produção, aumenta exponencialmente o descarte e o dano direto ao meio ambiente. Segundo a Agência Estado (2012), somente no Brasil o setor de TI movimentou, em 2011, mais de US\$ 100 bilhões, o que representa um crescimento de mais de 11 % em relação com o ano anterior, sendo que a expectativa é de que o Brasil se torne um dos quatro principais centros mundiais de TI até 2022.

Esse aumento de consumo da TI se aplica também ao ambiente escolar. Conforme Radfahrer (2008), esses recursos estão presentes no cotidiano de nossos acadêmicos de inúmeras formas, particularmente nos computadores, mas também muito presentes,

hoje, nas instituições de ensino, haja vista que são formadoras da classe profissional a partir da educação profissional e tecnológica. Nessas modalidades, o equipamento torna-se quase indispensável, como no caso dos materiais didáticos que estão deixando de ser trabalhados no meio físico como cópias de livros, apostilas impressas, e outros, e que passam a ser serem trabalhados em arquivos digitais.

Essas aplicações visam não somente auxiliar na construção dos conhecimentos na forma de novas e inovadoras práticas educativas, ou agindo como ferramentas interativas de aprendizagem, mas visam, acima de tudo, prover uma diminuição considerável no consumo de recursos físicos de consumo único como o papel utilizado na impressão de apostilas e trabalhos acadêmicos. Dessa forma, a utilização adequada da tecnologia como viabilizadora de práticas educativas está se tornando frequente. Dentre os exemplos que podem ser citados temos a modalidade não presencial de ensino a distancia (EaD) que se torna possível graças aos meios de comunicação em tempo real e cujas oportunidades são propiciadas pela tecnologia.

A Tecnologia faz parte do cotidiano da sociedade contemporânea, essa é a maior herança da modernidade. Leonard (2011) chama essa mesma sociedade para a responsabilidade que está envolta nesse contexto. Dessa forma, com a evolução e aplicação de conceitos como sustentabilidade, adentra-se na área da Tecnologia da Informação, também conhecida como a “era do conhecimento”. Porém, como aborda Pinto (2005), o aumento considerável e constante da presença da tecnologia no cotidiano da sociedade como um todo (academia, comunidade, empresas e governos), acarreta em acúmulo de resíduos consideráveis, além de um dano severo ao ambiente.

O que se percebe, hoje, é a dominância, na sociedade, de que sustentabilidade e tecnologia estão em prol da competitividade. Mansur (2011) trata essa junção com o nome de TI Verde. Nesse contexto, a importância da TI Verde está em não somente usar de forma ambientalmente correta os recursos tecnológicos, mas, essencialmente, em orientar como aplicar esses recursos de forma a propiciar condições para a sustentabilidade econômica e ambiental da sociedade tornando-se assim, a TI Verde, um aspecto cultural que deve ser tratado no meio acadêmico adequadamente.

### **Educação Ambiental e a questão da Tecnologia da Informação Verde (TI Verde)**

Leonard (2011) defende que o crescente aumento da disponibilidade tecnológica e demais bens de consumo surge em igualdade à necessidade de equilíbrio entre o ambiente e a sociedade. Ter consciência das consequências do consumo e do uso indiscriminado de materiais por parte da sociedade, estado e mercado é uma necessidade a ser atendida e entendida por todos. Leonard (2011) apresenta, ainda, que é via educação que se podem construir ações realmente efetivas para a resolução de graves questões ambientais. De fato, a escola é o espaço privilegiado para o trabalho de sensibilização em relação ao meio ambiente, e a educação é o caminho.

No Brasil, estudos recentes desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), têm como foco criar a consciência necessária a uma ação efetiva no campo da sensibilização ambiental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). O foco na EA (Educação Ambiental) é a ênfase no seu sentido. Como se lê em Baldin e Hoffmann (2012), considerando-se que a escola é um local destinado às aprendizagens onde é possível adquirir valores e promover atitudes e comportamentos pró-ambientais, percebe-se da possibilidade de uma intervenção educativa em se tratando de educação.

Em outras palavras, entende-se que na perspectiva da sustentabilidade a educação é um caminho que pode inverter a tendência atual, que vem se mostrando comprometedor em relação à existência do homem. Carvalho (2008), define que o desafio para a construção de uma sociedade educada ambientalmente para a sustentabilidade envolve a promoção de mudanças que permeiam o cotidiano de tudo e de todos (indivíduos e instituições), e apregoa, ainda, a justiça social. A perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental torna-a um recurso pedagógico de extrema importância. E a metodologia de trabalho da Educação Ambiental busca a promoção de mudanças sociais e culturais. Nesse encaminhamento, de ênfase na relação EA e tecnologias, entende-se o anseio social e/ou comercial quando a educação tecnológica passa a integrar as questões ambientais, no Brasil, impulsionada, essa relação, pelo crescente apelo de mercado. Almeida Júnior e Gomes (2012, p. 159) expressam: “algumas grandes corporações necessitam integrar o discurso ambiental e adotar práticas ambientalmente mais corretas como parte de suas estratégias competitivas”.

Esse comportamento coloca sob suspeita a legitimidade das preocupações do mercado frente às questões ambientais. Todavia, as ações que surgem nesse processo permitem que a sociedade desenvolva, via educação, uma consciência ambiental mais sólida e preparada para atender e estar atenta às flutuações da sociedade mercadológica. A TI Verde, no caso, consiste em ações que têm o cunho da sustentabilidade por estarem diretamente relacionadas com um desenvolvimento cultural, econômico e material que não agrida o ambiente. Dessa forma, consiste no uso de recursos, naturais ou não, de forma inteligente. Ao se seguir esses e outros parâmetros, garante-se, à humanidade, a continuidade de seu desenvolvimento de forma sustentável.

Nesse entendimento, sustentabilidade é entender as ações e as atividades humanas no sentido de que venham a suprir as necessidades atuais dos seres humanos sem comprometer o futuro das próximas gerações, como se lê no Relatório Brundtland (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1987). Ou seja, a sustentabilidade, portanto, está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico, social e material, mas sem agredir o meio ambiente.

Mansur (2009) especifica que tratar de Tecnologia da Informação na atualidade sem se preocupar com o meio ambiente vai contra as grandes tendências culturais e de mercado, em especial as que tratam dos controles de resíduos, consumo de recursos e certificações de origens, pois quando abordamos questões de sustentabilidade, estamos abordando questões relacionadas em especial ao tema “TI Verde”. Deve-se entender que o tema vai além da simples geração de resíduos. Cada vez que utilizamos um equipamento eletroeletrônico, por exemplo, consumimos recursos no processo, sejam eles recursos elétricos, físicos e também químicos. Dessa forma, a TI Verde surge como conceito com o enfoque no consumo consciente e equilibrado dos recursos naturais por parte da tecnologia.

## **METODOLOGIA**

Para viabilizar o estudo proposto e contextualizar a TI Verde como fator fundamental frente às políticas educacionais profissionalizantes, adotou-se como método o Estudo de Caso. Yin (2010, p. 39) define: “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Trata-se de um estudo de caso - abordagem qualitativa, mas também trabalha

com o auxílio de técnicas de pesquisa quantitativa, sendo uma alternativa para desenvolver o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos entre outros de mesma relação.

**Delimitação de Área Geográfica do Estudo** - O local definido para a aplicação da pesquisa, é o “Vale do Itapocú”, localizado na mesorregião norte do estado de Santa Catarina é formado pela junção dos municípios que são banhados pela foz do rio Itapocú, a saber: Barra Velha; Corupá; Guaramirim; Jaraguá do Sul (sede do estudo); Massaranduba; São João do Itaperiú; Schroeder.

Definiu-se trabalhar com essa região porque sendo a região um polo econômico e tecnológico, a aplicação do projeto nesse Vale vai ao encontro das ações propostas no Relatório de Preparação para a Rio+20 (2011) que aborda, dentre outras ações, o ensino da sustentabilidade nos diferentes níveis educacionais.

**População – Amostra** - Para este estudo a amostra total foi constituída de 100 estudantes, compreendendo estudantes de educação profissional técnica de nível médio e estudantes de educação profissional tecnológica de graduação, todos vinculados a 08 (oito) Instituições de Ensino localizadas e distribuídas em 11 (onze) campus dentro do perímetro delimitado da área do Vale do Itapocú. Tais estudantes, quando da aplicação da pesquisa estavam frequentando as fases finais de seu curso, ou seja, estejam em ano de formatura.

**Ações de Pesquisa** - As etapas para o desenvolvimento da pesquisa assim se configuraram:

**1ª Etapa:** Levantamento bibliográfico dos componentes pertinentes ao estudo;

**2ª Etapa:** Organização do material de pesquisa e elaboração dos instrumentos de pesquisa (questionário) aplicado aos alunos.

**3ª Etapa:** Seleção das Instituições de Ensino onde a pesquisa foi aplicada. Atenderam aos critérios 08 seguintes Instituições Educacionais: Anhanguera Educacional – Campus de Jaraguá do Sul; Faculdade Jangada – Campus de Jaraguá do Sul; Faculdade de Tecnologia SENAC – Campus de Jaraguá do Sul; Instituto Federal de Santa Catarina IFSC – Campus de Jaraguá do Sul (centro); Instituto Federal de Santa Catarina IFSC – Campus de Jaraguá do Sul (Vila Rau); SENAI – Campus de Jaraguá do Sul, de Guaramirim, de Corupá e de Schroeder; TECPUC – Campus de Jaraguá do Sul; UNIASSELVI FAMEG – Campus de Guaramirim.

**4ª Etapa:** Coleta de autorizações para execução da pesquisa; Observação dos PPC`s dos cursos; Observação de duas situações: a familiaridade dos alunos com o tema em estudo; o perfil egresso proposto pelas instituições participantes e divulgado à comunidade.

**5ª Etapa:** Aplicação dos questionários aos estudantes.

**6ª Etapa:** Análise crítica dos dados coletados; Redação do texto da Dissertação.

**Obs. 01** - Antecedeu às Etapas 4 e 5 a pré-testagem dos questionários quantificada em 10% do total da amostra e aplicadas numa instituição localizada na área de abrangência do estudo mas que não fez parte das instituições estudadas: a Faculdade de Tecnologia SENAC – Campus de Jaraguá do Sul.

**Obs 02** - Cada um dos estudantes participantes do estudo, antes de responder ao questionário, foram devidamente esclarecidos para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma determinação do Comitê de Ética da Instituição a que o estudo está vinculado.

**Obs. 03** - Para melhor compreender e interpretar os dados pesquisados, optou-se por utilizar um software de BI – Business Intelligence, que permitiu o cruzamento dos dados obtidos de forma a identificar aspectos culturais e comportamentais de grupos específicos de indivíduos.

**Categorias de Análise** - Compõem, cada categoria de análise, as respostas relacionadas ao mesmo conjunto de perguntas que foram agrupadas considerando-se:

**Para o grupo de perguntas relacionadas à “frequência”:** Esse grupo trata do uso da tecnologia da informação.

**Para o grupo de perguntas relacionadas à “importância”:** esse grupo trata da importância de ferramentas de comunicação.

**Para o grupo de perguntas relacionadas à concordância:** esse grupo trata de questões da tecnologia envolvendo o mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações realizadas no decorrer da aplicação da pesquisa, percebe-se que a TI Verde, por se tratar de um tema relativamente novo, desenvolveu uma falsa concepção, como algo que diz respeito única e exclusivamente à área de informática. Esse desconhecimento dos empresários, profissionais de mercado e docentes se dá, em parte, porque o tema é novo, e apesar de haver inúmeros trabalhos, projetos e pesquisas a respeito da sustentabilidade, poucos chegam ao conhecimento e aplicação junto às empresas e entidades, como é o caso desta pesquisa, que adentra-se na região do Vale do Itapocú - SC. Assim, a partir desse estudo, solidifica-se a concepção defendida por Mansur (2011), de que TI Verde é na contemporaneidade um aspecto cultural e não simplesmente técnico.

Como resultado em relação à pesquisa, é possível identificar a dimensão e a adesão dos conhecimentos socioambientais na formação de profissionais conscientes e participativos do processo de desenvolvimento econômico sustentável da região do Vale do Itapocú.

Dessa forma, o perfil egresso identificado na amostra e condizente com as observações de campo, possui boa formação técnico-profissional, porém, como esse acadêmico depende da visão do docente que o orienta, observa-se que longos esforços ainda são necessários para que tenhamos profissionais aptos ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental de forma a atender a demanda corrente com sustentabilidade e competitividade.

Sendo assim, é necessário qualificar os elementos chave na formação profissional, ou seja, potencializar os conhecimentos de professores e instituições a respeito da TI Verde e da Sustentabilidade com o objetivo de atender ao mercado e, conseqüentemente, intensificar o posicionamento socioambiental nas esferas civil, governamental e empresarial.

A partir desse ponto, e de posse dos dados de pesquisa, é possível oportunizar ementas e planejamentos de ensino com o propósito de aperfeiçoar a construção do conhecimento acadêmico, identificando metodologias, práticas e/ou mecanismos que favoreçam a compreensão e a construção de conceitos e a aplicação desses conhecimentos no meio sócio empresarial.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA ESTADO. TI no Brasil movimentou US\$ 102,6 Bi em 2011. **Info Exame**, São Paulo, maio 2012. Seção Notícias. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/mercado/ti-no-brasil-movimentou-us-102-6-bi-em-2011-14052012-35.shl>>. Acesso em: 15 mai. 2012.
- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ribeiro de; GOMES, Helena Lemos dos Reis Magalhães. Gestão ambiental e interesses corporativos: imagem ambiental ou novas relações com o ambiente? **Revista Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XV, n. 1. jan.-mai. 2012.
- BALDIN, Nelma; HOFFMANN, Julia Fernanda. Educação ambiental e sensibilização: o lúdico e o pedagógico para crianças de 1ª a 4ª séries. In: VENERA, Raquel A. Sena; CAMPOS, Rosania (Org.). **Coleção Rizomas**. Joinville (SC): Editora da Univille, 2012. (Coleção Rizomas).
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, RS, v. esp., p. 46-55, dez. 2008.
- LEONARD, Annie. **A história das coisas**: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- RADFAHRER, Luli. **Para que serve uma monocotiledônea** (nerds, mídias sociais e a escola do século 21). Palestra final da terceira edição do projeto “Descolagem” realizado no NAVE (<http://nave.oi.com.br/>) em 22 de novembro de 2008 com curadoria de Beto Largman em parceria com o instituto Oi Futuro. Disponível em <http://www.luli.com.br/2008/11/29/descolagem-a-escola-do-seculo-xxi/>. Acesso em: 15 mai. 2012.
- RELATÓRIO DE PREPARAÇÃO PARA A RIO+20. **Documento de contribuição brasileira à conferência Rio+20**, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.rio20.gov.br/documentos/contribuicao-brasileira-a-conferencia-rio-20>>. Acesso em: 26 abr. 2012.
- MANSUR, Ricardo. **Governança avançada de TI na prática**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.
- MANSUR, Ricardo. **Governança de TI verde**: o ouro verde da nova TI. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011. 214 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de educação profissional e tecnológica**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_%20content&view=article&id=286&l%20temid=528](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_%20content&view=article&id=286&l%20temid=528)> Acesso em: 04 jul. 2012.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Agenda 21**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18>> Acesso em: 04 ago. 2011.
- O'BRIEN, James A. **Sistemas de Informação e as decisões gerenciais na era da internet**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 500 p.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Published by United Nations Information Centre, Lisbon. 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Brundtland**: nosso futuro comum - 1987. Disponível em: <<http://www.marcouniversal.com.br/upload/RELATORIOBRUNDTLAND.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## O OFÍCIO DOCENTE NA COMPREENSÃO DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo  
FURB

E-mail: josiane\_cardozo@yahoo.com.br

RAUSCH, Rita Buzzi Rausch  
FURB

E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O ofício docente, entendido como toda prática que ocorre especificamente em sala de aula, ao processo de ensino e de aprendizagem, as relações estabelecidas entre professor e aluno e a todo fator arrolado a esta relação, pode ser um dos fatores determinantes para que os alunos aprendam mais e com mais ânimo, aumentando qualidade no que se refere ao ensinar e ao aprender com significado.

“A atividade construtiva do aluno aparece, deste modo, como um elemento mediador de primeira importância entre, por um lado, a influência educativa que exerce o professor e, por outro, os resultados da aprendizagem.” (COLL, 2004, p.287). Esta influência que o professor exerce sobre o aluno é elemento que pode dar suporte a ele em suas aulas e, também, pode favorecer o aprendizado dos alunos a partir de estímulos e incentivos que ele recebe durante as aulas.

Refletindo sobre esta afirmação e de posse das observações que posso fazer atuando como orientadora educacional em uma escola do município de Massaranduba – SC, é comum ouvirmos queixas dos professores a respeito dos alunos. São angústias marcadas pela desvalorização da carreira docente, muitas reclamações a respeito da falta de limite, da falta de interesse dos alunos quanto aos estudos, da não realização das tarefas de casa, da gestão. Enfim, da escola como um todo. Muito pouco tem se ouvido preocupações em relação ao trabalho com as crianças – que são, ou deveriam ser, o foco na escola, ou com a qualidade das aprendizagens ou, e em menor proporção ainda, com a qualidade do desempenho profissional.

Ao mesmo tempo, posso observar que não só os professores, mas também os alunos mostram-se inconformados com a maneira com que estão sendo ou foram ensinados. Queixam-se em demasia das atividades que lhes são propostas, do jeito com que os conteúdos são apresentados, que falta algo “diferente” para fazer...

Estas inquietações me levaram a pensar em “quais são as compreensões dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental acerca do ofício docente?”

Em busca de respostas para tal questão problema definiu-se como objetivo de pesquisa, é perceber como estudantes do 6º ano compreendem o ofício docente, para que seja possível repensar as relações afeto cognitivas que se estabelecem em sala de aula. De

maneira mais específica, almeja-se analisar como os estudantes representam a docência dos professores que tiveram ao longo do percurso escolar; perceber qual ou quais as atribuições do ofício docente trazidos pelos estudantes; desvelar os desejos e anseios das crianças em relação a prática docente e; analisar as características de um “bom professor” e um “mau professor” na compreensão dos estudantes.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa teve a abordagem metodológica caracterizada pelo enfoque qualitativo, visto que esta forma de pesquisar permite uma melhor compreensão do que os sujeitos de pesquisa tem a dizer sobre os modos de ensinar e de aprender, seus desejos e anseios. Além disso, este tipo de pesquisa nos possibilita uma inserção no contexto da pesquisa, por nos aproximar dos sujeitos e de sua realidade.

Na pesquisa qualitativa os dados são gerados através de texto, escrito ou falado, e não de números. O que levou a coleta e transcrição de dados possibilitando uma análise profunda, compreensão e reflexão do processo dos dados coletados. Privilegia-se, desta forma, de acordo com Bogdan e Biklen, (1994, p. 16) “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação”.

A geração de dados ocorreu em três momentos – o primeiro, que explicitou e contextualizou a pesquisa aos sujeitos envolvidos; o segundo, que propôs a realização de dramatização do espaço sala de aula, em que alguns alunos representaram o professor de determinada disciplinae outros representaram os alunos e; um terceiro momento para realização de entrevistas individuais para que se pudesse extrair o máximo de informações possíveis de suas falas e encenações.

Assim foram selecionados 16 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Massaranduba - SC. A turma foi escolhida pelo fato de ser esta a primeira etapa dos Anos Finais o que acarreta, a meu ver e através das falas informais dos alunos, uma ruptura e um pesar para eles, já que precisam lidar com um professor para cada disciplina e, nem sempre, os professores desta etapa de ensino possui paciência para compreender as transformações que esta mudança de ciclo carrega. E, além disso, e principalmente, por acompanhar a turma como orientadora educacional desta escola, ouvia a professora do ano anterior (2012) elogiá-los pela vontade com que realizavam as atividades, pelo comprometimento, pela inteligência. E este ano (2013), a mesma turma foi alvo de inúmeras reclamações dos professores por serem infantis demais, por não realizarem as atividades como deveria, pela falta de interesse e por serem muito “fracos” em relação a aprendizagem.

Esta dicotomia entre uns professores e outros foram a principal razão pela turma escolhida, visto que os alunos eram os mesmos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Quando se fala em prática docente associa-se logo os conteúdos ensinados e as relações que se estabelecem nas salas de aula. Sejam elas relações com os próprios conteúdos, ou interpessoais. Esta prática permeada por relações, segundo Sacristán (2008), está

diretamente ligada com as culturas e tradições que permeiam o espaço escolar, bem como com a compreensão que os professores, em especial, têm do currículo e de todos os aspectos que o envolvem.

Sem o entendimento de que tudo o que ocorre na escola está estreitamente relacionado à qualidade no ensino não é possível transformar ou rever as práticas que estão sendo efetivadas em cada sala de aula. Neste espaço vive-se um encontro; encontro com o novo a ser sabido, com os sujeitos a serem conhecidos, com as formas de se aprender a fazer.

A sala de aula desvela aspectos claros para alguns e obscuros para outros. Ranghetti (2002, p. 87) revela que “Viver o encontro é descobrir-se a si mesmo para descobrir o outro, é comunicar-se. É estabelecer uma parceria com vida, é estar em sintonia, é envolver-se e deixar ser envolvido”. Contudo, para que isso ocorra nessa dimensão, é necessário criar situações plausíveis para a prática e a vivência desse ‘encontro’.

E, na escola, o espaço onde esse encontro se processa de forma intensa é na sala de aula. Nela o professor cria/vive condições para aproximar ou afastar os sujeitos, já que é ele quem conduz, como mediador do processo, a formalização do saber. Por isso a notória presença de um cuidado todo especial com o ofício docente.

Isto leva-me a refletir sobre a importância do relacionamento que o professor estabelece com o aluno e vice-versa. Durante a aula, a intensidade do vínculo criado é capaz de enaltecer e/ou diminuir o interesse do aluno para a aprendizagem, pois o professor é e sempre será fundamental nesse processo. O modo como o professor age ao conduzir as suas aulas reflete no modo de como o aluno se envolve com o dia a dia escolar e de como ele vê a escola. Por isso, o professor que se abre às entrelinhas do que é vivido na escola torna-se um ‘mestre aprendiz’, pois é capaz de ouvir e afetar os alunos, no bom sentido do termo. E, de acordo com as colocações que os alunos fizeram nos encontros ficou claro que as características trazidas por eles refletem muito mais os procedimentos e os contextos de sala de aula do que propriamente o currículo prescrito, ou, aquele que dita o rol de conteúdos que devem ser ensinados no decorrer do ano letivo.

Os conteúdos que são ensinados no decorrer do ano são importantes, sim, mas a forma de como o professor o faz é o que fica marcado no processo de escolarização e na vida dos alunos.

Isso pode ser comprovado na fala de vários alunos quando apresentam as características que consideram importantes dos professores, destacando até este momento somente os aspectos que apresentaram como “positivos”.

### 3.1 ASPECTOS POSITIVOS DO OFÍCIO DOCENTE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

O dia a dia da sala de aula revela muitas situações, tanto para os alunos como para os professores. Voltar o olhar para essas manifestações enaltece a nossa postura pessoal e profissional diante da aprendizagem e perante o desenvolvimento dos sujeitos.

Muitos aspectos, como serão percebidos a seguir, são objetivos e outros subjetivos. Objetivos porque possuem uma intenção pedagógica e estão presentes e praticados na dinâmica escolar e, subjetivos, porque revelam desejos, olhares, empatias/antipatias presentes em nossas ações e estas podem ser entendidas sob os mais variados aspectos, pois cada um faz a leitura dentro do referencial que possui. Logo, o que fazemos, seja objetiva ou subjetivamente, pode afetar os outros de formas distintas. Eis a revelação da necessidade de um cuidado especial para o que fazemos e o como fazemos.

A breve apresentação das falas dos estudantes são apenas fragmentos da etapa de geração de dados, visto que a pesquisa ainda encontra-se em andamento, desta forma foram apresentadas, neste momento somente as características positivas de suas falas, em relação ao ofício docente. São elas:

**Aluno 1:** “Eu escolhi dedicados, porque eu acho que os professores são muito dedicados, eles ajudam os alunos, eles são bem dedicados e amigos porque todos os professores são amigos dos alunos [...]”.

**Aluno 2:** “Alegre porque a escola é muito alegre, fazem muitas brincadeiras e ajudam muito os alunos e dedicados, porque todos se dedicam ao seu trabalho”.

**Aluno 3:** “Eu acho que os professores são companheiros que nas horas difíceis eles tão lá com a gente, quando a gente tem alguma assim, alguma dificuldade na família, como assim, alguma coisa assim, se fala pra eles, eles conversam com a gente, assim. Acho que são compreensivos, porque as vezes, a gente não faz os deveres porque tem algum motivo, porque as vezes eu fui viajar e não deu tempo, eles entendem”.

**Aluno 4:** “[...] nós temos uma professora que incentiva a gente, ela é bem incentivadora. É o que eu tenho pra falar”.

Isso nos leva a considerar que

[...] se cultivarmos um olhar cuidadoso, certamente avançaremos com mais cautela, seremos menos arrogantes. Minha experiência [...] abriu esta possibilidade de o professor olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz tem lógica e que se eu não enxergo é porque não tenho instrumentos suficientes para perceber o sentido que está posto ali. [...] O fato de acreditar que os alunos pensam, que são capazes, é fundamental para que eles progridam, pois nos leva a respeitá-los e apoiá-los. (WEISZ; SANCHES, 2002, p. 45).

Acreditar no potencial do sujeito, ainda que adormecido, é uma característica do bom professor, pois ele é capaz de enxergar no outro o que o próprio sujeito não viu em si mesmo. Aqui está a diferença.

**Aluno 5:** “Eu acho delicado, porque quando a gente se machuca, já vem correndo pra nos salvar (risos...) e acho que os professores ensinam muitas coisas boas pra nós”.

**Aluno 6:** “Severa, porque a escola é muito severa com a gente. Principalmente os professores têm horas que brigam com a gente. Mas tem vezes que a gente merece mesmo. E delicada também, porque são delicadas também [...]”.

Vale destacar que a característica “severa” fora aplicada de modo positivo. Para ela, ter uma professora e uma escola assim é sinal de que se aprende mais, pois se cobra mais, fazendo com que os alunos “andem na linha” e se dediquem à aprendizagem.

**Aluno 3:** “Eu acho que a escola é exigente, porque ela exige bastante de nós e também ela se preocupa bastante com a gente, com o ensino da gente”. [...] “Porque os professores dão bastante atenção para o que a gente faz. É... tipo assim, são bem exigentes... a

diretora... você também, né (referindo-se a mim... ). É que assim... a gente faz alguma coisa de errado, daí falam com a gente, falam que não devia ter feito isso... quando a gente faz alguma coisa errada, vocês tentam nos ajudar a consertar o erro”.

**Aluno 4:** “E exigentes também no lado de tarefas, trabalhos, tudo isso que ela quer dizer exigentes”.

Aqui, mais uma vez, a expressão “exigentes” aparece positivamente. Nota-se que os alunos anseiam por uma escola e por professores que conduzam com firmeza e seriedade o seu trabalho. Revela-se, com isso, que é possível marcarmos positivamente os nossos alunos, ofertando e cobrando dos mesmos a excelência do processo de aprendizagem. O que faz a diferença é a maneira como essa ‘exigência’ é posta no dia a dia.

**Aluno 2:** “Preocupada, por causa que ela se preocupa com a gente, se a gente não faz os deveres ela se preocupa, se a gente falta, se a gente *tá* doente, um monte de coisa. Ela agrada a gente, sabe, ela diz que a gente ta bonita, mas mesmo assim as vezes ela pega no pé porque tem gente que, né, não cuida mesmo”.

**Aluno 3:** “Eu tenho uma... criativos... porque acho que os professores têm umas brincadeiras bem assim... legais, como o professor de Educação Física. E tem também uns que são bem mandões”.

Dinamizar o dia a dia da sala de aula faz parte dos grandes desafios para o desenvolvimento da qualidade educacional. Excesso de trabalho, indisciplina, salas lotadas, conteúdos novos, currículos engessados, burocracia, pais ausentes, entre outros tantos fatores, fazem com que alguns professores se desanimem, acostumando-se com a rotina. Quando isso ocorre, as aulas são apenas ministradas pelo dever e não pelo prazer de ensinar; viram obrigação, o que empobrece tanto o professor como o aluno.

A aluna 3 destacou a criatividade como sendo essencial ao professor. Quando o professor é criativo ao conduzir as suas aulas ele

[...] revela a sua liberdade. É no ato de criar que ele exterioriza o espectro do seu pensar e refletir sobre com o que lhe vai na alma. É na consciência convicta e sublime do momento catártico que o humano se percebe e, ao se revelar para si, o faz também na direção do mundo em que vive. (GONÇALVES, 2002, p. 213).

Assim, o professor que se vale da criatividade em suas aulas, inicialmente, liberta-se para posteriormente, libertar. É uma questão de lógica! É necessário conhecer bem, para saber qual a melhor maneira de fazer, pois o saber nos dá essa segurança, ainda que incompleto, de nos posicionarmos de forma marcante diante dos outros, o que difere e muito de arrogância.

**Aluno 7:** “Atencioso, porque os professores são muito atenciosos com os alunos. E inteligentes, porque os professores são muito inteligentes”.

**Aluno 8:** “[...] atenciosa, porque assim ela se dedica muito e sempre capricha nos trabalhos que ela *faiz*”.

**Aluno 6:** “[...] muito amorosa [...] amável também”.

**Aluno 9:** “Também são justos, porque quando alguém esquece alguma coisa, ela dá uma chance”.

As palavras em destaque das falas acima demonstram que para os alunos as características mais marcantes são as relações inter pessoais que professores e alunos estabelecem em sala. Estas relações marcadas, principalmente pelas preocupações que os professores demonstram pelo aprendizado e pela participação na vida dos alunos.

Para Haas (2002, p.147), “Praticar, portanto, é agir e tratar com gente”. O sentido de desenvolver uma prática docente eficaz deve voltar-se, com propriedade, ao movimento que o aluno percorre para o desenvolvimento da aprendizagem. É para ele que as ações escolares devem ser pensadas e, nesse processo, não podemos deixar de inserir os aspectos humanos que cerceiam as nossas formas de ser e de saber. Essas são fruto de todas as experiências que até aqui foram vividas; portanto, umas para cada sujeito.

O processo vivido no decorrer do nosso desenvolvimento compõe a nossa totalidade, ainda que em permanente construção. O professor que deseja diferenciar o seu fazer pedagógico necessita abrir-se à totalidade. Para Taino (2002, p. 103-104):

A capacidade de trabalhar com esta nova complexidade, com as incertezas e dúvidas, aponta para o exercício da ambiguidade. Angústias, equívocos e antagonismos são percebidos como sinais que estimularão, por meio da reflexão, do diálogo e da troca, a percepção da totalidade, ainda que inacabada e provisória. Essa possibilidade de dois ou mais sentidos às diferentes situações enriquece a prática, pois permite o surgimento de ideias inéditas e diferentes, numa valorização dos aspectos humanos.

Aspectos voltados ao conhecimento dos professores foram revelados. Ainda que timidamente, o saber docente sinaliza, também, a marca que os professores deixam para os seus alunos. Desta forma como o professor age em sala de aula imprime nos alunos os seus modos de ser, seja como pessoa e como profissional.

Não devemos ter medo de nos apresentar aos alunos como somos, pessoas humanas, com sentimentos e opiniões pessoais, com algo pessoal a comunicar ocasionalmente e, além disso, professores. Mas somos antes pessoas, e é importante que os alunos nos vejam assim. (MORALES, 2004, p. 105).

Portanto, essa percepção, subjetiva que é, desenha o ofício docente, permitindo que os sujeitos tenham, de uma mesma situação, entendimentos diferentes. A postura do professor é uma só, mas cada aluno será afetado singularmente a partir do que fora vivido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os objetivos elencados para pesquisa, e considerando que somente alguns aspectos puderam ser observados, devido ao fato da pesquisa estar em andamento, foi possível perceber, até então, que aspectos relacionados ao conhecimento dos conteúdos são importantes, mas, o que é marcante e significativo na relação entre professor e aluno no processo de ensinar e aprender são a relação harmoniosa e afetiva entre eles. Estes aspectos apresentam-se como fundamentais e determinantes no estímulo e vontade dos alunos em querer aprender com qualidade.

## **REFERÊNCIAS**

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro?** Das Promessas às Incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. (Reimpressão 2007).

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.87-89.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GONÇALVES, Maria Inês Diniz. Metáfora. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 211-214.

HAAS, Celia Maria. Prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 146-150.

MORALES, Pedro. **A relação Professor-Aluno**. O que é, Como se Faz. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Reimpressão 2008).

TAINO, Ana Maria dos Reis. Totalidade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 101-104.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo**. 2.ed. São Paulo: Libertad, 2009.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

## EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O BLOG COMO INSTRUMENTO DE DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE ARTE LOCAL

ROSSI, Juliana  
UNIVILLE

E-mail: julirossi@gmail.com

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte  
UNIVILLE

E-mail: pillotto0@gmail.com

### INTRODUÇÃO

É inegável a força da Internet nos dias atuais, pois é uma ferramenta coletiva de organização de lutas e movimentos sociais e também criação e socialização de conteúdos. O indivíduo cria conteúdos quando possui acesso a um computador e à Internet – por meio das mídias sociais como os blogs.

Criada há apenas vinte e um anos, a World Wide Web (Internet) foi gerada pelo físico Timothy John Berners-Lee. Já o blog, segundo Ferreira (2008, p. 7) surgiu em 1997 “[...] por Jorn Barger. ‘Log’ significa diário, a exemplo de um diário de capitão de navio. Seguindo a lógica, a palavra weblog significa diário na rede. Com o passar do tempo, o weblog tornou-se somente blog”.

Atualmente, os blogs servem como ferramentas de divulgação e interesses de pessoas que querem divulgar seus trabalhos, suas empresas, seus hobbies e seus conhecimentos. Por ser uma espécie de site gratuito e interativo, o usuário utiliza as ferramentas disponíveis no site do servidor escolhido para criar seu próprio blog. A partir dessa criação, o usuário pode atualizá-lo de forma dinâmica através dos posts – postagens que são submetidas ao servidor do blog para serem publicadas na Internet e que podem englobar textos, imagens, vídeos e sons.

A criação ou reprodução de conteúdos em um blog pode ser acessível a todos, se for de interesse do autor/usuário. Portanto, o blog é entendido como uma ferramenta da educação não formal, pois fica acessível não só a professores e alunos de diversas áreas, mas também a qualquer pessoa de alguma parte do mundo que pesquise no Google<sup>32</sup> as palavras-chave para encontrar o conteúdo desejado.

Por ser professora de artes e pela necessidade de encontrar informações na Internet sobre artistas locais de Joinville/SC, deparei-me com uma grande dificuldade, especialmente sobre artistas locais já falecidos.

---

<sup>32</sup> Site mais utilizado de buscas na Internet. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em 14 out. 2013.



A arte local tem grande importância para que as pessoas compreendam e participem do seu entorno pela leitura e interpretações de obras/objetos de arte, códigos imprescindíveis para o movimento e diálogo humano. Também conhecer a trajetória histórica dos artistas nos move a pensar em nossas próprias trajetórias e em nossas construções de identidades, pois, como cidadãos, fazemos e modificamos a história.

Como acadêmica do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, a partir da problemática descrita fui motivada a desenvolver a pesquisa “Educação Não Formal: o Blog como Recurso Mediador das Artes Visuais de Joinville”. Esse texto é um fragmento da referida pesquisa, que se justifica pela necessidade identificada de ampliar registros e acesso ao conhecimento sobre cinco artistas visuais locais, que contribuíram para a construção de identidades local, principalmente na área artística de Joinville - SC: Fritz Alt, Mário Avancini, Eugênio Colin, Victor Kursancew e Hamilton Machado.

Desta forma, a referida pesquisa tem por objetivo divulgar a trajetória cultural e obra de cinco artistas falecidos de Joinville/SC, por meio da criação e alimentação de um blog. Além de dados sobre exposições, obras, notícias e vida dos artistas, o blog também dispõe de entrevistas realizadas com parentes e amigos dos artistas. Por esse motivo a pesquisa tornou-se um aprendizado que passa pela educação não formal, por meio da mediação de conhecimentos que tem no blog uma possibilidade de trocas e ampliação de conceitos. A estrutura deste trabalho divide-se em metodologia, cujo foco é qualitativo; fundamentação teórica, que trata do contexto histórico e artístico da cidade e dos artistas selecionados de Joinville/SC, além de conceitos fundamentais de educação não formal, tecnologias educacionais e da criação e manutenção do blog, e, considerações finais, que apresenta os objetivos e resultados parciais da pesquisa em questão.

## **METODOLOGIA**

A escolha desses artistas se deu pela grande contribuição artística para a cidade e pela trajetória construída por eles e reconstruída em novos tempos pela comunidade. Alguns artistas possuem suas obras espalhadas pela cidade e, grande parte das pessoas passa por essas obras sem saber de quem são e nem de seu valor artístico e histórico e, principalmente, qual a contribuição no contexto cultural local. Saber sobre o passado é alimentar um presente, construído de histórias agregadas de textos, imagens, memórias e contextos.

Os processos metodológicos apropriados na pesquisa tem cunho qualitativo a partir de Flick (2004). A pesquisa qualitativa busca a interpretação ao invés da mensuração e leva em conta os componentes de uma situação em suas interações, ao contrário da quantitativa que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração. Ela parte dos significados sociais e subjetivos a ele associados, relacionados e interativos, e, “considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados” (FLICK, 2004, p. 22). Trabalha também com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

Dentro da abordagem qualitativa, nos apropriamos da pesquisa-ação a partir de Thiollent (2011) que defende esse viés de pesquisa como um conjunto de estudos que envolve um tipo de intervenção na realidade e que pode implicar um grau maior ou menor de

participação dos sujeitos na pesquisa. Pode enfatizar tanto aspectos políticos ou sociais, afetivos como também sócios pedagógicos, com a pretensão de “[...] alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (THIOLLENT, 2011, p. 49).

A pesquisa da dissertação é formada pelo aprofundamento teórico e revisão da literatura referente às seguintes questões: mídias contemporâneas (blog), educação não formal, mediação cultural e pesquisa sobre biografia e trajetória artística de cinco artistas locais. Além disso, nos processos metodológicos, a entrevista semi-estruturada com familiares, críticos de arte e amigos dos artistas foram fundamentais, além da criação e manutenção do blog “Arte Jlle”. No entanto, para esse texto, o fragmento apresentado da pesquisa ficou por conta das questões teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa; isso porque estamos na fase de análise dos dados, o que inviabiliza apresentarmos o resultado final.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em Joinville, os registros históricos mais concretos das Artes Visuais ocorrem a partir da década de 70, com a criação da Coletiva dos Artistas, marco importante para a arte/cultura da cidade que neste ano (2013) encontra-se em sua 43ª edição. A 1ª Coletiva aconteceu em 8 de março de 1971, quando cerca de onze artistas da cidade expuseram pela primeira vez, a grande maioria bem jovem. É nesse momento que os artistas se unirão em prol de expor seus trabalhos e movimentar a arte/cultura na cidade.

Depois do regime militar (1964-1985) imposto no Brasil, artistas como Lygia Clark, Cildo Meireles e Hélio Oiticica trabalham com liberdade e experimentação, buscando a “[...] ruptura com a tradição” (PEDROSO, 2010, p. 13). Ou seja, nacionalmente, as Artes Visuais das décadas de 60 e 70 estão em constante efervescência.

Nessas décadas, alguns marcos culturais e artísticos prevaleceram no cenário joinvilense na década de 60 a 70: a inauguração da Escola de Artes Fritz Alt em 1968, o Museu Arqueológico do Sambaqui em 1969 e a criação da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior, importante escola de artes da região, em 1970. Na década de 80, outro importante marco para a arte joinvilense acontece: a criação da Associação dos Artistas Plásticos de Joinville – AAPLAJ. A década de 90 será marcada pela instituição de algumas galerias de arte de Joinville, sendo a única remanescente a Galeria Municipal de Arte Victor Kursancew.

Conhecendo brevemente os principais eventos e criação de espaços artísticos de Joinville/SC, veremos a seguir, um pouco da vida e obra dos artistas selecionados para esta pesquisa. Abordaremos primeiramente Fritz Alt por ser o mais antigo entre os artistas focalizados. Na sequência, Mário Avancini, por ter sido discípulo de Fritz Alt. Logo depois, os artistas Victor Kursancew e Hamilton Machado, seguidos de Eugênio Colin, pois foi o que mais recentemente faleceu (2005).

Nascido em 1902, Fritz Alt era natural de Lich (Alemanha). Chegou ao Brasil em 1922 fugindo da 1ª Guerra Mundial. Fez esculturas em mármore e bronze, que se encontram espalhadas por Joinville. Além das esculturas, fazia painéis em mosaico, transitando entre o academicismo e o modernismo.

Em 1925, realizou sua primeira obra no Brasil, o busto em bronze de Dona Francisca. Caminhando pelo centro da cidade, é possível ver o busto na Rua das Palmeiras, ponto turístico, em Joinville. Morreu em 15 de março de 1968 em Joinville, deixando importante referência na arte joinvilense e influenciando diversas gerações de artistas e alunos.

Mário Avancini, discípulo de Fritz Alt, é conhecido como o “poeta da pedra”. Por meio da pedra “[...] consegue mostrar seu talento, a sua criatividade, a sua força de expressão artística” (SCHATZMANN, 2009, p. 13). Nascido em 1926 e descendente de italianos, quando sua família se mudou para Camboriú (SC) em 1938, Mário passou a trabalhar junto com seu pai, em uma pedreira. Mudou-se para Joinville em 1956 e trabalhou como calceteiro da cidade.

A obra de Avancini é “Despojada, simples formalmente, [...] lembra os góticos algumas vezes; outras a identidade encontra paralelo na síntese da grande escultura contemporânea”, segundo afirma o poeta Lindolf Bell (apud SCHATZMANN, 2009, p. 22).

Mário viu vários artistas joinvilenses se despedindo da vida no ano de 1992, entre eles Hamilton Machado, a quem considerava como um filho (MAZZARO, 2012) e tinha como parceiro docente inseparável pelos corredores da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior. Em menos de três meses da morte do amigo e já bem doente, faleceu no mesmo ano.

Hamilton Machado nasceu em 23 de março de 1949. Autodidata, se destacou por ser um exímio desenhista, principalmente da figura humana. Fez sua primeira exposição individual aos 16 anos, em 1965. Considerado um dos melhores desenhistas brasileiros, segundo o crítico de arte Georges Racz, destacava o homem, sua energia e força, sob uma natureza lírica e sensível (ARTIOLI, 2004).

É considerado por ex-alunos, ex-colegas de profissão, amigos e familiares como um “[...] ícone da categoria, alguém que imprimiu sua marca na história da arte brasileira, incentivou talentos e fomentou a arte joinvilense” (PEREIRA, 2009, p. 1).

Assim como Hamilton Machado, Victor Kursancew, nascido em 1919, destacou-se ao fazer retratos em pintura de personalidades regionais e joinvilenses. Exímio desenhista, pintor e aquarelista, suas obras transitam por diversas técnicas como a tinta a óleo, carvão, crayon e bico-de-pena. Nasceu em Bendzin, URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), hoje Rússia, veio para o Brasil em 1949 (VICTOR, s.n.t.).

Eugênio Colin nasceu em 1916, um pouco antes de Victor Kursancew, e ficou conhecido regionalmente por suas paisagens da serra catarinense e da área rural de Joinville. As obras de Eugênio Colin já foram expostas em cidades catarinenses e paranaenses, entre várias do Brasil, além de já terem circulado em outros países, como Alemanha e Estados Unidos.

A partir da trajetória pessoal e artística desses artistas, é possível compreender que a criação em arte baseia-se na visão de mundo do artista, envolto no contexto cultural. Portanto, conhecer esse universo e tê-lo como referência em nossas construções de identidades é imprescindível para que nos sintamos protagonistas de nossas histórias. Esse conhecimento pode ser apropriado na escola, por meio da educação formal, e/ou fora dela, por meio de outras possibilidades, como a educação não formal e informal.

Além de ter objetivos claros e específicos, a educação formal está presente no ensino escolar institucionalizado e é desenvolvida oficialmente nas escolas. Encontra-se hierarquicamente estruturada de forma cronológica e disciplinar e está ligada a diretrizes do Ministério de Educação e Cultura – MEC (NICOLA, 2010).

A educação não formal denota-se como os processos educacionais que são organizados fora da lógica do sistema regular de ensino, pois não segue um currículo pré-definido baseado nas normas e diretrizes do governo federal.

Nesta pesquisa, o instrumento utilizado para a educação não formal foi o blog, onde foram publicados textos e imagens referentes à história e obras de cinco artistas de Joinville, que marcaram época e construíram identidades por meio de suas obras. A ideia da pesquisa foi a de socializar com a comunidade marcos históricos/artísticos/culturais deixados por esses artistas, que dizem coisas, descrevem fatos e perceptos por meio de seu trabalho que continua vivo até os dias de hoje.

Como iniciar esse diálogo com a comunidade local? Optou-se pelas tecnologias educacionais – o blog. A partir do próximo parágrafo, apresentaremos concepções sobre tecnologias educacionais e o blog, percorrendo também sobre o processo de criação e manutenção do blog.

A tecnologia depende do ser humano e para ele é desenvolvida; são produtos de uma sociedade, cultura e ações humanas. As atividades humanas abrangem interações entre as pessoas, suas ideias e representações. Ou seja, “as verdadeiras relações não são criadas entre ‘a’ tecnologia [...] e ‘a’ cultura [...], mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.” (LEVY, 2010, p. 23).

Levy ainda enfatiza que (2010, p. 11), “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”. Temos de reconhecer as mudanças que trazem os adventos tecnológicos da nossa sociedade, que resultam na “extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural” (LEVY, 2010, p. 12).

Na tecnologia educacional, a tecnologia é utilizada a favor da educação. Valente (1993, apud NETO, 2007), afirma que inserir o computador na educação não significa aprender sobre computadores, mas sim por meio de computadores. Portanto, o blog foi a ferramenta escolhida dentro da rede (ciberespaço) e da tecnologia educacional para interagir com seus usuários.

Construir o blog e mantê-lo alimentado com conhecimentos acerca da arte/cultura local foi um aprendizado ímpar, possibilitando à pesquisadora novas formas de construções de identidades. Esse excerto da pesquisa a seguir socializa com o leitor a trajetória criadora na construção do blog pela pesquisadora, uma vez que de todo o processo, esse sem dúvida foi o mais desafiador.

O nome escolhido para o blog foi “Arte Jlle”, pois, o nome da cidade de Joinville é comumente abreviado em “Jlle”. Ao mesmo tempo em que remete ao registro histórico e à arte, o nome abreviado deu um caráter mais despojado e atual ao blog.

A interface escolhida entre os principais blogs existentes foi a do blogspot (mantida pelo site <http://www.blogspot.com>). Ou seja, o endereço do blog ficou como [artejlle.blogspot.com](http://artejlle.blogspot.com). Em 13 de novembro de 2012 o blog foi criado. Depois de 3 meses, no dia 16 de fevereiro de 2013, o contador de visitas computou 334 visualizações de páginas.

No dia 22 de novembro de 2012 o blog foi divulgado na rede social Facebook por meio do perfil pessoal da autora. Em média, duas vezes por semana foram produzidas postagens sobre os artistas no blog, com vida e obra de cada um. Além das informações apropriadas de jornais, sites, livros e outras fontes, postadas pela pesquisadora, as entrevistas com as famílias dos artistas também foram postadas, dando um tom mais informal, trazendo situações das trajetórias culturais dos artistas bastante instigantes para o leitor.

Em 2013, no dia 28 de fevereiro, foi criada uma *fan page* no Facebook a fim de divulgar o blog. Os textos que são postados, para chamar a atenção, precisam ser dinâmicos e conter figuras. Por essa razão, se optou por dividir o texto das biografias dos artistas em várias partes, com hiperlinks direcionando a continuação da leitura para as partes seguintes, como se no texto estivesse sendo contada uma história com narrativa e imagens.

No mesmo dia, as pessoas foram convidadas a curtir a *fan page* por meio de solicitações enviadas. Dentro da *fan page* “Arte Jlle” foi divulgada a nova postagem do blog, com um excerto do texto. A página “Arte Jlle” foi também divulgada nas comunidades e dentro de outras *fan pages*. No dia seguinte, dia 6 de março de 2013, a página do blog no Facebook já constava cerca de 78 opções “curtir” e o blog 688 visualizações de página. Em 14 de outubro de 2013, a *fan page* computou mais de 400 opções “curtir” e o blog computou mais de 7500 visitas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa se espera que a arte local se torne mais conhecida não só entre os joinvilenses, mas também entre crianças, jovens e adultos que tiverem interesse pela arte/cultura local, despertando a percepção e o olhar a si mesmo. Conhecendo a cultura/arte de sua região, além das mais comumente divulgadas artes europeias e nacionais, espera-se que a construção de identidades das crianças, jovens e adultos se torne um aspecto a ser mais valorizado, pois, tendo uma noção do que os rodeia e da história que os contextualiza, esses sujeitos se tornarão mais críticos e criativos, transformando assim o meio em que vivem.

Essas experiências trazem a consciência de que, para trabalhar com tecnologia educacional, seja com educação formal ou não formal, é necessário utilizar as ferramentas mais disponíveis e mais utilizadas (como por exemplo, a rede social Facebook) para interagir, comunicar, divulgar e socializar o registro e conhecimento artístico e histórico.

Acreditamos que a pesquisa está cumprindo o seu papel, uma vez que está expandindo informações/conhecimentos sobre a arte local, motivando o diálogo e a aprendizagem contínua, que agrega as percepções singulares e coletivas. Todavia, é importante ressaltar que a educação contemporânea abre frente a várias possibilidades, dentre elas, as tecnologias educacionais, a educação não-formal e a troca de experiências via essas novas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- ARTIOLI, Ana Cláudia M. Moreira. **Atividade sobre o artista joinvilense Hamilton Machado**. Trabalho de Conclusão do curso de História da Arte da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior. Professora Berenice Mokross. Joinville: s.n., 2004.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MAZZARO, Rafaela. 20 anos de luto. **Jornal A Notícia**, Joinville, 26 set. 2012. Anexo, Caderno de aniversário do A Notícia, p. 37.
- NETO, José Augusto de Melo. **Tecnologia educacional: formação de professores no labirinto do ciberespaço**. Rio de Janeiro: MemVavMem, 2007.
- NICOLA, Rudinei. **Caminhos e descaminhos da arte na educação popular: tecendo projetos**. XIV Seminário de Pesquisa e IX Seminário de Iniciação Científica UTP. 3 a 5 de novembro de 2010.
- PEDROSO, Néri. **Coletiva de artistas de Joinville: construção mínima de memória**. Joinville: Impressul, 2010.
- PEREIRA, Mariana. O legado de um artista. **Jornal Notícias do Dia**, Joinville, 8 mai. 2009. Caderno Plural, p. 1.
- PÉREZ GÓMEZ, Alberto I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHATZMANN, Gabriela. **Mário Avancini**. Trabalho de Conclusão de Curso de História da Arte da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior. Professora Miriam Aparecida da Rocha. Joinville: s.n., 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.  
VICTOR Kursancew. S.n.t. Disponível em: <<http://galeriavkjoinville.blogspot.com.br/>>.

## A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE

AGAPITO, Juliano  
UNIVILLE

E-mail: juliano.educacao@gmail.com

RIBEIRO, Sônia Maria  
UNIVILLE

E-mail: soniaproesa@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A perspectiva educacional inclusiva, que tem promovido mudanças no campo de atuação profissional docente, incide concomitantemente nas propostas de formação inicial para atuar nas redes regulares de ensino. Aos professores formados para lecionar em contextos educacionais inclusivos é necessário que se forneçam subsídios teórico-metodológicos que os direcionem para a constituição de identidades profissionais conscientes e valorizadoras da diversidade que compõe o alunado presente na atualidade da Educação Básica brasileira. Conforme pontua Roldão (1998, p. 8),

[...] o professor que, num passado não muito distante, trabalhava com e, sobretudo, para o sucesso de uma faixa restrita e relativamente homogênea da sociedade, tem hoje uma diversidade de públicos considerável. A finalidade de sua ação [...] situa-se na procura de tornar a educação efetiva e de qualidade para todos, num tempo em que o direito de todos tem que passar dos princípios aos fatos, mas em que esses todos são cada vez mais diferentes.

No sentido de corresponder às novas demandas presentes nas escolas, as políticas educacionais têm direcionado esforços para adequar os cursos de formação inicial de professores. Dentre os direcionamentos que ocorreram na última década, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, do ano de 2002, passaram a orientar novas organizações dos cursos de licenciatura, bem como a promover o estabelecimento de diretrizes específicas para os cursos em cada área do conhecimento. Outro marco importante, nos anos recentes, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas em 2006, que deram novos contornos à formação inicial dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Estas diretrizes, somadas a outras iniciativas voltadas mais precisamente para as nuances do movimento educacional inclusivo, têm promovido adequações na formação inicial docente com vistas a um preparo adequado dos profissionais da educação para a atual realidade educacional.

Diante da interlocução entre os processos de formação inicial de professores e o movimento educacional inclusivo, a presente pesquisa se insere nesta problematização com o propósito de conhecer a realidade desta formação em um contexto local, a fim de que este estudo possa se somar às demais pesquisas na área e contribuir com a reestruturação da formação de inicial de professores. Conforme Freitas (2006, p. 176),

[...] hoje um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Diante das perspectivas de atualização dos cursos de formação de professores levantadas pela autora, a pesquisa realizada para a dissertação de mestrado apresentada neste texto tem por objetivo conhecer as concepções que os graduandos de último ano/semestre dos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE têm acerca da educação inclusiva, tendo em vista a importância de se avaliar os efeitos das recentes alterações na organização destes cursos no modo como os estudantes concebem o movimento educacional inclusivo. O texto que se segue traz o contexto metodológico no qual se desenvolveu a pesquisa, breves aproximações teóricas, a apresentação de dados parciais de análise e algumas considerações preliminares.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa ora apresentada refere-se a um estudo realizado para a elaboração de uma dissertação de mestrado, em fase de conclusão. Trata-se de uma pesquisa do tipo *survey*, realizada com 124 acadêmicos de sete cursos de licenciatura da UNIVILLE, que foram convidados a responder um questionário com 24 questões, sendo 20 fechadas e quatro abertas. Os estudantes cursavam, no momento de sua participação (novembro de 2012), o último ano/semestre dos respectivos cursos.

Os dados que derivaram da participação deste grupo de sujeitos tiveram sua análise realizada com o subsídio do pacote estatístico denominado *Statistical Package for Social Science – SPSS*, pautada em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Somados a este material, integram o *corpus* de análise da pesquisa as matrizes curriculares dos cursos investigados, que são contempladas também nas quatro categorias estabelecidas pela análise de conteúdo com base em Franco (2012).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO**

A compreensão de formação inicial utilizada neste texto se apoia nas contribuições de Imbernón (2011), uma vez que este autor reconhece que é esta fase da formação docente que fornece as bases sobre as quais serão edificados os conhecimentos pedagógicos especializados necessários a um adequado exercício da profissão. Para o autor, o professor, neste momento, deve ser dotado de uma



bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, a fim de tornar-se apto a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, de forma reflexiva e fundamentada.

O momento da formação inicial é também situado dentro de um processo de desenvolvimento profissional docente, que repercute tanto na constituição identitária do professor quanto na caracterização da profissão. A abordagem que se faz deste conceito tem sustentação nas contribuições de Marcelo (2009), e Imbernón (2011). Do ponto de vista de Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional tem maior adequação a uma concepção de professor enquanto profissional do ensino do que outros comumente utilizados. O termo *desenvolvimento* denota um sentido de evolução e continuidade que pode contribuir na superação da recorrente justaposição feita entre formação inicial e continuada de professores. Embora estes momentos da formação tenham suas peculiaridades e devam ser adequadamente investigados, é importante que sejam vistos como pertencentes a um mesmo processo pelo qual os docentes passam ao se constituir na profissão.

A este processo de formação explicitado, atrela-se o movimento educacional inclusivo, por meio das políticas de formação de professores que têm buscado adequar os cursos que preparam para a docência à concepção de educação inclusiva. Este novo modelo educacional tem se tornado um campo polêmico, por diversas razões, e sem dúvida a principal delas é a contradição entre as proposições políticas e a maneira como estas se concretizam nos espaços escolares. Tanto a legislação quanto o discurso de professores e demais envolvidos no processo educacional têm se tornado cada vez mais adequados às perspectivas inclusivas, no entanto, estes discursos não condizem com a realidade, que evolui lentamente na legitimação da proposta por meio de uma adoção tímida de seus pressupostos (RODRIGUES, 2006).

Apesar das barreiras que se observa na assimilação das políticas de educação inclusiva, nesta pesquisa ela é concebida como uma perspectiva de oferta de educação de qualidade para todas as pessoas, e que tem como marco legitimador a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, derivada da convenção sobre o mesmo tema, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990.

Entende-se como educação para todos a promoção de processos de escolarização que atendam sujeitos e grupos que historicamente tiveram relegados seus direitos educacionais. Deste modo, à educação inclusiva cabe abarcar a diversidade encontrada na sociedade, permitindo que deficiências, diferenças e desigualdades sejam reconhecidas e atendidas nos sistemas regulares de ensino. Esta proposta é discutida na dissertação que subsidia o presente texto por meio de uma perspectiva histórico cultural, na qual a articulação entre social e individual constituem sujeitos capazes de aprender e se desenvolver. Nesta teoria, Vygotsky (2000) evidencia a natureza social do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que não desconsidera a sua individualidade. Em suas palavras, “o individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade” (VYGOTSKY, 2000, p. 27).

Com base nas teorizações e epistemologias brevemente explicitadas, o estudo de campo realizado nos cursos de licenciatura da UNIVILLE apresenta um grupo de sujeitos de pesquisa que se caracteriza pelo seguinte perfil: 124 acadêmicos cursando o último ano/semestre, distribuídos em sete cursos de licenciatura (Educação Física (43); Ciências Biológicas (15); Geografia (16); Letras (13); História (11); Matemática (7); Pedagogia (19)). Quanto ao gênero, este grupo divide-se em 85 (69%) mulheres e 39 (31%) homens, sendo que apenas no curso de Pedagogia o total de estudantes é do mesmo gênero (feminino). A média de idade encontrada entre todos é de 24,4 anos, sendo que ela é maior no sexo masculino (26,2 anos) do que no feminino (23,5 anos). Trata-se de um grupo que está realizando sua primeira graduação (apenas uma estudante, do curso de Letras, está na segunda formação em nível superior), e com

pouca ou nenhuma experiência profissional, haja vista que 47 (38%) participantes declararam não ter nenhuma experiência como docente, além dos estágios. Daqueles que indicaram ter experiência, a média de tempo desta atuação perfaz 19 meses.

No tocante à maneira como os acadêmicos concebem a educação inclusiva, e como a diversidade e a educação especial permeiam suas concepções, as respostas dadas às questões do segundo eixo do instrumento de pesquisa servem como uma possibilidade de conhecê-las, pois, saber o que os futuros professores compreendem por educação inclusiva se torna uma questão central em estudos que se dedicam a investigar a formação docente nesta perspectiva educacional, haja vista que, considerar as diferenças dos alunos sempre foi algo estranho à escola tradicional (RODRIGUES, 2006) e, por conseguinte, aos professores tradicionais, o que torna premente que os docentes formados para esta nova concepção de educação sejam profissionais cientes das intenções desta proposta, e que tenham condições de direcionar suas práticas ao encontro delas.

Quando solicitado aos acadêmicos que definissem o que compreendiam por educação inclusiva, suas colocações permitiram identificar até que ponto os futuros professores compreendem esta educação como uma proposta voltada para toda a diversidade de sujeitos que se faz presente nas escolas, ou apenas como um processo no qual os alunos da educação especial passam a integrar as escolas regulares.

Mediante as leituras recorrentes das respostas, possibilitou-se a realização de um agrupamento que se configurou em três perspectivas sob as quais os acadêmicos basearam suas concepções de educação inclusiva. Eles referem-se a esta perspectiva educacional como estando relacionada: (1) à inclusão de determinados grupos de sujeitos ao ensino regular; (2) à democratização do ensino, com vistas a uma educação dirigida a todos; (3) e às práticas pedagógicas das quais professores e escolas devem fazer uso para garantir a efetivação da inclusão escolar. A recorrência com que cada uma destas perspectivas foi percebida nas respostas está descrita na Tabela 1.

Tabela 1: Síntese das respostas à questão: Para você, o que é educação inclusiva?

<b>O que é educação inclusiva?</b>	
<b>Perspectiva Identificada</b>	<b>Recorrências</b>
Inclusão de determinados grupos de sujeitos no ensino regular	61
Uma educação democrática, para todos	49
São práticas pedagógicas diferenciadas	47
<b>Total</b>	<b>157*</b>

Fonte: Dados da pesquisa de campo,

\*Este número é maior do que o número de sujeitos, pois em algumas respostas mais de uma das perspectivas foram identificadas.

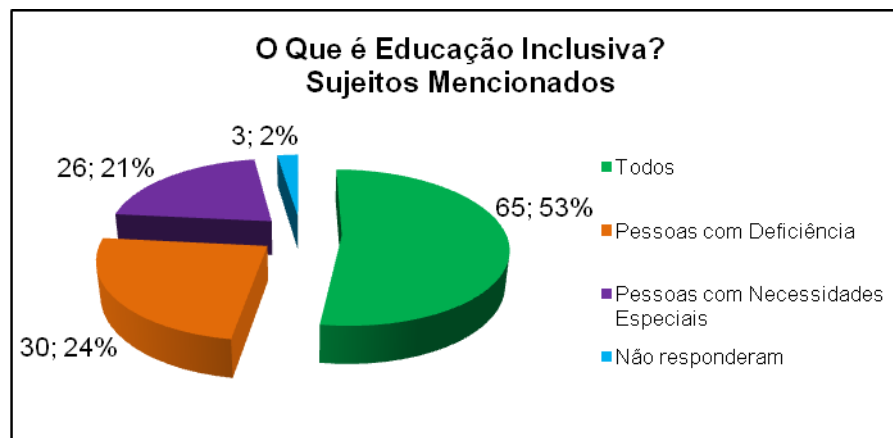
Para Bueno (2008), muitas das inadequações conceituais encontradas a este respeito têm sua origem na forma como os documentos internacionais, legitimadores da proposta inclusiva, foram traduzidos e adequados ao serem assumidos pelas políticas educacionais brasileiras. Ao analisar o texto da Declaração de Salamanca, de 1994, o autor revela substituições arbitrárias que ocorreram nesses processos, como as trocas dos termos “*orientação integradora*” por “*orientação inclusiva*”, e “*escolarização integradora*” por “*escolarização inclusiva*”, que tratam por sinônimos termos conceitual e politicamente distintos. “Assim, foram ocorrendo

modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p. 52).

No decorrer da análise das definições de educação inclusiva dos acadêmicos, foi possível também fazer uma distinção quanto ao público a quem esta educação pretensamente se destina.

A identificação dos sujeitos da educação inclusiva, mencionado por cada respondente, foi possível mediante o agrupamento das respostas em três novas categorias. A maior parte dos estudantes relacionou a perspectiva inclusiva com uma educação para *todas as pessoas*. As outras categorias que despontaram foram a das *pessoas com deficiência e com necessidades especiais*. O Gráfico 1 permite visualizar a recorrência de cada uma delas.

Gráfico 1: Sujeitos mencionados na definição de educação inclusiva.



Fonte: Instrumento de pesquisa.

Como visualizado no Gráfico 1, praticamente metade das respostas (53%) traz uma concepção de educação inclusiva como educação para todos, enquanto os outros grupos a consideram como uma proposta educativa voltada para pessoas com deficiência (24%) ou com necessidades especiais (21%). Esses outros dois agrupamentos, somados, perfazem praticamente a outra metade (45%) dos estudantes respondentes da questão cinco.

A possibilidade de levantar essa informação na definição de educação inclusiva surgiu com o decorrer da análise das respostas, uma vez que ficou explícita a necessidade que os estudantes tiveram de pontuar, em suas argumentações, o público a quem se destina essa perspectiva educacional. No tocante ao modo impreciso como as estudantes percebem o público a quem se destina a educação inclusiva, Garcia (2013) revela que na última década houve, nas políticas educacionais brasileiras, uma mudança na concepção de

necessidades educacionais especiais. Esta mudança torna imprecisa a compreensão acerca dos sujeitos que possuem tais necessidades, suas relações com as pessoas com deficiências e dificuldades de aprendizagem.

Na clareza de que os dados apresentados ganham sentido ao serem aproximados de outros que emergiram da pesquisa, bem como precisam ser mais profundamente teorizados, acredita-se que para o momento sejam estas as possibilidades de apresentação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da parcialidade na qual se encontra a análise e discussão dos dados, é possível considerar que o perfil do grupo de estudantes participantes da pesquisa corresponde a outros grupos encontrados em estudos desse âmbito, pois, entre outras características, apresentam média de idade considerada ideal para estudantes em fase de conclusão da formação inicial, bem como identifica-se a existência do histórico processo de feminização da docência, que ocorre principalmente com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental (GATTI & BARRETTO, 2009).

No que concerne à concepção de educação inclusiva, explicitada nas respostas dadas ao primeiro eixo do instrumento de pesquisa, desponta uma forte associação entre este conceito e a área do conhecimento da educação especial. Tanto ao configurar a perspectiva educacional inclusiva quanto ao apontar seus sujeitos, a referência às pessoas com deficiência teve significativa prevalência em detrimento de outras categorias de pessoas que compõem a diversidade humana.

Apesar do caráter parcial da análise, acredita-se que será possível conhecer as concepções que estes futuros professores têm acerca da educação inclusiva, e identificar a contribuição dos cursos de licenciatura analisados para a constituição destas concepções.

## REFERÊNCIAS

- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira *et al* (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, p. 43-63.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, s.l., n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. *In:* \_\_\_\_\_ (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da Escola Superior de Educação de Lisboa - ESES**. Lisboa, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

## RELAÇÃO COM O SABER: COMPREENSÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

BRANCO, Karline Beber  
FURB

E-mail: karlinebeber1@hotmail.com

SCHROEDER, Edson  
FURB

E-mail: ciencia.edson@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa que resultará na dissertação do Mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). A mobilização em direção ao tema desta pesquisa se deu em virtude da inquietação referente ao fracasso escolar de estudantes no Ensino Médio. A trajetória de dez anos, como professora de adolescentes, contribuiu para que a pesquisadora buscasse respostas sobre o fracasso escolar e, desse modo, após o ingresso no Mestrado em Educação, abriu-se um importante espaço para o aprofundamento teórico e empírico que o tema suscita.

Para refletir sobre essa questão, recorreremos às premissas e conceitos da perspectiva histórico-cultural e do conceito teórico desenvolvido por Bernard Charlot (2000) que descarta o fracasso escolar como objeto de pesquisa, no entanto, traz a relação com o saber como meio de compreender sujeitos em situação de fracasso. Desejamos aprofundar a discussão, concentrando-nos nas vozes dos docentes e dos estudantes adolescentes, com foco nas relações que esses sujeitos estabelecem com o saber, no contexto de sala de aula.

Iniciamos essa investigação buscando compreender como professores e estudantes do ensino médio, dentro do mesmo contexto escolar, se relacionam com os saberes que ensinam e aprendem. De forma semelhante, essa problemática já inspirou o interesse em outros pesquisadores, no entanto, em outros contextos, com outros sujeitos, ou seja, em outras realidades, entre eles, Sartoro (2011) em sua dissertação “Sentido Pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares ‘acidentadas’” e Castilho (2009) em sua dissertação “Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo”.

Para conferir relevância a essa pesquisa, observamos que a educação escolar brasileira tem merecido, por parte do poder público, atenção redobrada, que se justifica pela intenção de fazer algumas reformas com o intuito de adequar os sistemas educativos aos desafios contemporâneos. Os olhares se voltam para a escola, responsabilizando-a pelo futuro da sociedade. Entretanto, o que é a escola, senão quem está nela e o que faz nela. Os sujeitos que, pela escola perpassam ou são perpassados por ela, são a própria

escola. Na concepção psicológica de Vygotsky (2004) a educação é o processo central da humanização, e a escola é o *locus* principal para estudar essa dimensão cultural do desenvolvimento. É no ambiente escolar que passamos boa parte de nossas vidas, portanto vivemos as instituições escolares; há uma cultura escolar que se constrói socialmente e historicamente, o que a torna algo plausível de investigação.

Com base nesse levantamento e discussões, levantadas nas disciplinas do Mestrado em Educação, elaboramos a pergunta inspiradora pesquisa, em andamento: **Como professores e estudantes do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de ensino no município de Brusque em Santa Catarina compreendem a relação com os saberes que ensinam e aprendem?** Estabelecemos, como objetivo geral, analisar, compreensões de relações com os saberes, por professores e estudantes em uma escola pública do município de Brusque, SC.

A seguir, na metodologia, efetivamos uma breve apresentação sobre os fundamentos teóricos e, por fim, algumas considerações finais sobre a pesquisa que se encontra em sua etapa inicial.

## METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que objetiva compreender o mundo da vida dos sujeitos envolvidos. Essencialmente, na pesquisa qualitativa, “[...] o cientista social introduz, então, esquemas interpretativos para copreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Com a perspectiva da pesquisa qualitativa, nossa investigação, em andamento, privilegiará dois temas importantes que perpassam por todo estudo sociocultural<sup>33</sup>, os quais derivam, em grande parte, das publicações de Vygotsky e seus seguidores: “a ação humana e a mediação – que tem por objetivo explicar as relações entre a ação humana por um lado, e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essa ação ocorre, por outro”, segundo Wertsch J.V.; Del Rio P.; Alvarez A. (1998, p. 19). Levando em consideração que “uma pesquisa sobre relações com o saber na escola não pretende categorizar os sujeitos, e sim indagar a mobilização do sujeito no campo do saber e do aprender” (CHARLOT, 2001, p. 21), propõe-se investigar e compreender os sentidos e significados que emergem destas relações, aspecto que nos assegurou o caráter qualitativo desta pesquisa.

Nesse sentido, investigaremos compreensões, na voz de professores e seus estudantes do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de Santa Catarina, sobre a relação com o saber no contexto de sala de aula, a partir de quatro disciplinas da matriz curricular. Percebemos estes saberes escolares como instrumentos culturais, com seus significados e que, portanto, devem promover novas percepções sobre o mundo, a partir da própria história já construída pelos estudantes, bem como pelos professores.

Serão quatro as disciplinas investigadas, ou seja, quatro professores responsáveis e seus estudantes. Cada disciplina escolhida deverá estar dentro de uma das áreas do conhecimento, conforme definem, em documento oficial, as novas Diretrizes Curriculares

---

<sup>33</sup> Vygotsky raramente usou o termo “sociocultural”, em vez disso, ele e seus seguidores geralmente falavam de uma abordagem histórico-social ou histórico-cultural. Nos ateremos aos termos de Vygotsky no decorrer da pesquisa que encontra-se em andamento, entretanto neste trabalho ousamos em trazer o termo “sociocultural” para atender a reflexão feita por Wertsch, Del Rio, Alvarez sobre como “sociocultural” tem sido apropriado em debates contemporâneos, que segundo estes autores tem a ver com a questão de como a cultura é compreendida pelas várias partes envolvidas.

Nacionais para o Ensino Médio. São estas as áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, amparadas pela resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012):

O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

O processo de gerar dados para a análise constará de três instrumentos de pesquisa: primeiramente a técnica de complemento<sup>34</sup> para os sujeitos professores e a técnica balanço do saber<sup>35</sup> para os sujeitos estudantes. O terceiro instrumento será a entrevista semiestruturada que se realizada com os quatro professores e com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Tanto os sujeitos professores quanto os sujeitos estudantes farão parte do mesmo universo escolar; assim os estudantes que serão entrevistados deverão estudar na mesma turma e os professores deverão lecionar nessa mesma classe.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Charlot (2001, p.150) diz que “a noção de relação com o saber começa a se expandir e a ser utilizada por pesquisadores de diversos campos disciplinares: sociologia, psicanálise, psicossociologia, didática – e, evidentemente, ciências da educação.” Estudos que abarcam a discussão da relação com o saber e também os sentidos da escola para alunos no território brasileiro, vêm crescendo a partir dos pressupostos do referido sociólogo francês Bernard Charlot. Ele e sua equipe de pesquisa denominada ESCOL<sup>36</sup>, em 1987, buscaram entender qual significado que as aprendizagens têm para os alunos e qual sua relação com os saberes, em bairros populares na França. Surge que o conceito de relação com o saber emergiu da insuficiência que estudos sobre o fracasso escolar resultavam para compreender tal questão, ou seja, o fracasso escolar como objeto de pesquisa não dava conta de explicar o fracasso ou sucesso dos alunos nas escolas. Complementa Charlot (2000, p. 16):

É verdade que os fenômenos designados sob a denominação de fracasso escolar são mesmo reais. O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal.

<sup>34</sup> Instrumento que apresenta ao respondente um estímulo para ser preenchido com palavras [...] ele pode revelar motivações, crenças e sentimentos que dificilmente seriam captados por meios convencionais, tais como questionários ou entrevistas estruturadas, conforme Vergara (2010, p. 203).

<sup>35</sup> O objetivo dessa técnica, segundo Charlot (2001), é estimular os sujeitos participantes, a aferirem sobre os processos e produtos de suas aprendizagens. Consiste na produção de um texto com base em um enunciado, elaborado pelo próprio pesquisador, especialmente para obter dados a respeito do objeto de pesquisa.

<sup>36</sup> ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis).



No levantamento sobre teses e dissertações, desde 2006 até o corrente ano, feito a partir do banco de teses CAPES, na BDTD – Biblioteca Digital Brasileira, Universidade Federal de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que abordam o conceito da relação com o saber e utilizam esta perspectiva teórica como temática de pesquisa no campo escolar, destacamos as seguintes mencionadas na introdução deste trabalho:

Sartoro (2011) com “Sentido Pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares ‘acidentadas’”, inscreveu-se no âmbito de pesquisas sobre a escolarização de adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental e seu objetivo central foi compreender o sentido pessoal que esses alunos atribuem às suas experiências de desistência e reprovação escolar. Os resultados desse estudo revelaram que a escola não é apreendida pelos adolescentes como local destinado à aprendizagem, e a relação desses sujeitos com a escola foi tida como mecânica, cansativa, repetitiva e desinteressante. A pesquisa teve como marco teórico a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores e continuadores Leontiev e Luria, e nela foi possível observar que não houve o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, neste ambiente escolar.

Castilho (2009) elaborou sua dissertação “Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo”. Nela ressaltou a cultura escolar com a qual os alunos interagem, a qual produzem e pela qual são (re)produzidos. Ouviram-se esses sujeitos em processo de escolarização, tirando-os da condição de objeto que apenas sofre contingências naturais (sociais ou biológicas) e colocando-os como sujeito que, ao incorporar as práticas culturais, reconstrói-as de forma ativa e própria, negociando conceitos e valores. Dessa forma, pôde-se observar, a partir dos relatos dos alunos que, para além de algumas diferenças, há muitas semelhanças entre as relações de alunos de diferentes origens sociais com a escola e com o saber o que acarreta uma produção de sentidos sobre eles de certa forma restrita e consonante. Considerando, assim, a voz dos próprios alunos sobre a escola, esta pesquisa colaborou para o entendimento dos sentidos da escola como lugar de saberes e conhecimento, de preparação para o futuro profissional, de socialização e vida. Como base teórica empregou a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano de Vygotsky.

Para complementar esse (ainda) breve levantamento de pesquisas relacionadas à temática proposta por esta pesquisadora, é preciso atentar para o valor dos preceitos vygotskianos para esta investigação que, da mesma forma, permearam os estudos elucidados acima, acerca do desenvolvimento psicológico humano que se estabelece na relação dialética do homem com seu mundo (em nosso caso, o mundo dos saberes), sua história e suas relações interpessoais. Conforme Vygotsky (2004), para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, dependerá da aprendizagem que ocorre num certo grupo cultural, pelas interações entre seus membros. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento, em Vygotsky, têm um lugar de destaque na pesquisa em educação. Ele pondera que, apesar do estudante iniciar sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz subsídios novos no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as teorias da relação com o saber e a perspectiva histórico-cultural que nortearam as referidas pesquisas, igualmente apoiarão esta pesquisa em andamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das discussões apresentadas nesse trabalho, é possível refletir sobre a importância acerca da relação com o saber na escola como meio de compreender de forma mais aprofundada situações de fracasso e sucesso escolar. Olhar para a relação que professores estabelecem com os saberes que ensinam e, procurar descrever este fenômeno através dos dizeres destes sujeitos, é respeitar como ele percebe este saber, que é importante para a sua própria construção, como professor e para os seus estudantes. De modo semelhante, os estudantes também se relacionam com os saberes que perpassam a sala de aula nas diferentes disciplinas, assim, faz-se indispensável ouvi-los.

As relações com o saber se dão pela constante relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Analisar compreensões de professores e estudantes sobre estas relações desafia-nos a entender sobre a necessidade destes sujeitos aprenderem os saberes que fazem parte de suas culturas, de suas subjetividades que delinham suas histórias individuais e sociais.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, M.W; GASKELL, E. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- BRASIL. **Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Distrito Federal, 2012 INEP. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em outubro/2013.
- CASTILHO, C.S. **Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo , São Paulo.
- CHARLOT, B. (org.) **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SARTORO, E.R.L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia , Rondônia.
- VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 2004.
- WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. p. 11-38. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 214p.

## CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS CONSTRUÍDOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR: COMPREENSÕES DE LICENCIANDAS EM FASE FINAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

SOARES, Kasselandra Mattos  
FURB  
E-mail: kasselandra@gmail.com

RAUSCH, Rita Buzzi  
FURB  
E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A proposta da presente pesquisa, se volta para uma prática que possa contribuir para o aprendizado pedagógico, proporcionando a ruptura do ensino da matemática como uma relação apenas de transmissão e recepção. A intenção se constitui, basicamente, na análise das compreensões sobre a formação matemática construída pelas licenciandas do curso de Pedagogia em fase de conclusão, ao longo de suas trajetórias escolares. Neste sentido, os argumentos que justificam a escolha do tema para o desenvolvimento da pesquisa se dá através dos aspectos que fazem menção aos conhecimentos matemáticos adquiridos pelas licenciandas durante suas trajetórias escolares. Em síntese, parte de constatações que são oriundas da convivência nos meios escolares e literários. Uma delas é a manifestação de dificuldades no tratamento das questões relacionadas aos conhecimentos matemáticos. Outra é a ausência de referências aos papéis da História da Matemática, visto que este último, pode servir como um mediador didático para o aprendizado da Matemática. Os futuros professores de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que cursam Pedagogia, ao ingressarem neste curso, trazem consigo muitas vivências sobre o ser professor de Matemática, neste sentido Tardif (2010) afirma que durante toda a escolaridade deles, foram se apropriando de diferentes saberes: disciplinares, curriculares, experiências e profissionais. Ele também comenta que estes saberes profissionais dos professores é temporal, os seja, eles foram adquiridos ao longo do tempo, e boa parte do que os professores sabem, é fruto de sua própria história de vida dentro e fora da escola. Por isso, se tornou imprescindível a atenção às dificuldades no aprendizado da Matemática por parte de estudantes nos cursos de formação docente para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos meios escolares são comuns manifestações indicadoras de que a rejeição pela Matemática é característica marcante entre o referido grupo de estudantes. Rejeição essa, atribuída, segundo Pavanello (1994), à prática pedagógica adotada durante as aulas de Matemática, inclusive na graduação, que reservam aos alunos um papel de indivíduos passivos. A valorização das potencialidades do aluno é deixada de lado, impedindo, assim, o surgimento de desafios e descobertas. É notório que a matemática continua não contribuindo muito com o desenvolvimento intelectual, cultural e social do aluno. Os argumentos apresentados contribuem

para definir o objeto de pesquisa que pode ser traduzido como **Quais conhecimento matemático no processo de formação de licenciandas do curso de Pedagogia.**

Neste contexto, constitui-se como problemas da presente pesquisa: **Quais, os conhecimentos matemáticos foram construídos ao longo da trajetória educacional de licenciandas em fase final do curso de Pedagogia?** Partimos do princípio de que aprender um conceito matemático envolve apropriação de significações que são produzidas durante o desenvolvimento histórico da humanidade, atendendo a necessidades sociais e cognitivas. Dessa forma, o lógico e histórico são dois aspectos fundamentais no ato de ensinar e aprender Matemática. Neste sentido, torna-se fundamental por parte das licenciandas, o conhecimento dos aspectos essenciais que historicamente geraram as significações dos conceitos matemáticos com os quais pretenda que seus alunos se apropriem. Uma das fontes desse conhecimento é a própria História da Matemática Neste sentido, na busca por respostas para a presente questão da pesquisa definiu-se como objetivo geral **Analisar conhecimentos matemáticos foram desenvolvidos ao longo da trajetória educacional de licenciandas de Pedagogia.** E de uma forma mais específica, almeja-se analisar conhecimentos matemáticos construídos pelas licenciandas do curso de Pedagogia em sua educação básica; Analisar conhecimentos matemáticos das licenciandas construídos durante sua formação inicial; Identificar conhecimentos adquiridos durante a trajetória escolar das licenciandas do curso de Pedagogia acerca da História da Matemática; Investigar dilemas das licenciandas do curso de Pedagogia diante de sua inserção inicial na profissão docente.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. De acordo com Bogdan e Bliklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11-13) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e tem no próprio pesquisador o principal elemento de coleta de dados. A preocupação com o processo é muito mais intensa do que o produto em si e a busca pelos significados que as pessoas dão as coisas e a sua vida, é o foco de atenção especial do pesquisador. Associada a esta abordagem, utilizamos a técnica de grupo focal que, segundo Gatti (2005), é uma técnica que privilegia a seleção de participantes segundo critérios como: o problema em estudo, em que os participantes devem ter características em comuns qualificando-os para discutir questões que indicam o foco do trabalho devendo os participantes, apresentarem alguma vivência em comum com o tema proposto pelos encontros promovendo assim elementos baseados em suas experiências cotidianas. O grupo participante foi composto a partir de um convite às licenciandas em fase de conclusão no curso de Pedagogia, depois de explicitado os objetivos da pesquisa e porque os encontros se faziam necessários. Segundo Gatti (2005), a escolha dos integrantes do grupo focal, deve ser feita na forma de convite, e sua adesão deve ser voluntária. O convite precisa mostrar-se motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho se sensibilizem tanto com o processo quanto com o tema geral a ser tratado, neste sentido, a atividade no grupo focal deve ser atraente, com o cuidado de preservar a liberdade de adesão. O grupo foi formado por cinco integrantes, todas do sexo feminino com idade entre 20 e 23 anos, e por um moderador representado pela pesquisadora. As discussões ocorridas nos encontros foram registradas através de gravações autorizadas pelas participantes. A escolha por licenciandas que se encontram na fase conclusiva do curso se deu por estarem iniciando suas vidas profissionais, e um dos objetivos da pesquisa, era analisar os conhecimentos matemáticos adquiridos na formação inicial. Para tanto, necessitávamos que as disciplinas

que faziam referências aos conhecimentos matemáticos, já estivessem concluídas. As ferramentas utilizadas para a coleta de dados deu-se através da construção de cinco grupos focais e registros escritos e enviados por email.

O contato com as alunas do curso foi possibilitado pela professora da disciplina de TCC que prontamente cedeu um momento de sua aula para que pudéssemos expor os objetivos da pesquisa e assim convidá-las a participarem dos encontros de grupo focal. Os encontros aconteceram nos meses de maio e junho de 2013 as quintas feiras (16, 23 de maio, 6 e 13 de junho e o último encontro aconteceu no dia 5 de agosto) sempre no mesmo horário, das dezenove horas e quarenta e cinco minutos às vinte horas e quarenta e cinco minutos no bloco I da FURB. Gatti (2005) nos lembra da importância que deve ser dada a abertura do grupo, que segundo ela, é o momento crucial para a criação favorável à participação de todos os componentes. Nas primeiras manifestações foram acordados como seriam realizados os encontros e o que iríamos discutir em cada um deles utilizando como método, grupos focais. Os encontros grupais dão a possibilidade dos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre o assunto posto em questão, diante disso, procuramos esclarecer todos os critérios necessários para um bom andamento dos trabalhos. Foi elaborado um termo de consentimento, que foi assinado pelas integrantes, autorizando o uso de suas falas de forma descritiva em nossa pesquisa. Os encontros foram marcados pela tranquilidade, tínhamos como foco principal os conhecimentos matemáticos construídos durante a trajetória escolar das licenciandas, buscando observar se durante estes aprendizados, estiveram presentes os conhecimentos da História da Matemática. Por outro lado, não era possível deixar de nos preocupar com os dilemas vivenciados pelas licenciandas no que tange sua inserção inicial na profissão docente.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE INICIAL DOS DADOS**

A matemática, enquanto disciplina escolar, mistura-se a uma série de crenças, que influenciam consideravelmente o ensino, por parte do professor, e a aprendizagem, por parte do aluno. Parece ser consenso dizer e pensar que a Matemática é uma das áreas que apresentam maior grau de dificuldade no currículo escolar, em especial na Educação Básica. Ao fazer referência aos professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais, faz-se necessário destacar que tais profissionais vivenciam esta realidade desde o início de sua escolarização. Neste sentido, Tardif (2000, p.13) aponta para os saberes profissionais dos professores dizendo que estes são temporais, pois são adquiridos através do tempo, e boa parte destes conhecimentos estão associados com o sua própria história de vida e vida escolar. Neste sentido Thompson, citado por Lopes et al (2012) busca entender qual o relacionamento existente entre a prática de sala de aula e as convicções dos professores de Matemática. Em seus estudos ele verificou que as concepções dos professores quanto à natureza da Matemática, das habilidades e da aprendizagem de seus alunos na prática de sala de aula, eram frutos de suas experiências enquanto alunos. Desta forma, podemos supor que os Anos Iniciais tendem a contribuir para a criação de imagens e mitos sobre a Matemática e, conseqüentemente, sobre seu ensino. Nesta perspectiva, a história de vida e a trajetória escolar das licenciandas do curso de Pedagogia contribuem para analisar os conhecimentos Matemáticos adquiridos por elas durante suas trajetórias escolares. De posse destas informações, é possível refletir sobre aspectos relevantes ao futuro profissional dos licenciandos, um maior contato com os conhecimentos matemáticos básicos, que muitos deles não tiveram durante sua formação básica, mas que em algum momento terão que ensinar. De posse do exposto, algumas falas das licenciandas que fazem parte da análise das vivências escolares das licenciandas no

que tange a Matemática básica do Ensino Fundamental apresentando as componentes dos grupos focais, bem como suas lembranças dos conhecimentos Matemáticos recebidos durante a Educação Básica.

A licencianda “L1” tem 21 anos, cursa o sétimo semestre do curso de Pedagogia na FURB modalidade de ensino presencial, na cidade de Blumenau e atua há três anos na profissão. Este ano ela atua em um quarto ano do Ensino Fundamental. É filha única, e seus primeiros contatos com a matemática ocorreram em casa. Para ela, a Matemática sempre teve um papel especial em sua vida, desde pequena. Desde muito cedo, L1 teve a oportunidade de receber ensinamentos e incentivos à aprendizagem da Matemática. “meus pais sempre me incentivaram a gostar de matemática, porque eles gostam de matemática. Acho que isso fez com que eu sempre tive grande facilidade com a matemática, e até eu achava muito fácil o que as professoras passavam”. O contato com as primeiras noções Matemáticas fora da escola, foram decisivos para que L1 gostasse de Matemática. Porém, mesmo gostando da disciplina em questão, ela não tem lembranças marcantes de seus primeiros anos na escola, fato que nos leva a questionar como ocorreu este ensino. Estudos apontam que os ensinamentos adquiridos durante os Anos Iniciais influenciam na formação profissional do futuro professor. Ao encontro do exposto, Tardif (2000, p.13) fala que:

Os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Eles são temporais pelos menos em três sentidos. Em primeiro lugar, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar.

No que se referem as lembranças relacionadas aos anos finais do Ensino Fundamental, L1 conta que sua paixão pela Matemática aumentou. Em seus dizeres mostra afinidade com os ensinamentos matemáticos, porém em nenhum momento descreve os conteúdos que foram vistos durante os anos finais do Ensino Fundamental. “Quando eu fui para a 5<sup>o</sup> serie, eu tive um professor de 5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> série e eu adorava as aulas dele. Os outros reclamavam e eu adorava. Ele ensinava pelo jeito mais difícil e eu adorava. De 5 a 7 série, todas as minhas medias eram 10. Quando ele entrou de licença e veio uma outra professora, eu me dei mal, os outros todos tiravam notas boas e eu me ferrei e não me achei mais, até que o professor retorno. Mas eu gostava bastante de matemática tanto que no ginásio eu sempre dizia que ia fazer matemática. “(L1). Podemos observar na fala da licencianda uma perturbação no que diz respeito a mudanças bruscas, o fato do professor titular ter se ausentado e a vinda de um substituto, fez com que ela se desestruturasse apresentando dificuldades no aprendizado. Com a chegada no ensino médio L1, acaba se decepcionando com relação à Matemática. O ensino extremamente tradicional enfatizado na resolução de exercícios, correções e provas agregado ao medo sendo por ela com relação à professora, fez com que seu encanto pela Matemática sofresse um abalo, caindo assim, seu rendimento escolar. “Mas ai veio o ensino médio e ai eu não quis mais fazer matemática, eu tinha uma professora que era sargentona, ela era ótima, dava muito exercício, corrigia e aplicava provas, mas eu não entendia ela. E eu sofri muito com ela, e ela ia ser minha professora no 1, 2 e 3 ano, e eu tinha medo dela. Eu não entendia nada e ai eu tirei 2, eu tirei 3 eu chorava.... e só lá pelo segundo ano pela metade é que eu consegui pegar o jeito da professora e me encontrar. Mas igual ao ginásio não foi.” L1. Neste sentido D’Ambrosio (2000) atenta para um currículo matemático que seja orientado para a criatividade, curiosidade, para críticas e questionamentos permanentes. Desta forma, estará contribuindo para a formação de um cidadão na sua plenitude e não apenas para ser mais um instrumento manipulativo nas mãos das classes dominantes. A fala da

licencianda mostra o autoritarismo vivido nas aulas de matemática para ensinar os conceitos matemático, comportamento esse, típico da pedagogia tradicional em que, segundo Gauthier (2010) é enfatizado o domínio da prática pedagógica. Com relação à História da Matemática, “L1” não explicita nenhum fato marcante em sua trajetória como aluna. Ela não lembra de fatos em que a História da Matemática tenha sido apresentada de forma que pudesse ter marcado seu aprendizado matemático durante o ensino básico e inicial.

No que se refere à licencianda “L2” tem 22 anos, é a filha caçula e reside em Blumenau. Seu ensino básico foi todo realizado em escola pública. Hoje, cursa o sétimo semestre do curso de Pedagogia na modalidade presencial, na cidade de Blumenau. A licencianda não atua na profissão ainda. Na fala da licencianda quando esta trás a tona os conceitos matemáticos recebidos nos Anos Iniciais se mostra incomodada, e os conteúdos em si, resumem-se a apenas dois, a aritmética do arabe e efetue, e a tabuada, vilã incondicional de quatro das cinco licenciandas participantes da pesquisa. “Não gosto de matemática e não lembro muito dos anos iniciais, mas o pouco que lembro é que tínhamos que ficar quietos e prestar atenção na professora?”L2. Ao manifestar seus sentimentos de repulsa à forma como foi tratada nos seus primeiros contatos com a Matemática, a professora “L2”, não encontra muitas lembranças com relação aos conteúdos ensinados neste período de sua vida. Novamente assim como com a licencianda L1, temos a preocupação com a falta de lembranças do aprendizado. “A professora, quase sempre muito alterada nos fazia repetir muitas vezes exercícios de fixação (continhas). Também lembro muito é da tabuada, nós tínhamos que decorar a tabuada e a professora fazia sorteio de qual tabuada queria ouvir, nós tínhamos que sentar ao seu lado e dizer toda a tabuada que ela havia escolhido, eu tinha pavor disso porque eu ficava muito nervosa e tinha medo de esquecer. A minha mãe me ajudou a estudar a tabuada de uma forma que eu podia contar nos dedos e a ajudava um pouco”. (L2) Também aqui, vemos repetida e evidenciada a tendência tradicional. Segundo Gauthier (2010) tal pedagogia, caracteriza-se por uma preocupação com a eficiência que tem como inspiração o modelo econômico e pelo aparecimento de grandes grupos de classes, provocando uma organização global detalhada.

A licencianda “L3” tem 21 anos, é casada e mora em Blumenau e tem apenas uma irmã mais nova. Seus estudos iniciais foram feitos em escola pública. Esta no sétimo semestre do curso de Pedagogia, modalidade presencial. A licencianda atua em uma unidade infantil da três anos com crianças de 3 à 4 anos. Sua relação com a Matemática, é muito semelhante à de “L2”. Suas lembranças nada agradáveis também tem relação a forma de estudar a tabuada. “Eu sempre odiei matemática, lembro da hora de recitar a tabuada, era sempre um momento muito marcado por uma grande pressão, a professora, sempre estava alterada e chamava por sorteio nós, alunos para responder a tabuada escolhida por ela. Isso eu acho que me fez odiar ainda mais a matemática. Cada vez que errávamos, tínhamos que começar tudo outra de novo. Os dedos estavam sempre prontos para entrar em ação e nos socorrer caso o negócio apertasse. Há a professora sempre dava um prêmio para aqueles que acertasse tudo”.(L3) A licencianda conta que optou em fazer o curso de Pedagogia porque adora estar em contato com pessoas, em especial com crianças. Sempre quis ser professora e depois de adulta ainda sofreu a influência da família do marido, família este formada por muito professores. A licencianda faz um relato interessante à respeito da postura de sua mãe frente a professora. “Eu lembro que a minha mãe ia na escola e dizia para a professora, manda umas continhas extras para minha filha resolver porque ela é tão fraquinha em matemática ”(L3). Situações com estas relatadas por “L3”, infelizmente ainda são comuns em nosso dia-a-dia escolar, pais que fazem questão, talvez inconscientemente, de enfatizarem as dificuldades de seus filhos com relação a alguma disciplina escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Das manifestações das professoras a respeito de suas experiências em relação à matemática, ficam evidentes quatro posturas. Uma delas é a de convivência amistosa com as práticas pedagógicas encontradas em todos os níveis de ensino, quando estudantes. Tal postura demonstrada pela licencianda “L1” e que têm como característica comum: o gostar da Matemática mesmo antes de frequentar a escola, influenciada pelas mediações do ambiente familiar. Esse gostar da Matemática, adquirido num período prévio e num ambiente extra-escolar, foi decisivo para o enfrentamento das adversidades encontradas no ambiente formal, principalmente, no que diz respeito à relação professor-aluno e aos procedimentos de ensino.

A segunda postura, próprias das licenciandas L2, L3, L4 e L5, é de repulsa. Expressam, constantemente, que não gostam de matemática, porém, é difícil discernir em seus depoimentos se a rejeição é pela Matemática em si ou se trata de uma forma de traduzir a insatisfação da pedagogia adotada nas escolas que as formaram. Uma terceira postura é percebida, o fato de que em nenhuma das falas das licenciandas aparecem lembranças sólidas sobre os conteúdos aprendidos nos Anos Iniciais, estes foram sempre apontados superficialmente, um forte indício de que é necessário reformular algumas ações da prática pedagógica que vem sendo adotada nas escolas. E a quarta postura, verifica-se que os conhecimentos da História da Matemática, foram simplesmente esquecidos. As críticas apontadas pelas licenciandas quanto as formas pelas quais foram submetidas no decorrer de sua formação básica, são traduzidas em denúncia de que alguma coisa precisa ser reformulada ou transformada. Ao mesmo tempo, elas se constituem em reflexão que indicam uma antecipação de que ações precisam ser desencadeadas. Nasceram da prática efetiva por traduzir sentimentos e fazeres do cotidiano escolar. Não se trata de panfletagem que denuncia tudo sem anúncio de nada, pois defendem e, de acordo com as suas compreensões, apresentam e vivenciam em sala perspectivas concretas de mudança.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da Teoria à Prática**. 7<sup>o</sup> ed. São Paulo: PAPIRUS, 2000. 120 p.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: líber livro, 2005. 77 p.
- GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER Clermont e TARDIF, Maurice. A. (Org). **Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes. 2010. p. 121-148.
- LOPES, Animari Roesler Luersen Vieira, ET al. Professores que ensinam matemática nos anos iniciais e a sua formação. 87-106p. *Linhas Críticas*, v.18, n.35.jan/abr.2012.
- PAVANELLO, Regina Maria. Educação Matemática e Criatividade. **Educação Matemática em Revista - SBEM**, ano II, n. 3, p. 05-11, Jul/dez. 1994.
- TARDIF, Maurice. 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**, n.13, p. 5-24, Jan/fev/Mar/Abr. 2000.



## PROCESSOS HISTÓRICOS DO CÂMPUS JARAGUÁ DO SUL- IF-SC: IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MORAES. Laurinda Ines Souza de  
UNIVILLE  
E-mail: laura@ifsc.edu.br

PILLOTTO. Silvia Sell Duarte  
UNIVILLE  
E-mail: silvia.sell@univille.br

TAMANINI. Elizabete  
UNIVILLE  
E-mail: tamanini@univille.br

### INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da pesquisa ‘Processos Históricos do Câmpus Jaraguá do Sul - IF-SC: impacto das políticas públicas na Educação Profissional’ desenvolvida no Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille e busca apresentar algumas das discussões tratadas nessa pesquisa em desenvolvimento.

A Educação Profissional no Brasil, historicamente, passou por diversas mudanças, avanços e retrocessos, desde a criação das escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 até a transformação dessa Rede em Institutos Federais – IFs. Na década de 1990, ocorreram mudanças significativas, caracterizando-se também por reformas políticas, sociais e econômicas que foram fortemente influenciadas pelo ideário da agenda Neoliberal.

Uma vasta documentação foi organizada, pelo governo federal, com significativas mudanças nas políticas públicas para a educação profissional. Um desses documentos o Decreto nº 2.208/97 que regulamentou os art. 39 a 42 da Lei 9.394/96, instituindo a desvinculação dos ensinos médio e técnico, o referido decreto restringiu a integração dos cursos técnicos de nível médio, o **Ensino Médio Integrado**<sup>37</sup>, às formas concomitantes e subsequentes à educação básica.

---

<sup>37</sup> Curso Técnico Integrada: oferecido a quem já tenha concluído o ensino fundamental. Ensino Médio integrado com o curso técnico, com habilitação profissional técnica de nível médio, ofertado na mesma instituição contando com matrícula única para cada aluno;  
Curso Técnico Concomitante: oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituição distinta, com matrícula distinta;  
Curso Técnico Subseqüente: Também chamado de pós-médio, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio, sendo o ensino médio pré-requisito para esta modalidade.

**Posteriormente, com a eleição de um novo governo iniciou-se um amplo processo de reconfiguração do ensino profissionalizante. Uma das principais medidas foi à promulgação de um novo Decreto, nº 5.154/04 que revoga o Decreto nº 2.208/97, e possibilita a forma integrada ao currículo do Ensino Médio com o técnico.** Em 2005, o governo federal lança a Lei nº 11.195, que altera a Lei nº 8.948/1994 e volta a permitir a expansão da educação profissional, por parte do Estado, e mais tarde em 2008 é instituída a Lei nº 11.892 que cria os Institutos Federais IFs.

**Com isso entre 1997 e 2008, nesses 11 anos a política pública voltada para a educação profissional atravessou por mudanças significativas e no ciclo das políticas públicas, a implementação da política é a etapa em que as decisões inicialmente tomadas, deixam de ser intenções e passam a ser intervenções na realidade. Entende-se como o processo de migrar do campo das intenções para o campo das ações que consiste em tirar do papel e colocar em prática as intenções de determinado grupo governista, considerando desde a elaboração da proposta, aos recursos necessários (financeiros organizacionais e de pessoal).**

A escolha do tema dessa Dissertação de mestrado: Processos Históricos do Câmpus Jaraguá Do Sul- If-Sc: Impacto das Políticas Públicas na Educação Profissional, tem sua motivação principalmente, na trajetória profissional da pesquisadora, que trabalha a oito anos como servidora pública do Câmpus Jaraguá do Sul- IFSC. Ao longo desse período, a escuta de gestores e professores sobre implicações na implementação das diversas mudanças nos rumos da educação profissional, no Câmpus Jaraguá do Sul- IFSC; em especial as advindas do Decreto nº 2.208/97, e o Decreto nº 5.154/04 ocorridas em um curto espaço de tempo.

Diante dessas inquietações nos levaram fazer o seguinte questionamento: Quais processos históricos no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Jaraguá do Sul tem influenciado na implementação das políticas públicas para a educação profissional?

Isso, nos objetivou a investigar a caracterização de como os processos históricos tem impactado na implementação das políticas públicas para a educação profissional no Campus Jaraguá do Sul – IFSC.

Para este texto faremos um recorte dos primeiros capítulos da dissertação, da seguinte forma: introdução contendo a justificativa o problema estudado e o objetivo; metodologia a estrutura definida para o desenvolvimento das reflexões, e como serão feita as análises dos documentos.

Vale salientar que a pesquisa completa (desenvolvida no mestrado) envolve também entrevista semi estruturada com nove educadores do Campus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC; que vivenciaram a criação e a implementação na prática, das políticas públicas voltadas a educação profissional entre na década de 1990 e primeira década do século XXI. Estamos na fase de análise dessas entrevistas.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento desse texto optou-se pela pesquisa qualitativa com análise documental e bibliográfica. Desta forma, foi utilizada então, a análise documental. Os principais documentos orientadores foram: *Lei nº 8.948/1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências*, a LDB Lei nº 9.394/96 de 1996, em especial os artigos 39 a 42 da lei que trata especificamente da Educação Profissional; o Decreto nº 2.208/97, que desvinculou o ensino médio do técnico e o Decreto nº

5.154, que permitiu. Os principais autores que dão sustentação a essa discussão são: Cunha (2005); Lima Filho (2002, 2004) e Frigotto (2005).

Para a análise documental utilizamos o referencial documento contra documento desenvolvido por Shiroma (2012). Documento contra documento pode ser definido como uma tarefa que “exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais (legislação, relatório, documento, entre outros) para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p.18).

O segundo referencial de análise de política escolhido para essa pesquisa é o proposto por S. Ball, chamado de Abordagens do Ciclo de Políticas, e no Brasil estudado por Mainardes (2006, p. 48) “[...] essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ao longo do percurso desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices atravessou por várias denominações e, também, diferentes nomenclaturas, até chegar aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFs.

Na década de **1990 o Brasil passou por profundas mudanças e transformações tanto econômicas, políticas e sociais**. Lima Filho (2002) infere que a predominância do enfoque neoliberal do governo promoveu reformas do Estado, sustentando medidas de não intervenção da economia, nas áreas sociais e na educação, caracterizando-se na presença do “Estado Mínimo”.

Para por em prática essas reformas o governo Federal, criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado em 1995 (MARE). Segundo documento - MARE, ao falar em delimitação do tamanho do Estado, fala-se, na verdade, na delimitação dos espaços de atuação do Estado e do mercado. (BRASIL, 1995).

Na contramão dessa história em maio de 1994 foi criada a Unidade Descentralizada de Ensino de Jaraguá do Sul UnED/JS da Escola Técnica de Santa Catarina ETF/SC, hoje Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC através de uma portaria ministerial nº 724 de 18 de maio de 1994, do Ministro da Educação. Neves (2001) enfatiza que:

As Unidades de Ensino Descentralizadas (espécie de *campus avançado*) das Escolas Técnicas Federais surgiram a partir de uma política de interiorização e de expansão da educação profissional no governo José Sarney, época em que Jorge Bornhausen foi Ministro da Educação (1985/1986). Na época, foram autorizadas por lei a criação de 200 (duzentas) Unidades de Ensino Descentralizadas em todo o Brasil. À medida que as Unidades eram implantadas instituía-se, por lei, um quadro de pessoal próprio da Unidade. (NEVES 2001, p. 50).

Essa Unidade em Jaraguá do Sul da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, não tinha se consolidado ainda, com quadro de pessoal, estrutura física e orçamento, quando muda os rumos da expansão da educação profissional, através da edição da Medida Provisória nº 1549-28, em 1997 que altera o art. 3 da Lei nº 8.948/94, diz o seguinte:

Art. 44 – O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: § 5º a expansão do ensino técnico, mediante criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino;

Neste caso, a expansão da oferta de educação profissional ‘somente’ poderia ocorrer em parceria com Estados e Municípios ou Organizações não governamentais (ONG). Além do que, por meio da medida provisória, abre-se espaço para que recursos públicos sejam repassados para o setor público *não estatal* que ofereçam educação profissional, em nível técnico ou tecnológico.

**Outro documento utilizado pelo governo para instituir a Reforma da Educação Profissional foi o Decreto nº 2.208/97**, que regulamentou os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, instituindo a desvinculação dos ensinos médio e técnico, o referido decreto restringiu a integração dos cursos técnicos de nível médio, **o Ensino Médio Integrado**, às formas Concomitantes e Subsequentes à educação básica.

Lima Filho (2002) enfatiza que as orientações dos organismos internacionais, os cursos ofertados pela Rede Federal; além de duração muito longa, não atendiam às demandas dos setores produtivos. E ainda, boa parte dos egressos se encaminhavam aos estudos no ensino superior, não ingressando de imediato no mercado de trabalho, afastando a instituição do objetivo principal - qualificar mão de obra e inserção no mercado de trabalho.

Mais tarde, com a mudança de governo, mudam-se os rumos da educação profissional. **Uma das principais medidas foi a promulgação de um novo Decreto, o 5.154/04 que revoga o Decreto 2.208/97, que devolveu a forma integrada ao currículo do Ensino Médio com o técnico. Em 2005 foi promulgada a Lei nº 11.195**, que dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, ‘preferencialmente’, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005 - grifo nosso).

Novamente a alteração ocorre com relação a substituição da palavra ‘somente’ na legislação anterior, pela palavra ‘preferencialmente’ na Lei atualizada. Com esse substitutivo permite-se a expansão da rede federal por parte do Estado, e não apenas através das parcerias público privado.

**Também em 2008 é instituída a Lei nº 11.892 que transforma os Centros Federais de Educação Tecnológica- CEFETs e as Agrotécnicas em Institutos Federais IFs. Nessa conjuntura, os Institutos Federais foram o dispositivo da política que se explicitou a partir desse novo modelo institucional.**

A seguir apresentamos uma figura que sintetiza as mudanças de nomenclatura da Rede Federal da Educação Profissional ao longo de sua trajetória.

**FIGURA 1 - Linha do tempo: Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional**



FONTE: MEC/SETEC.

Procuramos demonstrar de forma sintetizada a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sobre as denominações que foi recebendo em sua trajetória. A retração sofrida na década de 1990 e Expansão da Educação Profissional na primeira década de século XXI, bem como a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica IFs.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa cujo objetivo foi a caracterização de como os processos históricos tem impactado na implementação das políticas públicas para a educação profissional no Campus Jaraguá do Sul – IFSC, evidenciamos que as constantes mudanças, avanços e retrocessos, das políticas públicas voltadas para a educação profissional tem interferido, sobremaneira, na implementação dessa política. Neste cenário de mudanças, é importante destacar, a intervenção do projeto neoliberal no contexto da Reforma da Educação Profissional ocorrida na década de 1990 introduzida pelo Ministério da Educação através do Decreto nº 2.208/97 que desvinculou o ensino médio do técnico.

A Rede Federal de Educação Tecnológica, bem como o Câmpus Jaraguá do Sul IF-SC, que desenvolvia historicamente, cursos técnicos baseados na integração entre formação geral e formação profissional, o que foi inviabilizado pelo decreto nº 2.208/97 e outros documentos legais (portarias, resoluções etc.), fundamentaram a reforma que teve por base a diminuição dos gastos públicos.

O Ministério da Educação apresentou um forte argumento para a reforma na Rede Federal o custo elevado e desvio dos alunos da Educação Profissional para o ensino superior, o que não justificava altos investimentos na educação profissional. Logo, se este era o

caso dos egressos da Educação Profissional, estes procuravam a Rede Federal, porque a educação pública ofertada pelo estado e municípios não recebiam os investimentos públicos necessários para a educação.

Outro fator negativo colocado pela reforma foi a não expansão da educação profissional por parte do Estado, apenas através de parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs), que se encarregavam da manutenção dessas escolas; transferindo, assim aos sujeitos, a responsabilidade por sua capacitação para o mundo do trabalho, retirando do Estado a tarefa de implementar políticas públicas para atender as reais necessidades dos trabalhadores.

Desta forma, a pesquisa contribui no contexto social, uma vez que sinaliza para algumas importantes questões, que, por sua vez subsidia o governo federal a repensar a forma de criação de novas políticas para a educação profissional; bem como identificar fragilidades nos processo de implementação das mesmas de toda ordem, como: pessoal disponível, de orçamento financeiro, previsão orçamentária, de projeto arquitetônico, espaço físico.

**A pesquisa**, Processos Históricos do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC: impacto das políticas públicas na Educação Profissional também, contribui para o contexto acadêmico nas discussões acerca da implementação das políticas públicas; para a Educação Profissional. O processo de operacionalização, ou seja, nas condições que o próprio governo que cria as políticas deve proporcionar as condições de implementação dessa política na prática.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J; MAINARDES, Jeferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Disponível em:

<<http://www.mare.gov.br>>, 1995. Acesso em: 15 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L8948.htm>>

Acesso em: 15 de junho de 2012

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>>.

Acesso em: 30 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Lei/L11195.htm>>. Acesso em : 10 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Comentário e Reflexões** (Orgs), SILVA; Caetana Juraci Rezende; VIDOR; Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA; Luiz Augusto Caldas. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>.

Acesso em: 12 mar 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil./decreto.htm>>.

Acesso em: 12 mar 2012.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 1549-28, de março de 1997. Brasília, 1997. **Que altera o Art. 44 O art. 3º da Lei nº 8.948/1994 e da outras providências.**

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

LIMA FILHO, Domingos L. **A reforma da Educação profissional no Brasil nos anos noventa.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2002.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em :<<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Acesso em: 26 de julho de 2013

\_\_\_\_\_. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Marco Aurélio. **Centro politécnico de Jaraguá do Sul e a educação profissional:** quando a delimitação entre o público e o privado desaparece. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SHIROMA, **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.**

Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>>

Acesso em: 06 setembro 2013.

# A PSICOPEDAGOGIA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

ZORRER, Lígia Doriana  
FURB  
E-mail: zorrer.ligia@hotmail.com

KEIM, Ernesto Jacob  
FURB  
ernestojacobk@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à pesquisa Filosofia e Epistemologia na Educação Latino Americana, com ênfase em educação comparada, que se desenvolve junto ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Ele tem como propósito compreender em que medida a Psicopedagogia, como área de conhecimento, pode contribuir para superar dificuldades de aprendizagem junto aos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidos como ação governamental estadual e municipal.

O debate que envolve a Educação de Jovens e Adultos, como espaço e tempo para viabilizar a atividade educativa de pessoas que não conseguiram completar sua escolaridade no tempo convencionado, têm nas atividades propostas como programa especial pela via estatal e também privada, como um meio para suprir essa lacuna. Assim, esse tema tem relevância social e política, na medida em que possibilita a reinserção de pessoas no contexto social, amparado em níveis de escolarização que caracterizam oportunidade de melhoria nas atividades profissionais e revitalização da autoestima abalada pelos insucessos decorrentes de frustração durante a escolarização regular.

Nesse contexto essa pesquisa se apoia em dois referenciais teóricos e operacionais fundamentais, ou seja, um que trata da educação como processo de emancipação humana e para tal se optou pela educação dialógica proposta por Paulo Freire e outro que trata de apontar meios, amparados no referencial teórico da Psicopedagogia, como possibilidade de oferecer recursos que contribuam para a superação das dificuldades apresentadas na execução e vivência da proposta de Educação de Jovens e Adultos.

Para Freire, a educação por si só não é suficiente para promover a autonomia ou a emancipação do indivíduo. Saber escrever, ler ou contar não faz deste indivíduo um agente transformador da sua condição de oprimido. Também, não é suficiente dominar a educação e não ter certeza do que fazer com ela, ou seja, para Freire, não basta o sujeito estar alfabetizado e mesmo ter alta escolarização e não basta apenas querer para transformar as coisas à sua volta, sem saber se posicionar como um ser político, na medida em que consegue perceber as forças que interagem nesse contexto e a perspectiva histórica que o gerou e o mantém .



A educação é considerada como processo de libertação no sentido de que o aluno é quem conquista sua liberdade e não o professor que lha ofereça nas mãos. Trata-se de uma educação problematizadora, onde o estudante tem a possibilidade de questionar e não receber as respostas prontas como no discurso da educação bancária.

Na perspectiva da Psicopedagogia essa pesquisa a incorporou como referencial teórico pelo fato de que as pessoas que estão junto aos programas de Educação de Jovens e Adultos têm que superar frustrações e outras dificuldades decorrentes de ações que existiram durante o período escolar ou dificuldades decorrentes das complexas interações ambientais que se caracterizam muitas vezes como processo de opressão e desumanização.

A Psicopedagogia compreendida como dinâmica e processo e como um campo do saber, tem a perspectiva de contribuir com a educação no que tange às dificuldades de aprendizagem que envolvem o sujeito aprendente na sua individualidade e subjetividade, como ser integrado à complexidade que constitui a vida em sociedade.

Aprender a aprender é um foco desse campo que se caracteriza pela possibilidade de facilitar a percepção e a reelaboração da informação já apreendida e não apenas de agregar novas informações.

A psicopedagogia objetiva lidar com o fracasso escolar para atender aspectos da objetividade e subjetividade que não estejam vinculadas com as carências decorrentes de desnutrição, abandono bem como problemas neurológicos ou de desordem genética.

Tendo como objeto de estudo a aprendizagem, contempla uma estreita relação entre a educação sistematizada e a sociedade, no sentido de organizar métodos e processos específicos que visam preparar os alunos, para lidar com os desafios presentes para organizar meios para enfrentar desafios futuros.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), órgão oficial que representa estes profissionais, sinaliza que esta deve ser vista como um campo de atuação da Saúde e da Educação, pelo fato de seu foco estar no processo da aprendizagem humana, seja e le normal ou patológico, considerando a influencia do meio social, familiar e/ou escolar.(PIRES, 2008, p.12).

Essa dinâmica tem uma interação íntima com o professor na medida em que este percebe o aluno no processo de aprender, dentro da sua subjetividade, com limitações, interesses, capacidades, habilidades e sentimentos. Dessa forma o conhecimento do professor permite a escuta e a observação voltada ao aprender e nele próprio, no ensinar. Este escutar acontece de modo que o aluno continue sendo o que ele é. Trata-se, portanto de prevenir, de conduzir ao melhor, de permitir que descubra o que há na lacuna entre ele (sujeito aprendente) e o aprender. O que ocorre e porque ocorre essa lacuna. O que há para ser superado.

O psicopedagogo é nessa perspectiva o profissional que desvelará o que constitui de modo negativo este espaço e com técnicas próprias da psicopedagogia, desenvolverá um trabalho para suprir a necessidade do aprendente com "Dificuldade de Aprendizagem". Este trabalho é de cunho preventivo, diagnóstico e corretivo e se guia na observação ao procurar entender o processo afetivo, cognitivo e social que implicam no aprender.

É por meio da busca do entendimento sobre o aprender a aprender, a conhecer, a fazer e a ser, que a psicopedagogia contribui com o aprendente para que compreenda que é capaz de perceber a sua autonomia enquanto ser desejante, agente criador e transformador da sua dimensão social, com base nos valores e princípios que lhe são próprios ou que possa agregar como sendo bom no que tange às atitudes.

Esse é um movimento dialético entre ensinante e aprendente, ambos com o mesmo objetivo: superar as dificuldades, que podem ser de ordem interna (orgânica) ou externa e cabe ao psicopedagogo, frente a uma queixa, diagnosticar a origem da dificuldade de aprendizagem.

Quando a desordem for de ordem afetiva, emocional, constitui-se num distúrbio de ordem primária, com facilidade na reorganização do aprender. Ainda existem os distúrbios de ordem secundária ou terciária. De ordem primária ou secundária são passíveis de reorganizar, porém, os de ordem terciária se constituem em transtornos ou distúrbios com características neurológicas definitivas, que não podem ser corrigidas. São os que podem ser adaptáveis ao meio social, mas não superados.

Os distúrbios de ordem externa são os que bloqueiam o aprender e podem ser desencadeados pelo ensinante, por conta de algo no ambiente (físico) escolar, são os que estão fora do organismo do aluno como pessoa, que está explícito nas relações diárias seja na escola, na família, etc.

Uma fala, ouvida, na família, descontextualizada, uma negação do pai ou da mãe, um recalque, um complexo de ordem física, uma postura indevida de um professor, de um amigo, são exemplos de fatores que desencadeiam bloqueios de aprendizagem, que passam a ser problemas de afetividade nas relações sociais, que se estenderão a muitos processos vivenciais desde indivíduo.

É a partir da observação, que no surgir de fatores diferentes ao comportamento do aluno que passa a ser necessária uma atenção direta. Portanto, da primeira pista de que algo está diferente, o professor passa a focar na observação para elaborar a queixa que deve ser compreendida pelo psicopedagogo, que não tem a pretensão de trabalhar só. Ele necessita de alguns apoios e os primeiros são da escola e (quando menor) da família, depois, conforme o diagnóstico, se necessário, de neurologista, de psicólogo, de fonoaudiólogo, de clínico ou de outro profissional que possa contribuir no processo de ajuda e cuidado.

As dificuldades de Jovens e adultos, são as mesmas dificuldades das crianças, não apresentando maiores diferenças em função da idade quando estão em processo de aprendizagem.

Esses adultos que também tiveram suas bases psicomotoras deficitárias, podem ter o Processamento Auditivo alterado, ter baixa auto estima, além de terem ou já terem tido problemas familiares, e muitos sem saber tiveram problemas no parto ou na gestação, ocasionando dificuldades de aprendizagem. Outros ainda devido a circunstâncias econômico-sociais como a desnutrição ou fatores orgânicos carregam marcas profundas e definitivas por não ter a condição “padrão” que a escola cobra.

Dentre os sintomas que podem se fazer presentes no aluno da EJA, com mais idade, estão: ansiedade, imaturidade, hiperatividade, comportamento explosivo, agrafia, discalculia, disgrafia, dislexia, disortografia, entre outros.

Desse modo a psicopedagogia trabalha de dois modos: o clínico, que atende a individualidade do aluno, do aprendente, da pessoa que está com dificuldades e o institucional. Segundo Bossa: (1994, p. 61) o trabalho clínico

...busca o significado de dados que lhe permitirá dar sentido ao observado. Na medicina, ciência de onde se originou o termo *clínico*, o médico observa o paciente, vê o que se passa, escuta seu discurso para fazer o diagnóstico e proceder ao tratamento. A expressão “olho clínico”, conforme já foi dito, emprestada da medicina, é frequentemente utilizada na Psicopedagogia Clínica referindo-se à postura terapêutica do profissional.

Já o institucional abrange não o aluno em si, mas os sintomas da instituição que é causadora da não aprendizagem. Envolve o espaço físico, o modo de ensinar, a postura do professor diante dos alunos, as atitudes dos profissionais da escola, etc.

De acordo com Pires (2008, p. 53) “ a Psicopedagogia Institucional se preocupa com a construção do conhecimento do sujeito inserido em uma instituição” e ainda diz: “considerando o significado do termo, podemos dizer que a Psicopedagogia Institucional tem a função de possibilitar/facilitar a aprendizagem nas instituições, articulando os sujeitos envolvidos nesse processo com a filosofia, a ideologia.”

A psicopedagogia institucional também atende hospitais, empresas, ou outras instituições que envolvam a interação das pessoas.

Com o objetivo de tirar o aluno da condição de não aprendiz, a psicopedagogia, contribui com a educação no sentido de se perceber apta a oferecer ao aluno, a possibilidade, não só de sair da tal condição, mas de fazer parte de uma educação que se ressignifique em todos os aspectos: no emocional, na cidadania, na historicização, na transformação do que está ao seu redor, na autonomia e acima de tudo, a psicopedagogia, assim como a educação como prática para a libertação, propicia ao aluno perceber-se um ser consciente e, com efeito, perceber-se consciente da sua consciência. .

Com base no referencial freiriano de educação e com a base teórica da Psicopedagogia essa pesquisa se justifica e se apresenta como relevante para a formação do ser enquanto indivíduo, que é parte integrante da sociedade, pois dentro da perspectiva dialógica, ocorre a emancipação humana e esta se dá pela consciência crítica e historicizada.

Quanto às investigações já realizadas sobre o tema, foi realizado um levantamento do que consta nos bancos de dados do SCIELO e das bibliotecas da UNICAMP, da USP, da FURB e da UFSC considerando as chamadas apresentadas a seguir:

- Dificuldades de aprendizagem na EJA;
- Pedagogia Freiriana e a organização de programas de EJA.
- A Psicopedagogia e a EJA.

Do material encontrado na pesquisa se tem a seguinte síntese:

**A prática de diálogo em Paulo Freire na Educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital:** busca investigar o diálogo na construção do conhecimento em programas de graduação e pós-graduação na modalidade à distância no Brasil.

**A livre expressão na alfabetização de jovens e adultos:** foi uma experiência com alfabetização de adultos com o objetivo de observar a dinâmica da sala de aula de jovens e adultos, voltada para os usos sociais da leitura e da escrita na concepção dialógica de Paulo Freire.

**Diálogo e amorosidades em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação dos professores:** tem como objetivo contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação dos professores a partir das proposições freirianas da amorosidade e da dialogicidade.

**Diálogo: mestre e discípulo uma leitura teológica da Pedagogia do oprimido de Paulo Freire:** Paulo Freire acreditava que a sociedade poderia ser transformada por meio da educação problematizadora e dialógica. O objetivo é interpretar a pedagogia scalabriniana partindo da leitura de *Pedagogia do Oprimido*.

**Educação pública brasileira na contemporaneidade: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia:** o trabalho tenta responder à questão: a educação pública sendo dialógica torna-se um instrumento de reinvenção permanente da democracia? É possível ocorrer um modelo de educação pública que fortaleça a democracia? O trabalho fundamenta-se na pedagogia freireana.

**Diálogo e conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos:** O trabalho visa averiguar em que medida a proposta as telessala pode ser considerada efetivadora de um processo educativo que implica o conceito de diálogo interpretado como um instrumento de conscientização. Tomou-se por base as teorias de Sócrates e Paulo Freire. O diálogo e conscientização, caracterizam o conceito de diálogo em Sócrates e a interpretação desse diálogo como processo de conscientização em Paulo Freire.

**A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciamento.** Esta dissertação traz dizeres sobre o que pensam os coordenadores de curso de licenciamento sobre a formação inicial de professores de jovens e adultos, no sentido de verificar se há alguma diferenciação ou não nesta formação, em relação à formação do professor da escola regular.

Considerando o que foi argumentado como justificativa dessa pesquisa se tem o problema que a orienta o qual se apresenta assim enunciado: De que forma os referenciais teóricos da Psicopedagogia, como área de conhecimento, podem contribuir para superar dificuldades de aprendizagem junto aos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidos como ação referenciada na Pedagogia Freiriana.

Amparado nesse problema se tem o propósito geral da pesquisa enunciado como: Compreender de que maneira a Psicopedagogia pode contribuir para superar dificuldades de aprendizagem, em programas de Educação de Jovens e Adultos, que se desenvolvem amparados em matriz pedagógica freiriana.

Desse propósito geral se tem os seguintes propósitos decorrentes:

- Apontar pontos de interação entre a Psicopedagogia e a Pedagogia Freiriana.
- Compreender a natureza dos problemas de aprendizagem que ocorrem nas ações da EJA, os quais podem ser abordados com base nos referenciais teóricos da Psicopedagogia.
- Indicar procedimentos de ação e interação com base na Psicopedagogia para superar problemas de aprendizagem na EJA, pautada na pedagogia freiriana.

O corpo da pesquisa terá três capítulos: o primeiro se caracteriza como essa introdução. O segundo apresentará o resultado da pesquisa bibliográfica. O terceiro capítulo abordará a interação entre o que foi organizado como base teórica da pesquisa e o material que foi coletado nas entrevistas e na pesquisa documental.

## **METODOLOGIA**

A metodologia para desenvolver essa pesquisa se apresenta inicialmente como:

- Pesquisa bibliográfica para construir teoricamente os conceitos de educação de jovens e adultos; de educação dialógica amparada na Pedagogia Freiriana e nos referenciais teóricos que caracterizam a Psicopedagogia.

- Pesquisa de campo com instrumento de coleta de dados com questões semiestruturadas, amparadas na construção teórica, a qual fundamentará a coleta de dados por meio de entrevistas coletivas com educadores e educandos que participam da alfabetização de adultos em Brusque.
- Pesquisa documental para identificar a matriz teórica e pedagógico-didática dos programas e dos materiais utilizados nesses programas educativos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico para o desenvolvimento dessa investigação se ampara em:

**Paulo Freire:** para debater a educação dialógica em processos de educação básica, como algo que vai além de saber decodificar os signos alfanuméricos. Em “Educação Como Prática da Liberdade”, o contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial. Através da educação acontece a participação consciente das massas, através do diálogo numa relação horizontal, oposto ao elitismo, que inculca no povo uma história como sendo natural . 1976.

**Álvaro Vieira Pinto-** com a obra “Sete lições sobre educação de adultos”, por meio da qual, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem detém todo o saber, mas na posição humilde de quem não sabe tudo reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que, além de ter alguma experiência de vida, detém um saber. 1982.

Na perspectiva da Psicopedagogia a base teórica se ampara nos seguintes autores:

**Jorge Visca,** para esse autor, a psicopedagogia, se caracteriza como uma epistemologia divergente, na medida em que é conceituada partindo da ideia de que a aprendizagem e suas dificuldades devem ser observadas em função da integração, **Nadia Bossa,** essa autora diz que a psicopedagogia como aplicação da psicologia à pedagogia, que não confere à esta nova área da educação a propriedade de uma área de aplicação porque parte da sistematização de [...] “um corpo teórico próprio, que tem definido seu objeto de estudo, que delimita seu campo de atuação e para isso recorre à Psicologia, Psicanálise, Linguística, fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia.” Bossa (1994, p.6)

**Sonia Moojen Kiguel** diz que o fracasso escolar pode ser explicado não somente do ponto de vista pedagógico e psicológico mas de fatores etiológicos, que explicam o que foi nominado como Disfunção Cerebral Mínima, para crianças que apresentavam como sintoma proeminente, distúrbios de escolaridade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais apresento argumentos que atendem ao que está indicado no problema e nos propósitos objetivando propor alternativas que possam ser utilizadas no processo de aprender e ensinar na EJA.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da Insurreição**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011
- \_\_\_\_\_. SANTOS, Raul Fernando dos. **Educação e Sociedade Pós-colonial**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012
- KIGUEL **Reabilitação em neurologia e Psiquiatria infantil – Aspectos psicopedagógicos**. Congresso brasileiro de neurologia e psiquiatria infantil. A criança e o adolescente da década de 80. Porto Alegre, ABENEPE, vol. 2, 1983.
- PIRES, Gicele Brandelero Camargo. **Fundamentos da Psicopedagogia**. Blumenau: Edifurb; Gaspar: SAPEINCE Educacional, 2008, p.12
- PINTO, Álvaro Vieira. (1982). **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez.
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

## HISTÓRIAS INTERROMPIDAS: MEMÓRIAS SOBRE LETRAMENTOS EM TEMPOS DE DITADURA

EWALD, Luana  
FURB  
E-mail: luanaewald@gmail.com

FRITZEN, Maristela Pereira  
FURB  
E-mail: mpfritzen@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A colonização do Sul do Brasil é caracterizada como predominantemente alemã, embora alguns imigrantes de outros países, além de povos indígenas, também tenham contribuído para a composição do cenário intercultural da região. Nesse processo de imigração, por iniciativa do alemão Hermann Blumenau, foi fundada a Colônia Blumenau em 1850, em Santa Catarina, uma das mais importantes colônias alemãs da América Latina (LUNA, 2000; SEYFERTH, 2004; FRITZEN, 2007). Delimitamos como campo de pesquisa municípios do Médio Vale do Itajaí, localizado em Santa Catarina, que faziam parte da então Colônia Blumenau. Hoje, a região do Médio Vale é formada pelos seguintes municípios: Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó.

Em comunidades dessa região, pesquisas têm apontado que ainda hoje, além das línguas portuguesa, indígenas, dos surdos (LIBRAS), há a presença de línguas de imigração, como o alemão. Através do uso das diferentes línguas, bem como da projeção identitária constante de seus falantes, o Médio Vale do Itajaí formou-se como um “cenário sociolinguisticamente complexo” (CAVALCANTI, 2011). Ainda que o multiculturalismo e o plurilinguismo constituam o contexto em estudo, a história do Médio Vale do Itajaí é marcada por políticas educacionais amparadas no mito do monolinguismo, que desconsideram contextos de bidialetalismo e também de bi/multilinguismo. Na pesquisa descrita neste trabalho, abordamos o período da segunda campanha de nacionalização do ensino implementada durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945), que, por meio de decretos e leis, proibiu o uso de línguas “estrangeiras”<sup>38</sup> em território brasileiro.

A presente discussão é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Por meio do levantamento da produção científica relacionada ao tema dessa pesquisa, vemos que ainda há poucos estudos sobre as experiências na educação formal dos descendentes de imigrantes alemães que sofreram diretamente o silenciamento

---

<sup>38</sup> Utilizamos a denominação línguas estrangeiras por assim serem descritas nos documentos oficiais da época, mas compreendemos que essas línguas são, na verdade, línguas de imigração faladas em diferentes campos sociais por pessoas nascidas no Brasil.

linguístico em função das políticas de nacionalização adotadas pelo governo Vargas. Os conflitos gerados por tais políticas, no campo acadêmico, são relacionados com estudos realizados em contextos de imigração, no entanto, pouco se tem oportunizado às pessoas que viveram o período mencionado em narrar suas histórias vinculadas a ele. Neste estudo, damos voz aos sujeitos participantes da pesquisa, todos teuto-brasileiros, para falarem sobre suas memórias relacionadas às práticas de letramento que aconteciam antes, durante e após o período de nacionalização na região do Médio Vale do Itajaí, SC.

Entendemos que as perseguições sofridas pelo grupo estão presentes ainda hoje em suas histórias, refletindo-se, por consequência, nas novas gerações que ingressam na educação formal. Essas novas gerações que aprendem a falar alemão em casa, quando aprendem, entram em instituições de ensino que lidam com dificuldade com o multi/plurilinguismo, com a diversidade. Logo, as discussões propostas também podem ajudar na reflexão sobre os direitos linguísticos (cf. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos)<sup>39</sup> negados a grupos minoritários, bem como as marcas deixadas pelas políticas homogeneizadoras implementadas especialmente a partir da campanha de nacionalização do ensino (entre as décadas de 1930 e 1940). Em consonância com Silva (2012), defendemos que a estratégia pedagógica e curricular deva ter uma abordagem multicultural, que leve a reflexão da interculturalidade presente não somente no contexto escolar, mas em toda a sociedade, com questões políticas ligadas às identidades e diferenças.

Diante do cenário bi/multilíngue brevemente exposto acima, bem como das reflexões atreladas a ele, pretendemos, com o presente trabalho, socializar discussões da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação, cujo objetivo geral é compreender que sentidos o silenciamento linguístico imposto ao grupo teuto-brasileiro trouxe a suas práticas de letramento nas línguas alemã e portuguesa. A temática da pesquisa situa-se na confluência entre a Educação e a Linguística Aplicada, em diálogo com os Novos Estudos do Letramento, em contexto de língua minoritária, e os Estudos Culturais. As análises da pesquisa também estão pautadas na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin. A partir dessa introdução, o presente trabalho encontra-se dividido em três seções. Inicialmente abordamos de forma sucinta os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, discutimos conceitos e perspectivas teóricas que fundamentam a pesquisa em desenvolvimento. Por fim, apresentamos nossas considerações finais com o intuito de contribuir para a reflexão sobre os letramentos em contexto intercultural.

## **METODOLOGIA**

Na investigação, de abordagem qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1999), fazemos uso de instrumentos da etnografia (ERICKSON, 1984), com interesse sócio-histórico relacionado aos letramentos. Utilizamos como principal instrumento para a geração dos dados da pesquisa, entrevistas narrativas (BAUER; GASKEL, 2002) com sujeitos teuto-brasileiros que viveram suas experiências escolares durante a segunda campanha de nacionalização do ensino no Médio Vale do Itajaí, SC. Os participantes do estudo, enunciam suas realidades, seus pontos de vista e os sentidos que atribuíram no momento da entrevista à proibição da língua alemã e aos letramentos dos quais participaram ao longo da vida. A seleção desses sujeitos se deu pela idade (a

---

<sup>39</sup> Disponível em [http://penclube.no.sapo.pt/pen\\_internacional/dudl.htm](http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm). Último acesso em: 15/09/2013.



partir de 78 anos), e descendência (todos teuto-brasileiros), uma vez que o objetivo da pesquisa era abranger o período histórico que inicia com a campanha de nacionalização (a partir de 1937).

A investigação em desenvolvimento está ancorada a um projeto mais abrangente de pesquisa<sup>40</sup>, em que foi realizado um total de 16 entrevistas por diferentes colaboradores da pesquisa. Para compor o *corpus* da dissertação de mestrado, selecionamos seis dessas entrevistas, gravadas em áudio, catalogadas e depois transcritas conforme as convenções adaptadas de Marcuschi (1986). No presente trabalho, apresentamos uma entrevista com o Sr. Kilian, de Rio dos Cedros, nascido em 1928.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Ao investigarmos memórias ligadas a um contexto histórico, buscamos dar visibilidade às práticas de letramento do grupo teuto-brasileiro. A abordagem dos Novos Estudos de Letramento atenta para as discussões sobre texto, poder e identidade, contemplando o hibridismo presente nas práticas de letramento escolares ou de outras agências (STREET, 2003). Entendemos que a identidade é produzida por meio da representação, em “atos de linguagem” (SILVA, 2012, p. 76). A representação, “[...] como qualquer sistema de significação, [é] uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (SILVA, 2012, p. 91).

Discorreremos sobre questões relacionadas à identidade e linguagem para tornar possível uma reflexão sobre as narrativas de teuto-brasileiros que viveram o período da segunda campanha de nacionalização do ensino, com a intenção de darmos visibilidade à educação desse grupo “minoritário ou minoritarizado”<sup>41</sup> (CAVALCANTI, 1999). Embora se tenha propagado uma imagem de homogeneidade do país através de políticas linguísticas implementadas pela segunda campanha de nacionalização do ensino, as diversas comunidades linguísticas do Brasil, em especial o cenário em estudo, são multiculturais, isto é, se constituem em meio a diferentes identidades culturais, sejam elas ligadas aos descendentes de imigrantes, índios, aos migrantes vindos de outras regiões do país. Nesse sentido, a concepção de identidade aqui assumida parte da interação, marcada pelos processos que constituem o multilinguismo e o multiculturalismo.

O termo práticas de letramento, pelo viés dos (Novos) Estudos de Letramento (STREET, 2003; BARTON e HAMILTON, 2004; KLEIMAN, 2008, entre outros autores), é compreendido como um conjunto de práticas sociais de usos e significados da leitura e da escrita, emergidas de relações históricas, culturais e ideológicas de grupos sociais específicos.

---

<sup>40</sup> O estudo é uma continuação do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq: “Histórias de letramento em cenário de imigração alemã da região do Vale do Itajaí, SC” (Processo CNPq 477434/2010-0 – Edital Universal MCT/CNPq 14/2010).

<sup>41</sup> Ao discutir conceitos de minoria e maioria, Cavalcanti (1999) aborda que as relações de poder e prestígio são mais significativas que a quantidade (números) propriamente dita, ou seja, uma maioria de excluídos significa menos poder e prestígio e, uma minoria de elite tem mais poder e mais prestígio. “No caso do alemão, apesar de ter sido a língua mais falada, até 1940, em termos numéricos, no Vale do Itajaí (Blumenau e outras cidades que faziam parte do município de Blumenau), pode-se dizer que, em relação ao Brasil, sempre foi língua minoritária, por não desfrutar do *status* de língua oficial do país”. (FRITZEN, 2007, p. 72).

As memórias analisadas no estudo emanam sentidos produzidos quanto às práticas de letramento em circulação na família, no trabalho, na igreja e na escola, ligados à identidade de seus participantes. As considerações sobre identidade, em conexão com os valores que os descendentes de imigrantes alemães cultivam quanto à língua alemã, colaboram para compreendermos as histórias de leitura e escrita presentes no Médio Vale do Itajaí, bem como a ruptura dessas práticas por meio da coibição do uso de línguas de imigração. No excerto abaixo, extraído da entrevista com o Sr. Kilian, observamos as manifestações culturais e alguns usos cotidianos da escrita em língua alemã:

**Sr. Kilian, nascido em 1928 em Rio dos Cedros.**

**Entrevistadora:** E não tinha mais pastor aqui?

**Kilian:** Não. Naquela época não.

**Entrevistadora:** Nem que falasse português naquela época não tinha mais?

**Kilian:** Não, não. Não tinha mais. Nem música não tinha mais. Não podia ter música, não podia ter assim nos casamentos. Quando tinha casamento não podia ter música nem foguete, não podia ter NADA, nada, nada!

As proibições impostas durante a campanha de nacionalização se fazem presentes nas narrativas de cada teuto-brasileiro, em especial no depoimento do Sr. Kilian, que discorre sobre as ações coercitivas desse período ditatorial em detrimento à importância que dava o imigrante alemão e seus descendentes à cultura alemã, manifestada, nesse caso, por meio da música. O excerto “*Não podia ter música, não podia ter assim nos casamentos*” desvela o silenciamento imposto na região por meio da ação militar, a proibição da língua e de toda manifestação cultural do grupo. Sobre esse silenciamento, destacamos o uso da repetição e do tom enfático - “*não podia ter NADA, nada, nada*”. Os dois recursos linguísticos utilizados juntos dão um sentido de perda e abandono de manifestações culturais, ao mesmo tempo em que elevam o grau de importância daqueles costumes interrompidos. A entonação expressiva (BAKHTIN, 2011), nesse caso, é dada a partir da relação emotivo-valorativa do Sr. Kilian com o silenciamento linguístico que perpassou os campos sociais de sua vida. Essa entonação, na perspectiva bakhtiniana, revela um contexto de sentidos que se constitui no enunciado. No relato do Sr. Kilian, a entonação e a repetição apontam para a dor de negar ao grupo a língua que falava e os hábitos que possuía por meio do controle sobre todos os eventos da comunidade.

O silenciamento linguístico marca a ruptura das práticas de letramento na língua de imigração em vias públicas. Dentre essas práticas, destacamos a existência da música na memória coletiva do grupo teuto-brasileiro. Há a presença do canto ligado ao ensino da língua alemã nos dizeres da Sr. Kilian que atravessam sentidos para o grupo teuto-brasileiro.

As narrativas presentes no estudo aqui descrito revelam que as práticas de letramento na língua alemã e portuguesa de que os sujeitos participaram no decurso de suas vidas estão ligadas a diferentes usos da leitura e escrita em diferentes agências, além da escola. No excerto da entrevista apresentada acima há rupturas de práticas de letramentos em contextos sociais diversificados, como no casamento. Essas rupturas causaram mudanças sociais e culturais em todo o país e, por conseguinte, conflitos linguísticos e identitários no contexto em estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ampliar nossa visão do cenário sociolinguístico complexo encontrado no Médio Vale do Itajaí, procuramos, neste trabalho, socializar discussões de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, cujo objetivo é compreender que sentidos o silenciamento linguístico imposto ao grupo teuto-brasileiro trouxe a suas práticas de letramento nas línguas alemã e portuguesa. Diante do breve recorte histórico realizado, depreendemos que as práticas de letramento em língua alemã foram interrompidas em função de decretos e leis implementados com a segunda campanha de nacionalização do ensino, que proibiam o uso de línguas estrangeiras. Por meio dos subsídios teóricos discutidos neste trabalho, é possível ter uma visão da complexidade sociolinguística do cenário da pesquisa. Olhar para contextos como este é importante para quem atua na educação, pois, quando tratamos desse contexto, a cultura e as condições de letramentos dos sujeitos são determinantes para compreendermos os sentidos da escrita e da leitura, principalmente por serem práticas sociais.

Acreditamos que o estudo possa contribuir para a reconstrução e a reescrita da história local e das políticas linguísticas do país que tentaram apagar as línguas de imigração em busca da assimilação de cenários multiculturais e plurilinguísticos. O desenvolvimento de pesquisas voltadas ao contexto em estudo pode ajudar na compreensão das práticas de letramento do grupo teuto-brasileiro, isto é, na percepção de como se deu o acesso à leitura e à escrita por parte desse grupo étnico minoritário. Conhecer a história pode contribuir para compreendê-la atualmente e dar outro rumo às políticas linguísticas locais.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social de escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MUCIA, M.; AMES, P. (editoras). **Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú**. IEP y Universidad del Pacífico, 2004.
- BAUER, M., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA - Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 15, número especial, p. 385-418, 1999.
- \_\_\_\_\_. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'. **Anthropology and education quarterly**, v. 15, n. 1, Spring 1984, pp. 51-66.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. 2.ed. - Curitiba : Edições Criar, 2006.

FRITZEN, M. P. Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben : bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LUNA, J.M. de F. **O Português na Escola Alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática. Itajaí: Ed. da Univalli e Ed. da Furb, 2000.

MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. O alemão em Blumenau : uma questão de identidade e cidadania. Florianópolis, SC, 2003. 95 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: SC, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA** – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 10, n. 2, Agosto de 1994. P. 329 – 338.

SEYFERTH, G. A idéia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v.10, n.22, s.p., July/Dec. 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832004000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000200007)> Acesso em: 04 de julho de 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73 – 102.

SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (orgs). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campina, SP: Mercado de Letras, 2010. pp. 29-50.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, out. 2003.

## MEMÓRIA, CORPO, ESPAÇO, EDUCAÇÃO: O DENTRO E O FORA DA SALA DE AULA

FIAMONCINI, Luciana  
FURB

E-mail: luciana.fiamoncini@hotmail.com

KRAEMER, Celso  
FURB

E-mail: kraemer250@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A convivência com pessoas que moraram em ambiente rural e com frequência comentam acerca de sua experiência de terem estudado em uma escola multisseriada, falando com nostalgia da experiência escolar, chama a atenção, num tempo em que a escola é alvo de críticas severas. Este tema mostra-se recorrente nas memórias de uma população que frequentou a escola ainda na década de 1960. Esse fato desperta uma inquietação, levando-se em conta que, naquela época, a escola abusava dos castigos físicos.

Sempre que o assunto se manifesta em conversas informais, vem à tona a lembrança de castigo e de liberdade. O castigo era aplicado na sala de aula; a liberdade era experimentada fora dela. O fato de estudarem em uma única sala e terem que ficar quietos parece que não os incomoda atualmente. Por serem quatro turmas juntas, na mesma sala, exigia-se da professora a habilidade de ministrar aulas para uma turma ao mesmo que tinha que controlar mais três outras turmas.

A partir das inquietações apresentadas, este artigo que visa confrontar a constituição do corpo a partir da análise de dois espaços tão heterogêneos (a sala de aula e o espaço agrícola) se justifica, pois possibilita discutir os efeitos da escolarização sobre o corpo.

Nas escolas multisseriadas, geralmente inseridas em comunidades rurais, o corpo que, no ambiente agrícola, goza de amplos espaços para se mover com certa liberdade, no interior da sala de aula é submetido a controles disciplinares, enclausurado e imobilizado em uma cadeira. É um espaço em que apenas um professor ou professora fala, enquanto ensina alunos de quatro séries diferentes. Quais seriam as marcas que este processo deixou no corpo e que são reavivadas na memória?

Escolheu-se, portanto, uma escola rural para realizar a pesquisa em andamento justamente para que se possa analisar de que forma se articulam as práticas de corpo para estes alunos dentro e fora da sala de aula. Em outras palavras, as crianças do campo, habituadas com seu corpo sempre em movimento, eram forçadas a se adequarem à mecânica do movimento escolar do corpo. Até que ponto os professores levavam em conta a realidade rural desse corpo que adentrava em sua sala de aula?

A escola multisseriada existia, na década de 60, também no meio urbano, embora menos comum, pelo número maior de alunos, o que permitia salas cheias de crianças em uma mesma série. Já no meio rural ela era mais frequente, pois o número de alunos era

muito reduzido, o que dificultaria salas individualizadas por série. Além disso, havia o problema do número de professores, seu deslocamento e remuneração. A escola multisseriada resolvia uma série de problemas dessa natureza, inclusive com edificação de salas de aula.

O desenvolvimento das escolas multisseriadas reflete o projeto de escolarizar a população brasileira, mesmo em áreas rurais. Na medida em que uma nova logística de transporte se desenvolve, as escolas diárias rurais acabaram sendo fechadas e os alunos das áreas rurais vão para a cidade. Com isto, as escolas multisseriadas tenderam a desaparecer, embora em Blumenau ainda existam duas escolas multisseriadas em funcionamento.

Busca-se, com esta pesquisa, compreender o processo de constituição do corpo, submetido a uma dupla dinâmica de espaço, o rural e o escolar. Interroga-se acerca das marcas que a trajetória rural e escolar produziu no corpo de pessoas que frequentaram escola multisseriada, em área rural, na década de 1960. Através de entrevistas semiestruturadas, serão analisadas e compreendidas as marcas deixadas pela escolarização nestes sujeitos. Neste artigo, será apresentado um recorte teórico acerca da constituição do corpo através de pesquisa bibliográfica.

Para Thompson (1992) a abordagem histórica a partir de relatos orais faz com que elementos que não seriam acessíveis através de outro instrumento sejam evidenciados, por isso a escolha desta metodologia. Alguns traços importantes, mas sutis e extremamente importantes do processo disciplinar em cada uma daquelas crianças somente ganha sentido a partir das narrativas imbricadas de sensibilização e personalidade.

A pesquisa tem como tema a constituição do corpo dentro da sala de aula e fora dela a partir das memórias de alunos de uma escola multisseriada do interior do município de Rodeio.

A pergunta problematizadora que move a pesquisa é: "quais os efeitos que dois espaços heterogêneos, o espaço aberto da agricultura, e o espaço fechado da sala de aula, produzem sobre o corpo, segundo as narrativas de alunos que frequentaram uma escola multisseriada no interior do município de Rodeio, na década de 1960?"

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, compreender os processos de constituição do corpo a partir das narrativas de alunos de uma escola multisseriada do interior do município de Rodeio - SC. Os objetivos específicos são 1. conceituar memória e corporeidade nos processos educacionais; 2. contextualizar a história das instituições escolares multisseriadas; 3. identificar os processos de educação do corpo nos espaços escolares e agrícolas no cenário social do interior do município de Rodeio na década de 60.

O recorte a ser apresentado, que constitui o presente artigo, tem por objetivo a apresentação e discussão teórica acerca da constituição do corpo no espaço da sala de aula, bem como sua dinâmica nos espaços rurais. Será realizada, através de pesquisa bibliográfica, uma breve contextualização acerca das pesquisas que vêm sendo realizadas acerca do corpo. A análise das narrativas dos sujeitos entrevistados será realizada posteriormente, tendo como base os conceitos de memória e corpo, a partir das categorias de espaços abertos e espaços fechados.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de caráter qualitativo. Também será utilizada a pesquisa bibliográfica para dar suporte teórico à pesquisa; e documental, para auxiliar na reconstrução da história da escola na localidade pesquisada. Ambas são fundamentais para a aquisição de informações acerca da constituição escolar da época. Como instrumento de geração de dados, serão realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com os alunos que estudaram na escola pesquisada na década de 60, buscando motivar suas narrativas.

Pretende-se inicialmente realizar uma pesquisa documental e bibliográfica para compreender de que forma a escola multisseriada se constituía histórica e socialmente. Os métodos de disciplinamento e funcionamento da escola serão confrontados com a realidade do ambiente rural, com o intuito de verificar quais os efeitos que estes dois espaços causam sobre o corpo. Para tal, será realizado um breve panorama para que se possa conhecer o espaço de investigação através da realidade da região na qual a escola funcionava.

Após análise bibliográfica e documental, serão realizadas as entrevistas com os alunos que estudaram na década de 60 para, a partir da análise de suas narrativas, compreender a constituição de corpo através das memórias dos sujeitos participantes da pesquisa. A entrevista será realizada com treze sujeitos, o que corresponde ao número de alunos que ainda residem em Rodeio.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

A escola é um espaço de interação social. Vista como entidade reguladora, busca formar alunos a partir dos conceitos de disciplina e obediência, própria a um modelo de ensino formal e regado. De acordo com Beltrão (2000), o poder disciplinar é a junção de trabalho e sujeição para que os indivíduos façam não só o que se quer, mas também como se quer, a partir das disciplinas. A partir disso, a palavra escola pode ser vista e analisada como uma instituição que estimula nos alunos a adequação ao seu regime padronizado, ao invés de estimular sua individualidade no exercício de corpo.

Os autores trabalhados neste recorte da pesquisa referem-se ao tema escola e disciplina, corpo e movimento. São eles Ivan Illich, Mariano Narodowski, André Petitat, Julia Varela, Gilles Deleuze, Carmem Lucia Soares, dentre outros estudiosos. O principal teórico aqui trabalhado é Michel Foucault, que terá incontáveis contribuições para esta base teórica.

Ao analisarmos a questão da sala de aula, o próprio aspecto arquitetônico evidencia a intenção de vigiar o aluno: o professor de pé, em frente à turma, controla e guia os movimentos de cada um, segundo os padrões disciplinares. A partir deste controle disciplinar, o aluno passa a adequar seu movimento aos padrões de comportamento do modelo.

No que tange a escolha pelo estudo a partir da análise de memórias, pode-se dizer que se consegue através delas uma reconstrução do passado, um registro de uma ausência de tempo (PESAVENTO, 2004).

A memória pode ser entendida como uma construção social na qual os papéis sociais do sujeito fazem parte desta construção. Para Halbwachs (2006), também se pode afirmar que a memória é coletiva, mas cada um vive e guarda a sua através de uma posição individual daqueles determinados fatos.

Por este motivo, será trabalhado também com autores que trabalhem com a narrativa através do tempo. Sandra Pesavento, Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs e Joël Candau trarão contribuições para a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas são apenas parciais, pois a pesquisa está em andamento. A sala de aula, vista como parte integrada à escola, na qual os alunos são inseridos a um modelo de ensino que regula e controla o corpo. É um espaço homogeneizado e homogeneizante. Conflitua com ele um espaço heterogêneo, agrícola, com suas pluralidades de movimentos. Na sala de aula as crianças são reunidas para um objetivo que elas não escolheram e que as marca para a vida.

Para a pedagogia reguladora, de acordo com Horst e Narodowski (1999), a ordem e a disciplina são vistas como a alma da escola. Dentro desta visão de educação disciplinadora, o sujeito reproduz o currículo institucionalizado. Na escola, o sujeito passa a acreditar que, para sua formação, necessita de um professor que lhe ensine os conhecimentos, perceba suas fragilidades e potencialidades. De acordo com Illich (1985), muitas vezes a competência do professor acaba sendo restringida ao que é permitido fazer na escola.

A sala de aula, local no qual os alunos são intensamente monitorados através dos olhares do professor, contrasta com o espaço aberto da roça, da estrada por onde os grupos de alunos, no caminho de ida e de volta, experimentam suas peraltices. Os limites e silêncios da escola conflitam com o ruído e a amplidão do espaço rural, na memória de quem, enquanto criança, viveu aquelas experiências e hoje as conta, numa narrativa confiada à sua memória.

## REFERÊNCIAS

- BELTRÃO, Irecê R. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. São Paulo: Imaginário, 2000.
- HORST, Cláudia V. D; Narodowski, Mariano. **Orden y Disciplina son El alma dela escuela**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1999.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PESAVENTO, Sandra Jatahi. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

SOARES, Luciana  
UNIVILLE

E-mail: lucianasoaresuniville@hotmail.com

RIBEIRO, Sônia Maria  
UNIVILLE

E-mail: soniavile@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Quando a pessoa com deficiência tem a oportunidade de falar sobre o seu cotidiano na universidade se faz necessário acentuar que o discurso nunca é neutro, parafraseando Bahktin (1992, p. 95):

[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicos do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar como vem ocorrendo o movimento de educação inclusiva na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, frente a estudantes com deficiência. Espera-se obter respostas para os questionamentos que subsidiam esta pesquisa: Na perspectiva dos acadêmicos dos cursos de graduação da UNIVILLE, quem é a pessoa com deficiência no ensino superior? Como a instituição está oferecendo os recursos de acessibilidade? Como a concepção de educação inclusiva é constituída pelos estudantes? Quais as expectativas profissionais para o futuro? Quais são as contribuições oferecidas pelos acadêmicos para promover a educação inclusiva na universidade?

Considerando que este estudo não busca por respostas definitivas, espera-se corroborar com as possibilidades de se efetivar uma educação de qualidade para todos, na qual a práxis seja consciente e transformadora. Entretanto, mudanças são necessárias não apenas no que se refere à acessibilidade física, mas no que se refere aos sentidos e significados que a sociedade e eles também atribui a pessoa com deficiência.

## METODOLOGIA

A abordagem qualitativa de pesquisa foi adotada nesta pesquisa por possibilitar um enfoque interpretativo estabelecido nos discursos.

André e Gatti (2010) mencionam que a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que considera todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Destacam que é dada essencial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos e às experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

Nessa perspectiva, o grupo de discussão foi à técnica adotada, composto por sete acadêmicos que apresentam algum tipo de deficiência física, visual ou auditiva. A escolha do grupo de discussão, como instrumento deve-se ao fato de possibilitar identificar como vem ocorrendo o movimento de inclusão de pessoas com deficiência na UNIVILLE, na voz destas pessoas.

Weller (2010) destaca que os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros.

A realização do grupo de discussão aconteceu no laboratório de acessibilidade que fica anexo à biblioteca universitária. Foi um local escolhido em comum acordo com todos os participantes considerando que após o término da discussão que teve início às 17hs45min e teve duração de duas horas e trinta minutos, foi oferecido um café no mesmo local.

Inicialmente o grupo foi recebido tento um momento para a apresentação de todos, para a entrega do Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, para o aviso quanto à gravação de voz, a solicitação para que antes de cada posicionamento o acadêmico falasse o seu nome – mantido em sigilo, porém, necessário para a análise dos dados – assim como para a pesquisadora agradecer a participação de cada pessoa que se propôs a fazer parte da pesquisa, enfatizando a importância de dar voz a perspectiva de educação inclusiva vivenciada diariamente por todos eles.

O grupo iniciou a discussão sem receios em expor a sua história de vida e está constatação consolidou-se em todo percurso da discussão. Os acadêmicos expressaram muita vontade em falar sobre a inclusão no ensino superior, assim como das situações vivenciadas na universidade.

Houve momentos em que o grupo todo sorriu e em outros que a emoção levou as lágrimas. Falar sobre si mesmo, ativar as memórias, expor as suas limitações, motivações, obstáculos e compartilhar sentimentos com o grupo, proporcionou momentos de reflexão e ação, pois durante os relatos que detalhavam experiências delicadas o grupo manifestava-se com o objetivo de compartilhar a mesma história, de não permitir que o outro desanimasse.

A categorização das respostas obtidas pelos sete acadêmicos com deficiências contemplou os cinco eixos que estruturaram o tópico-guia do grupo de discussão: a pessoa com deficiência no ensino superior, acessibilidade, concepção de educação inclusiva, perspectivas profissionais e contribuições para a universidade.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**

No que diz respeito ao ensino superior, a portaria 3.284/2003 é o instrumento legal de exigibilidade na qual dispõem sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instalações estabelecendo o compromisso formal da instituição nesta ação. (Brasil/MEC/SEESP, 2003).

A educação inclusiva representa um novo modelo de educação, modelo este que para sua concretização implica em mudanças significativas em todos os níveis educacionais.

Mittler (2003) menciona que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham acesso a diversas oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Ou seja, o objetivo da reforma é garantir que todos tenham as mesmas oportunidades, desde aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, como aqueles com deficiência, ou dificuldades de aprendizagem, bem como aqueles que ausentam constantemente das aulas, ou que estão sob o risco de exclusão escolar e social.

Mesmo o Brasil tendo participado como signatário de algumas declarações internacionais e reestruturado o sistema educacional, a educação inclusiva continua sendo um desafio que espera-se ser superado ainda no século XXI, pois as conquistas obtidas até então nos remetem os sentidos e significados constituídos historicamente e que trazem a superfície preconceitos e estigmas que precisam ser superados nas relações sociais, ou seja, não se trata de ignorar, mas sim de identificar e reconhecer a diferença sem discriminar aquele que a possui.

A trajetória escolar de uma pessoa e o desempenho desta nos diferentes níveis de ensino não deve pautar-se em padrões de normalidades estéticas, mas sim nas potencialidades preservadas deste sujeito que se reconhecidos e valorizados possibilitam que haja uma progressão na educação com mais sucessos do que fracassos, tanto por parte do aluno quanto por parte da instituição, culminando no ensino superior onde há a necessidade de se resgatar as aprendizagens e vivências adquiridas nos anos anteriores, uma vez que o ensino superior representa um espaço educacional com compromisso voltado à formação e preparação para o mercado de trabalho.

No ensino superior, assim como ocorre na educação básica, a educação inclusiva representa uma mudança de paradigmas, principalmente pelo fato de envolver concepções, estereótipos e práticas hegemônicas que durante muitos anos referenciaram a educação nacional.

Deste modo, as Instituições de ensino superior orientadas por uma nova Política de Educação Nacional, mobilizaram-se na construção de ações que têm como objetivo, além da preparação profissional, proporcionar um espaço de conhecimento e de interações sociais a alunos que até meados dos anos 90 não eram reconhecidos como potencialmente capazes de participar ativamente da sociedade e em muitos casos de frequentar o ensino superior e assim ingressar no mercado de trabalho.

As Instituições de ensino superior têm como compromisso preparar o sujeito para uma atuação profissional, vale mencionar que concomitantemente há a necessidade de promover a reflexão e mudanças atitudinais frente ao processo de inclusão social e educacional.

Cabe enfatizar que o ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior é um processo que está diretamente relacionado com a sua integração na educação básica, sendo essencial a valorização da diversidade e da pluralidade que permeiam esse espaço.

A análise de dados desta pesquisa está em andamento e tem como base a análise do discurso proposta por Orlandi (2001), uma vez que esse procedimento valoriza a participação do sujeito. De acordo com a autora:

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessam. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2001, p. 15).

Em cada eixo escolhido para conduzir a discussão foram selecionados sub categorias: 1º eixo: a pessoa com deficiência no ensino superior (motivação para a escolha do curso, incentivo da família, primeiros dias e meses na universidade, auto definição); 2º eixo: acessibilidade (aspectos físicos da UNIVILLE, processo de ensino e aprendizagem, interações sociais com a comunidade acadêmica); 3º eixo: concepção de educação inclusiva ( educação no ensino regular e superior, direitos da pessoa com deficiência), 4º eixo: perspectivas profissionais ( atuação profissional) e 5º eixo: contribuições para a universidade (sugestões e definição da universidade).

Neste primeiro momento será abordada uma sub categoria: incentivo da família.

A maioria dos participantes relatou que a família ofereceu apoio para que eles ingressarem na universidade, mas que também foram impulsionados por uma motivação pessoal.

O acadêmico 6 ao comentar sobre a pessoa com deficiência na universidade mencionou sua dificuldade em aceitar a deficiência adquirida e o estranhamento que a nova condição lhe provoca:

Quando a gente nasce com uma deficiência é uma coisa... Eu adquiri essa deficiência há seis anos, pra mim é tudo novo, é difícil até pra mim aceitar, quando eu entro no ônibus eu entro em depressão (Choro), quando eu falo... Eu não gosto de ser assim, eu tenho medo de perder a perna. Eu tenho que fazer mais uma cirurgia, é tudo novo pra mim, é tudo estranho. Eu sou denominada portadora de mobilidade reduzida, sendo que há seis anos eu trabalhava, eu dançava, eu corria. Tenho medo de usar cadeira de rodas, porque com muletas já sinto um incomodo, é tudo muito difícil, eu decidi estudar para desfocar a mente, o estudo ocupa a minha cabeça.

A realidade relatada pelo acadêmico 6 mostra a dificuldade encontrada em aceitar a sua nova condição de pessoa com deficiência, sendo que na sua lembrança ela traz a imagem daquela pessoa que podia desempenhar todas as atividades motoras sem limitações. Está condição afeta diretamente a sua autoestima, principalmente quando ela cita que não gosta de ser deficiente.

Algumas deficiências físicas podem afetar, de forma mais acentuada, a aparência física das pessoas, ocasionando um problema secundário, a baixa autoestima, que poderá requerer intervenção psicológica ou terapêutica. Salienta-se, entretanto, que a baixa autoestima não é uma consequência direta da aparência física, mas se define pela natureza da relação que se estabelece entre a pessoa e seu entorno social. Neste contexto, atitudes de não aceitação dos grupos sociais e das famílias, muitas vezes levam a pessoa com deficiência a assumir posturas indesejáveis e excludentes como o isolamento, colaborando, assim, para dificultar a sua inclusão no ambiente escolar. (BRASIL, 2006, p. 13)

A fala deste acadêmico demonstra que o acesso a educação influencia diretamente nas suas perspectivas. Estudar para ela significa ocupar a sua cabeça com as tarefas, sentir-se ativa na sociedade. E ela continua dizendo:

E às vezes eu sinto vontade de fazer besteira, porque eu tenho medo de piorar, entendeu? E eu tenho depressão. (A6)

Neste momento as outras pessoas mostraram gestos de solidariedade diante desta fala que revelou a fragilidade em que se encontrava o acadêmico 6. Durante a apresentação do grupo de discussão foi dito que eles teriam total liberdade para contribuir com a fala do outro, sem a necessidade de uma sequência rígida, ou seja, cada pessoa poderia falar quando sentisse necessidade de se expressar, e o acadêmico 3 posicionou-se:

Eu só quero fazer uma fala para o A6, que nós somos vencedores por estar aqui, nós temos que nos incluir, a sua fala veio direto com a minha porque foi em 2004 que eu me acidentei e no momento que acontece isso nós acabamos nos excluindo da sociedade por vergonha, por desprezo, por certas situações, nós mesmos com o nosso corpo. Mas eu acho que a tua fala foi maravilhosa no sentido que você completou a minha fala, porque a escolha de fazer uma nova faculdade também é uma forma da gente ter um foco na nossa vida para não ficar em casa sentado e os outros olhando para a gente como coitado né. Porque por incrível que pareça, por mais que a gente queira ser incluído sem exclusão, as pessoas vêm a gente de certa forma como coitados e a gente quer mostrar que pode superar né e aos poucos através das relações a gente vai conquistando isso.

Quando o acadêmico 6 relatou a visão que tem de si mesma, suas palavras estavam carregadas de sentidos e significados que afetaram o acadêmico 3 fazendo com que ele interagisse diretamente com a fala dela. Porém, essas palavras do acadêmico 6 chegaram até o acadêmico 3 com outros sentidos e significados, pois cada pessoa constituiu seus próprios sentidos e significados. Observa-se que além da motivação da família, os acadêmicos possuem uma motivação individual caracterizada pela vontade de mostrar para a sociedade que são capazes de realizar ações sociais, que não fazem parte de um grupo de pessoas incapazes, inválidas ou invisíveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização do grupo de discussão ficou evidente que a pessoa com deficiência no ensino superior está buscando uma educação igualitária e de qualidade para todos. Os discursos foram fundamentais para que o grupo refletisse sobre o movimento de inclusão que vem ocorrendo na universidade.

Evidenciou-se que uma das barreiras à inclusão é a concepção que a pessoa com deficiência faz da sua própria condição, pois ao reconhecer suas potencialidades além da deficiência, estarão participando ativamente da sua própria história.

Dar voz a esses sujeitos identificou a importância de realizar momentos de discussão com as pessoas que fazem parte do movimento de inclusão no ensino superior, para que desta maneira seja possível repensar atitudes e questões que de fato estão acontecendo no cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de; GATTI, Bernadete Angelina. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Og.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC, 1992.
- BRASIL. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais . Deficiência Física. Brasília: DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Portaria n. 3.284 de 07 de novembro de 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 11. 2013.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Og.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## EDUCAÇÃO DACRIANÇA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT

ARRUDA, Lucimar de Almeida Melo  
FURB  
E-mail: id.aruda@bol.com.br

LAMAR, Adolfo Ramos  
FURB  
E-mail: ajemabra@yahoo.com.br

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve sua origem junto à ação profissional da pesquisadora principal deste trabalho, ao buscar referenciais que possibilitassem a compreensão de problemas que se manifestam no contexto da educação institucionalizada. Ela, propõe identificar fundamentos viáveis para uma proposta de Educação da Criança<sup>42</sup> que tenha como centralidade as categorias Singularidade, Pluralidade e Alteridade presentes no pensamento político da filósofa e cientista política Hannah Arendt, que é pouco referenciado, de maneira explícita, em textos referentes à educação e em especial na Educação da Criança.

O primeiro contato com a obra de Hannah Arendt se deu ao integrar um dos grupos de Estudos e Pesquisas da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná o Grupo GEPETEC (Educação, Pesquisa Tecnologia e Cultura) durante o ano de 2005. Depois, na atividade como Coordenadora de Centro de Educação Infantil no município de Blumenau, acentuou-se a necessidade de buscar melhor fundamentação para desenvolver uma organização pedagógico-didática que evidenciasse a liberdade como referencial político.

Sônia Kramer (2003), no artigo intitulado, "A infância e sua Singularidade", no qual ela escreveu, como consultora do MEC, para referência da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, pontua que, o reconhecimento da infância como categoria social, tem duplo significado, uma vez que reconhece a individualidade de cada criança com seu jeito singular de ser e suas necessidades específicas, mas também como ser social e histórico, moldado e constituído na cultura em que está inserida.

Diante dessas demandas, as Instituições educativas, necessitam desenvolver práticas pedagógicas democráticas, potencialmente viáveis e capazes de apoiar simultaneamente a diversidade e as especificidades que caracterizam essa fase da vivência humana, ou seja, centradas na singularidade e na inserção sócio-cultural de cada criança.

---

<sup>42</sup>Nesse texto a tradicional expressão Educação Infantil está referenciada como Educação da Criança com base na pesquisa desenvolvida por BARBOSA, Ana Clarisse Alencar, 2011.

A Educação Infantil é legalmente considerada a primeira etapa da Educação Básica Nacional, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/ 96 em seu título V, capítulo II, seção II, art. 29 que: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesse sentido, se evidencia a relevância do referencial proposto para discorrer sobre essas demandas, propostas para as instituições educativas que trabalham com a educação de crianças. Considerando a importância do pensamento de Hannah Arendt, no âmbito das Ciências Humanas, com ênfase na área da Educação, da Filosofia e também do Direito, essa pesquisa se respalda fundamentalmente nas obras da filósofa, intituladas: “A Condição Humana” (1991) e, “A Vida do Espírito,” (2000) nas quais é possível identificar um viés pedagógico atrelado à postura política defendida no conjunto de sua obra, na medida em que ela deixa em aberto a questão das interações nessas áreas do conhecimento, referentes à Singularidade, à Pluralidade e à Alteridade, as quais perpassam todas as suas reflexões, ainda que muitas vezes, não de maneira tão evidente.

Em sua obra “A Condição Humana” Arendt estabelece a ligação entre a atividade política e a natalidade, considerando a natalidade categoria central do seu pensamento político, o qual permeia todas as suas reflexões. No artigo intitulado “A Crise na Educação”, Arendt destaca novamente a natalidade como essência da atividade educativa e, em sua obra póstuma, “O Que é Política?” (2002), ela enfatiza que o sentido da política é a liberdade. Dessa forma, Arendt delimita a indissociabilidade entre a política e a natalidade as quais, também mantêm um estreito vínculo com a novidade, espontaneidade, ação e liberdade, como interações que podem ser entendidas no fato dela acreditar que:

O homem é dotado, de uma maneira altamente maravilhosa e misteriosa, do dom de fazer milagres, (...) ou seja, ele pode agir, tomar iniciativas, impor um novo começo. O milagre da liberdade está contido nesse poder-começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si um novo começo, uma vez que por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele.(ARENDR, 2002, p. 43).

Nessa perspectiva, a novidade de cada nascimento conserva as infinitas possibilidades que renovam a promessa de perseverança da pluralidade entre os homens e, qualquer ruptura nessa relação, entre natalidade e espontaneidade representa um risco que pode minar as possibilidades mais remotas da política.

Para Arendt o novo sempre aparece na forma de um milagre e este milagre se traduz no fato de que o início que é o homem, remete ao momento originário de criação dos homens, o qual é renovado historicamente ao nascimento, de cada indivíduo humano. Diante disso, se pode esperar o inesperado e o improvável, e isto é possível apenas porque cada homem é único, de modo que, com cada nascimento, algo singularmente novo vem ao mundo, interrompendo o automatismo dos processos históricos, os quais deixados à sua própria sorte tendem a reproduzir os automatismos da natureza. Dessa forma os eventos da história se caracterizam como milagres, os quais conhecemos a autoria: “são os homens que os realizam - homens que, por terem recebido o duplo dom da liberdade e da ação, podem fundar uma realidade por si próprios” (ARENDR, 2002, p.44).

Por isso, Arendt diz que, cada ação humana afirma a singularidade do seu agente, mas ao mesmo tempo reafirma as condições humanas da natalidade e da pluralidade.



Sobre a educação, a autora abordou o tema poucas vezes, apresentando seus pontos de vista referentes à educação como ação institucionalizada para crianças, como está registrado nos dois artigos que escreveu, intitulados “A crise na educação” e “Reflexões sobre Little Rock”. Entretanto, no primeiro está a chave para entendermos melhor essa relação que propôs, entre a política e a educação, afirmado nesses textos que a educação não pode desempenhar nenhum papel na política e, que a política não pode ser fundada na educação. Tais proposições aparentemente contraditórias, já foram amplamente exploradas em muitos trabalhos em nível de Mestrado e de Doutorado, objetivando confirmar ou desmistificar essa suposta oposição, na medida em que o centro do debate se caracteriza pela forma particular, com que ela referencia a política, vinculada às ideias de liberdade e da espontaneidade humana, muito acima da compreensão usual e burocrática da administração temporal da coisa política que, realça apenas a organização e a segurança da vida dos humanos na sociedade.

Essas reflexões, decorrentes de trabalhos acadêmicos, prestam contribuições significativas para ampliar a compreensão sobre a natureza das relações entre educação e política, as quais, conforme propôs Arendt, podem ser entendidas muito mais na perspectiva da complementariedade do que da oposição. Com base nesse acervo já consolidado a presente investigação considera relevante refletir sobre a educação da criança, na visão de Arendt e em particular nas categorias Singularidade, Pluralidade e Alteridade.

Na primeira parte, a pesquisa discorre sobre as três Esferas, onde transcorrem as atividades humanas da Vida Ativa e Contemplativa propostas pela autora: Esfera Pública, Privada e Social. A partir destas delimitações a Escola será caracterizada como uma Instituição Social, conforme a perspectiva conceitual se apresentando como uma Esfera intermediária entre a Esfera Privada, da família e a Esfera Pública, portanto, responsável pela promoção de práticas pedagógicas que contemplem tanto a dimensão Singular quanto a dimensão Plural da criança.

Na segunda parte, a pesquisa analisa a partir dos conceitos de Vida Ativa e Contemplativa, propostos pela autora, as três expressões da Vida Ativa, caracterizadas pela tríade Labor, Trabalho e Ação, e as três manifestações da Vida Contemplativa, o Pensar, o Querer e o Julgar. Conforme Arendt, condições básicas mediante as quais a vida é dada ao homem na Terra, ou seja, estas manifestações se definem como possibilidades para o homem vivenciar sua humanidade na dimensão da Singularidade, Pluralidade e Alteridade.

E na terceira e, última parte da pesquisa se apresentam possibilidades de ações pedagógicas, viáveis a uma proposta de formação humana que ampare e promova expressões da Singularidade, Pluralidade e Alteridade da criança em contextos de educação institucionalizada.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é parte da Dissertação de Mestrado que está vinculada à pesquisa Filosofia e Epistemologia na Educação e na Educação Física, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

Trata-se de uma pesquisa Teórica referenciada na obra de Hannah Arendt centrada nas obras “A Condição Humana” e a “Vida do Espírito” e nos artigos: “A crise na Educação” e “Reflexões sobre Little Rock”. Também serão examinados Documentos referentes à Legislação Nacional que aborda e ampara a Educação Institucionalizada Pública.

Visa identificar fundamentos para uma proposta de Educação da Criança que tenha como perspectiva central a Singularidade, a Pluralidade e a Alteridade a partir do referencial das obras citadas.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Em sua obra “A Condição Humana”, Hannah Arendt diz que os homens se distinguem dos demais seres da natureza porque vivenciam sua condição humana por intermédio de modos de vida, sobre os quais ela, discorre a partir dos conceitos de Vida Activa e Vida Contemplativa. Nesta obra, propõe uma tríade de manifestações correspondentes à Vida Activa, ou seja, Labor, Trabalho e Ação. Na obra “A Vida do Espírito” ela propõe: O Pensar, O Querer e O Julgar, como manifestações correspondentes à Vida Contemplativa. A autora pontua ainda, que a diversidade da condição humana não se esgota nessas manifestações, por ela proposta, as quais têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana como: nascimento e morte, natalidade e mortalidade, mas a condição humana compreende algo mais do que essas manifestações. Para Arendt (1991, p; 17)

[...] a objetividade do mundo - o seu caráter de coisa ou objeto - e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana.

Nesta perspectiva, Arendt entende, que as coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas e que os artefatos resultantes do trabalho humano não teriam sentido sem a sua localização. Pois, o mundo ao qual viemos, deve a sua existência à atividade humana que o produziu e disso, decorre a importância que cada atividade, tanto as integrantes da Vida Ativa quanto as da Vida Contemplativa, ocorram em um âmbito específico, adequado à natureza de cada atividade, sendo essa condição necessária para que os ambientes e as atividades conservem cada um suas especificidades.

Por isso, Arendt apresenta o conceito de Esferas, como palcos de ações onde ocorreram as manifestações da vida Ativa e da vida Contemplativa na Antiguidade Grega. Conforme suas análises, na Esfera Privada, ocorriam as ações do homem enquanto Ser Singular e na Esfera Pública as ações do homem em sua condição Plural. A autora salienta ainda, que os antigos faziam esta separação, devido ao seu entendimento de que o fato de uma atividade ocorrer em particular ou em público não é, de modo algum, indiferente, sendo que: “*o caráter da esfera pública muda segundo as atividades que nela são admitidas, mas, em grande parte, a natureza da própria atividade também muda*” ( ARENDT,1991, p.56).

A autora pontua ainda que, desde o surgimento da antiga cidade-estado onde a distinção entre esfera da vida privada e da vida pública correspondia à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas e isto, delimitava as atividades pertinentes à manutenção da vida as quais eram admitidas somente no espaço privado, bem como as pertinentes a um mundo comum, no qual eram realizadas na pólis.

Entretanto essa delimitação de atividades pertinentes a cada uma dessas esferas; privada e pública foi se perdendo no decorrer da trajetória histórica até culminar com a ascensão do social, que se constituía em uma esfera intermediária, que não era nem privada

nem pública. Para a referida autora, as consequências desse evento se ampliaram ao ponto de se fazer presente na sociedade atual, fomentando as sucessivas crises que acometem as áreas sociais, mas principalmente as crises no âmbito da política, com influência direta na educação e na cultura, uma vez que, essa forma de produção da existência humana promoveu o desenvolvimento exacerbado de apenas uma das manifestações da vida Ativa e relegou e destituiu as demais dimensões da Vida Ativa e Contemplativa de suas possibilidades e manifestações.

Sônia Kramer, (2003), diz que as dificuldades nas interações entre adultos e crianças, com a perda de autoridade dos professores, no contexto das relações sociais mercantilizadas, se configuram como um dos mais graves problemas sociais no cenário contemporâneo, brasileiro. Esta situação presente no cotidiano das Instituições educativas, tem se apresentado na forma de indisponibilidade do adulto em relação à criança, deixando perguntas e questionamentos, sem respostas, transgressões sem sanções e relatos sem escuta.

Neste contexto, a espontaneidade, a criatividade e a liberdade, são suprimidas e o equilíbrio e o diálogo se perdem. Kramer observa ainda, que os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes, porque embora adultos não se constituíram na experiência, entretanto, são cobrados para responderem perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu resposta.

Essas dificuldades vivenciadas pelos profissionais da educação para lidar com as crianças, neste momento histórico e, apontadas por essa autora, podem ser entendidas na perspectiva das reflexões propostas por Arendt, como efeitos de uma sociedade que promoveu o desenvolvimento exacerbado de apenas uma das manifestações da vida humana, relegando e destituindo o homem das suas demais possibilidades. Embora, Arendt (1991) tenha pontuado que, em uma sociedade de trabalhadores, em que todos concebem suas funções como atividades necessárias à sobrevivência e não conhecem outras atividades superiores e mais importantes, já não existe, uma Aristocracia de natureza Política e Espiritual da qual pudesse ressurgir a restauração das outras capacidades do homem.

Contudo Arendt diz também; que essas condições gerais da existência, por ela proposta nas reflexões sobre a Vida Ativa e Contemplativa não podem ser suprimidas ou perdidas de maneira irremediável, por isso sempre é possível a restauração das mesmas, entretanto essa restauração implica em formas de interações que favoreçam essas manifestações.

Nesse sentido está a relevância desse referencial teórico para analisar aspectos que condicionam e determinam essa realidade dos contextos educativos institucionalizados, ao buscar a identificação do lugar da Singularidade, da Pluralidade e da Alteridade no atual contexto social, especificamente nos espaços que se supõem, serem os locais privilegiados e destinados ao desenvolvimento dessas possibilidades humanas.

Considerando que, se as possibilidades do homem vivenciar sua humanidade estiverem sendo suprimidas e desconsideradas, uma dentre as possíveis implicações, seria a de que já não estaríamos aptos para mediar situações interativas, cujo empreendimento depende do trabalho aparentemente improdutivo, numa visão de uma sociedade permeada por relações mercantilizadas, das faculdades contemplativas. Dessa forma é preciso identificar qual é a situação, dos profissionais da educação que pretendem exercer essas atividades contemplativas em tal contexto e, o que faz com que as mesmas sejam favorecidas ou reprimidas e ainda perguntar: Porque essas atividades decorrentes da vida contemplativa aparentemente estão ausentes nas interações dos professores com as crianças ou como ela é vivenciada pelos mesmos de forma tão problemática? Que critérios estão em jogo nessas atividades? Quais as

consequências dessas lacunas dos adultos para a formação da criança? Qual a importância de delimitar espaços e ações numa perspectiva educacional que vise contemplar a Singularidade, Pluralidade e Alteridade a partir do referencial teórico proposto?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em andamento e as considerações e os resultados apresentados ainda são parciais. Nesse sentido, busca-se melhor compreensão das categorias delimitadas de modo que estas possam indicar ações viáveis em contextos institucionalizados de educação que ampliem e favoreçam as possibilidades da criança vivenciar mais plenamente sua condição humana na dimensão da Singularidade, Pluralidade e Alteridade.

Na investigação do que já foi realizado como análise da obra arendtiana, se percebe que as três categorias, Pluralidade, Singularidade e Alteridade foram pouco exploradas e pouco referenciadas. Dessa forma a relevância de trazer esta tríade para ampliar o referencial teórico e debater a educação como possibilidade mais ampla na perspectiva filosófica que pode distender-se para além da escolarização.

Vimos que a questão política se mostra como fio condutor de toda a obra de Arendt, o que pode ser uma fonte importante de inspirações vigorosas e significativas para pensar a educação frente aos desafios postos pelo atual contexto e momento histórico.

## REFERÊNCIAS

- ARENDR, Hannah, **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; Posfácio de Celso Lafer. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A vida do espírito: opensar**. 1º Volume. Tradução de Antônio Abranchese e Cesar Augusto R. de Almeida. 4. ed. Rio de Janeiro: RelumeDumará Editora UFRJ, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A vida do espírito: o querer e o julgar**: 2º Volume. Tradução de Helena Martins. 4. ed. Rio de Janeiro: RelumeDumará Editora UFRJ, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- \_\_\_\_\_. **O que é política?** Organização UrsulaLudz, Prefácio Kurt Sontheimer. Tradução de Reinaldo Guarany. 3.ed. Rio de Janeiro. Bertrand, 2002.
- BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto Xokleng/Laklãnõ**. Dissertação. 2001. n.º Fls. (Mestrado em Educação), FURB, Blumenau SC.
- CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariangela (Org.). **Hannah Arendt: entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.
- KRAMER, Sônia, Infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V.I, Brasília: MEC/SEF, 2003. Site: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) [Dia 16/10/2013].

## A PROVA BRASIL NA VOZ DE UM PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

GARCIA, Marina Luciani  
FURB

E-mail: marina.luciani.garcia@gmail.com

SOUZA, Osmar de  
FURB

E-mail: souza.osmar@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A avaliação na esfera escolar é fruto de inúmeras significações. Ao professor, na maioria das vezes compete à dinâmica de verificar o que foi aprendido, fazer com que emanem conhecimentos por ele conduzidos e construídos com os alunos. A perspectiva de avaliar é muito subjetiva, ainda mais quando ela é a fonte de diagnóstico da qualidade da educação e transforma em índices o ensino-aprendizagem, que são os resultados provenientes da Prova Brasil, tema de discussões recorrentes no cenário nacional acerca de avaliações.

O objetivo dessa pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) para a Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação é estudar as compreensões dos professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas catarinenses em relação à leitura e escrita na Prova Brasil de Língua Portuguesa. Esta investigação está vinculada aos projetos: Avaliações Nacionais frente aos desafios de leitura e escrita: Um estudo a partir de professores de escolas públicas catarinenses (CNPQ) e As avaliações de leitura (Prova Brasil, SAEB e Enem): Compreensões de professores de escolas públicas (FAPESC) e recebe financiamento do FUMDES. Para desenvolver o tema da pesquisa construiu-se o objetivo geral que é compreender, na voz dos professores, os sentidos de leitura e escrita em questões de língua portuguesa da Prova Brasil.

O aporte teórico para compreender os discursos materializados através dos significados atribuídos pelos sujeitos será pautado na enunciação, dialogismo e os conceitos-chave construídos pelos estudos do Círculo de Bakhtin. As discussões sobre avaliação e os exames nacionais também são bases para a construção dos saberes que apoiam essa pesquisa.

A partir dessa introdução, o presente trabalho encontra-se dividido em três seções. São apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, abordamos perspectivas teóricas que ancora a pesquisa e por fim, apresentamos as palavras finais que surgiram a partir dessas discussões.

### METODOLOGIA

Essa pesquisa em educação é de cunho qualitativo, são os sujeitos os responsáveis para atribuir os sentidos ao cerne da pesquisa, inseridos em um contexto social e histórico, portanto há uma perspectiva sócio-histórica e enunciativa. Foi utilizado um questionário para construir um perfil, e acessar informações pertinentes para situar os sujeitos no contexto educacional. Para a obtenção dos dados, optou-se pela entrevista narrativa que de acordo com Vóvio e Souza (2005, p. 58) “tem-se mostrado uma técnica fundamental para acessar parte das informações necessárias à abordagem do problema investigado”, o sujeito é estimulado a atribuir sentidos em relação ao objeto investigado, situando-o em um tempo e espaço. Segundo Bauer e Gaskell, (2012, p.93), o princípio da entrevista narrativa “[...] é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes tão diretamente quanto possível”.

Criou-se um roteiro para organizar a entrevista, um guia para alcançar todos os objetivos e as informações necessárias para a geração dos dados. Neste trabalho, apresentamos excertos de enunciados que são recortes da entrevista realizada com um, dos cinco professores que compõem a pesquisa, aqui identificado como P1. Os dados foram gerados a partir da entrevista individual gravada em áudio.

## **A PROVA BRASIL NA VOZ DO PROFESSOR**

Os resultados provenientes de sistemas avaliativos governamentais colocam, muitas vezes, a qualidade do saber docente à prova, as condutas profissionais dos professores também são analisadas e julgadas mediante aos dados provindos dessas avaliações. Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e ENADE são os instrumentos que trazem o termômetro de ensino-aprendizagem brasileiro. Portanto, fazer o professor refletir sobre a Prova Brasil, conseqüentemente, é fazer a inserção dele em um campo teórico que pode ser desconhecido ou pouco trabalhado. Buscamos compreender os enunciados dos sujeitos a partir de seus próprios sentidos, criando um movimento duplo, integrado também com a visão do pesquisador, para Bakhtin (2003, p.23) “urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste”. o sujeito não tem controle em relação à língua e à história, são naturais, não é algo provocado, ele não se dá conta da real situação em que os sentidos estão sendo produzidos e dessa forma como os sujeitos também estão sendo constituídos.

Os efeitos de sentido que as coisas ditas provocam em nós são frutos das palavras, que são polissêmicas, chegam até nós embebidas de sentidos, não sabemos a origem desses sentidos, mas de forma natural também os atribuímos, deixamos a nossas marcas nelas. O homem tem a capacidade de atribuir significados e é nesse movimento que ele se constitui. Os sentidos das palavras se deslocam nos diversos contextos construídos em relação à ideologia e a história presentes no sujeito, a linguagem produzida pode ser inconsciente mas ela revela efeitos de poder, de autoria, de persuasão, ela vai muito além da teoria da informação, dessa forma o sujeito é (re)construído e revelado pela linguagem.

P1 atua como docente há quarenta anos e quando questionado sobre a Prova Brasil, o primeiro sentido atribuído foi de auditoria, nessa dimensão podemos inferir a lógica do mercado, da busca de resultados, presente na escola. Ele vê o processo avaliativo como um critério para auferir o IDEB e evidencia o resultado, percebido no excerto a seguir:

*Eu conheço muito pouco da prova Brasil, o que eu sei é que ela é um critério de avaliação para estabelecer o IDEB [...] Mas muito pouco se, é:: maiores informações sobre ela, que eu até gostaria de saber... ((Baixando o tom da voz.))*

Ao mencionar que gostaria de conhecer mais sobre essa avaliação, podemos perceber que esse é um processo exterior, necessita ser entendido pelo sujeito para produzir sentido e ser constitutivo desse sujeito, portanto, a exterioridade causa estranheza e promove reflexão, percebida ao baixar seu tom de voz em sua afirmação e o direcionamento do seu olhar para as mãos, por algum tempo (*Diário de Campo*). Segundo Bakhtin (2011, p. 290) “Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral.”. Portanto, esse enunciado, que expressa a exterioridade e o desejo de saber promovem outros sentidos a partir da entonação dada pelo sujeito no enunciado **eu até gostaria de saber** percebemos que ele tem a ciência de que a avaliação na esfera escolar é fruto de inúmeras significações, ao professor, na maioria das vezes compete à dinâmica de verificar o que foi aprendido, fazer com que emanem conhecimentos por ele conduzidos e construídos com os alunos, no caso da Prova Brasil, o professor não participa dessa dinâmica e isso causa certo desconforto e estranheza, como podemos perceber quando a pesquisadora questiona P1 em relação ao acesso a essas avaliações. Novamente a noção de auditoria é evidenciada, pois o sujeito não se sente envolvido nesse processo, evidenciado no excerto abaixo:

*Como eu trabalho há muitas, há muitos anos, várias vezes os primeiros professores que vieram aplicar as provas permitiam que durante a prova a gente desse uma olhada numa delas, a última prova me foi POdado esse direito, NÃO pude ver a prova, a professora pediu encarecidamente, a professora que, da GERED que estava aplicando a prova, que eu não olhasse para a prova. ((pausa)) Até me causou surpresa... ((Baixando o tom da voz.)). Fiquei com pena porque eu gostaria de saber o que está acontecendo, o que está sendo pedido nessa prova.*

O desejo de saber o que circula nesse teste pode ser uma tentativa de entender os resultados provenientes da Prova Brasil que colocam, muitas vezes, a qualidade do saber docente à prova, as condutas profissionais dos professores também são analisadas e julgadas mediante aos dados provindos dessas avaliações, que são uma das estratégias para explicar as estatísticas brasileiras, que emergem tanto do senso comum, com o discurso das massas, quanto de avaliações nacionais com esse caráter diagnóstico “[...] com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens.” (HAYDT, 1997, p. 16). A força centrípeta (BAKHTIN, 2010), está presente no processo avaliativo promovido pela Prova Brasil, caracterizado principalmente por ser um instrumento governamental para auferir a qualidade educacional e contribuem para a representação de um professor que muitas vezes não está apto para exercer a profissão com qualidade, o que é veiculado pela mídia.

Percebemos, no dizer de P1, a presença da força centrífuga, que contrasta e se opõe a homogeneização do poder e às “tendências centralizadoras” (FARACO, p. 70, 2009). A percepção trazida pelo termo **POdado** denota o reconhecimento em relação a situação de proibição imposta, velada que emana da ideologia oficial. A crença no que é a avaliação e o desejo de saber sua composição, são fatores fundamentais nas finalidades atribuídas à escola e conseqüentemente ao seu papel docente, associados à ideologia oficial, que fundamenta os jogos de poder e traz a hegemonia (MIOTELLO, 2008) no que se espera do professor.

P1 acredita que é seu direito conhecer o que está sendo avaliado e sugere uma preocupação em relação ao que está sendo cobrado dos seus alunos. Nas últimas décadas surgiram muitas pesquisas que abordam a leitura e a escrita na esfera escolar. Discussões sobre os estudos do letramento e os gêneros textuais/discursivos compõem esse cenário. Textos de gêneros distintos circulam na esfera escolar e social e são utilizados para atestar o nível de competência leitora dos alunos, “[...] os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de aprender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.” (PDE, 2011 p.21), portanto é necessário interpretá-los pedagogicamente, por meio do domínio curricular, em relação aos diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação desses textos socialmente, é do professor o papel de desenvolver essa atividade, pautado no seu processo de formação e nas relações de poder estabelecidas no contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar uma condição de possibilidade, de exclusão, de verificação ou afirmação de verdades históricas é um processo que exige reflexão de quem aprende e de quem ensina. É válido promover a reflexão sobre o objeto de investigação educacional brasileiro – os exames nacionais – que fazem uma espécie de auditoria no sistema escolar e universitário com a perspectiva de alcançarem um diagnóstico do ensino-aprendizagem. Já é possível entender que é notável aproximar o professor da dinâmica da Prova Brasil, para que entendendo o processo avaliativo, os descritores e as concepções de leitura e escrita ele reconheça e reflita as suas práticas pedagógicas.

O caráter educacional assumido pela escola/universidade também figura o professor, que deve assumir uma didática pautada nos princípios ideológicos da instituição em que ele desempenha sua função, portanto, o que o professor deve aprender para ensinar, em seus princípios básicos de formação são tarefas árduas para se definir, por não serem ideologicamente neutras, o que explica a busca do professor por uma referência, nesse caso, ter contato com a avaliação.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**. MEC, SEB; INEP, 2011.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.



VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento.** In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). Letramento e formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2005, p.41-64.

## **“-MEU FILHO VAI PRA CRECHE, TÁ? ... EU VÔ TRABALHA!<sup>43</sup>” – A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SANTOS, Maristela Pitz dos  
FURB  
E-mail: prazerdeler@hotmail.com

MARCHI, Rita de Cássia  
FURB  
E-mail: RT.mc@bol.com.br

### **INTRODUÇÃO**

Este texto vem publicizar e discutir resultados parciais de uma pesquisa de mestrado realizada em uma instituição de educação infantil pública do município de Blumenau/SC. Para isto, elencamos como objetivos da pesquisa: identificar, analisar e compreender os modos de interação das crianças de dois e três anos neste ambiente institucionalizado de educação coletiva; observando seus processos de inserção nas cenas sociais a partir das possibilidades de interação apresentadas; percebendo como as crianças, em suas ações coletivas e individuais, apropriam-se, recriam e (re)interpretam a cultura adulta; analisando assim, como são constituídos os mundos sociais das crianças pequenas. Estas crianças estão cada vez mais cedo inseridas em espaços institucionalizados que ampliam as possibilidades de interação, mas que esquadrinham tempos e espaços e exigem delas ações para compreender e significar este cotidiano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como aporte teórico a perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância, utilizando-se dos conceitos de interação social (Escola Sociológica de Chicago), reprodução interpretativa (CORSARO) e culturas infantis (CORSARO e SARMENTO). A metodologia utilizada tem como base o uso de ferramentas da etnografia (observação participante, diário de campo, filmagens, fotografia, entrevistas, análise de produções das crianças e de documentos da instituição). Nos resultados parciais, apresentamos as formas inovadoras pelas quais as crianças recriam a cultura adulta em suas culturas de pares. Demonstramos assim, como as crianças são atores sociais competentes e como suas ações sociais são engendradas colaborativamente na intenção de ter um maior controle sobre suas vidas e de partilhar este controle com o grupo de pares.

### **METODOLOGIA**

---

<sup>43</sup> Narrativa de Jonathan durante brincadeira de “faz-de-conta” na sala de referência da Turma dos Descobridores (Diário de campo, 04/06/13).

Os mundos sociais e culturais vividos pelas crianças têm mudado radicalmente nas últimas décadas. Suas vidas estão cada vez mais condicionadas aos tempos do trabalho adulto. As crianças são colocadas cada vez mais cedo em contextos de socialização fora da família, onde tem oportunidades variadas de interação com outras crianças e adultos, mas, se vêem às voltas com uma quantidade enorme de experimentações e informações que têm necessidade de significar. Compreender como as crianças lidam com estes contextos e como, ao interagirem, atribuem sentido aos seus mundos de vida é uma tarefa que requer do pesquisador(a) adulto a máxima atenção a todas as particularidades e pormenores. Como afirma Graue e Walsh (2003, p. 22) é urgente “aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem”.

A etnografia é a metodologia que mais se aproxima deste intento. Originária da antropologia cultural e da sociologia qualitativa, hoje é largamente utilizada na área educacional, pois “oferece um estilo de pesquisa alternativo para compreender e interpretar os fenômenos educacionais que acontecem nestes contextos a partir de diversas perspectivas [...]” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 160).

É importante destacar que a entrada no campo a ser pesquisado exige estudos e reflexões que a antecedem. Ao realizarmos pesquisas, cuja intenção é ter as crianças como participantes, faz-se necessário atentar para os dilemas e desafios de ordem política, ética e prática. Os desafios de ordem prática nos possibilitam discutir metodologias de escuta, de apuro do olhar e de entrada no campo e aceitação do pesquisador junto às crianças. Os desafios de ordem ética dizem respeito aos cuidados para não expor, não constranger e não forçar as crianças em função da pesquisa. E, os dilemas políticos, referem-se aos direitos de participação e tomadas de decisões por parte das crianças em tudo o que diz respeito a estas, o combate ao adultocentrismo e a valorização do protagonismo partilhado entre a criança e o adulto.

Assim, as ferramentas metodológicas utilizadas para compor esta pesquisa foram: o diário de campo, as metodologias visuais (fotografias e filmagens) e também a análise de alguns documentos da instituição e da turma (Projeto Político Pedagógico e Livro da Vida).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO**

Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho ocorre uma mudança na forma de educação das crianças pequenas que, anteriormente restrita à família, torna-se então uma prática coletiva e institucionalizada. Ao sair de casa para o trabalho as mulheres levam consigo seus filhos pequenos, que tem agora suas vidas organizadas pelos horários de trabalho dos adultos, por vezes fazendo o mesmo percurso de seus pais, pois as instituições educativas nas quais passam o dia ficam, em muitas situações, próximas ao local de trabalho da mãe ou do pai e longe da residência da família. Crianças tão pequenas que precisam acordar cedo para acompanhar um ritmo mercantil que não é seu. Como afirma Mollo-Bouvier (2005, p. 396) “[...] exigências sociais que ajeitam a vida das crianças em função da dos adultos e das necessidades de trabalho”.

Hoje não vemos mais as crianças brincando livremente nas ruas, nas “trocinhas” como assinalou a pesquisa de Florestan Fernandes ([1961], 2004), pioneiro, no Brasil, nos estudos sobre as “culturas infantis”. Sua pesquisa, nos anos 40, aponta a rua como um local também de socialização das crianças, além da família e da escola. Mas, a sociedade na qual estamos imersos, compreende que a rua é hoje um local não seguro para as crianças e não permite mais esta forma de socialização livre dos olhos adultos.

Assim, a infância hoje está cada vez mais vigiada e confinada às instituições responsáveis por ela: a família, a escola e as instituições de educação infantil, sendo esta última um local no qual as crianças pequenas passam, em muitas situações, de sete a doze horas por dia. Isso nos aponta este tempo como determinante na educação e socialização das crianças pequenas e as instituições de educação infantil como espaços coletivos importantes para o encontro da cultura de pares infantis e para a vivência da infância moderna, no sentido de nestas instituições as crianças terem a possibilidade de estar com outras crianças.

As instituições de educação infantil possuem uma lógica própria definida por meios oficiais que determinam as formas como os adultos irão gerir a vida das crianças. Avaliando esta ação adulta sobre as crianças é de fundamental importância abordar o tema das interações das crianças pequenas a partir do ponto de vista delas, compreendendo assim quem são as crianças, o que nos comunicam cotidianamente, de forma a auxiliar na “construção de um espaço educativo mais democrático e mais potencializador de uma igualdade de oportunidades para os grupos com menos poder na sociedade” (FERREIRA, 2009, p.160).

Considerando, a partir do marco teórico da Sociologia da Infância que a infância é uma construção histórica, cultural e social e que as crianças são atores sociais, pressupõe-se que compreender quem são as crianças que habitam estes espaços educativos a partir do ponto de vista delas é fator relevante em pesquisas que visam tornar estes locais mais democráticos. Abandonando formas habituais de ver a educação infantil como “compensatória”, “assistencialista” e “preparatória” (KUHLMANN JR. 2010), alargando assim os modos tradicionais de se educar e olhar para a infância e as crianças e quiçá superando-os e substituindo-os por uma dimensão que considere a sua cidadania e respectivos direitos.

A Sociologia da infância é, portanto, o aporte teórico ao qual filiamos esta pesquisa. Esta área do conhecimento surge em meados da década de 80 quando constata-se que as crianças e suas ações eram “invisíveis” nos estudos das Ciências Sociais, as crianças apareciam, nestas pesquisas, como “fantasmas onipresentes (SIROTA, 2001). Isso porque o foco das pesquisas estava centrado nos adultos e nas instituições responsáveis pela socialização das crianças principalmente a família e a escola. Nesses estudos a criança era considerada objeto passivo da socialização adulta. Montandon (2001) e Sirota (2001) ao fazerem um balanço dos primeiros trabalhos sociológicos sobre a criança em língua inglesa e francesa assinalam que a Sociologia da Infância nasce para marcar uma oposição em relação a essa concepção tradicional de socialização.

Assim, a sociologia da infância entende que as crianças são afetadas e afetam as instituições sociais responsáveis por elas; que as crianças são constituídas por estas instituições, mas que também as constituem e as modificam. Os estudos sociais da infância têm hoje se dedicado, portanto, a compreender a construção histórica e social que é a infância na sociedade, assim como entender quem são, como vivem e o que pensam as crianças na contemporaneidade.

A ausência de estudos nas áreas da antropologia, sociologia e filosofia marcou a história da educação da pequena infância no Brasil e no mundo. Recentemente estas ciências tem se ocupado das crianças e dos seus modos de agir no mundo, no entanto muito ainda há de se pesquisar no intuito de nos descolarmos do olhar adulto centrado sobre as crianças. Alguns exemplos são as pesquisas sobre as culturas infantis que o pesquisador William Corsaro tem realizado no intuito de compreender os mundos de vida das crianças pequenas. Corsaro foi um dos primeiros sociólogos da infância que dedicou-se a pesquisar as crianças pequenas e seus mundos sociais. Sua forma peculiar de entrar em interação com elas permitiu registrar os modos como as crianças vão compondo seus mundos de vida e como, a partir das brincadeiras, elas vão também compondo e construindo a realidade social que as cerca. Esse autor cunhou o termo “reprodução interpretativa” para opor-se a concepção tradicional de socialização das crianças, onde afirma que a criança inova e cria

formas de participação na sociedade e que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p.31 e 32). Assim, para entender como as interações acontecem no cotidiano das crianças na instituição de educação infantil é necessário compreender como seus mundos sociais vão sendo organizados por elas.

As práticas pedagógicas que historicamente são propostas às crianças são pensadas pelos adultos que não fazem mais parte da cultura infantil; assim, com estas práticas, está-se o tempo todo tentando aculturar as crianças, pensando no adulto que elas serão e roubando-lhes o agora, isto é, o seu tempo da infância (SIROTA, 2001; MONTANDON 2001; SARMENTO 2007; CHRISTENSEN e JAMES, 2005). Fazer uma análise interpretativa dos modos de interação da pequena infância nas instituições de educação infantil poderá fazer frente ao processo de aculturação sofrido pelas crianças. E, a partir desse entendimento, respeitar seus direitos de viver a infância como um período fundamental onde algumas formas de expressão estão potencializadas e precisam ser compreendidas.

Corsaro (2011, p.30) afirma que “[...] a abordagem interpretativa à socialização na infância dá ênfase especial às atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares”. Para este autor, a criança está o tempo todo integrando duas culturas: a das crianças e a dos adultos. Assim, para entender a complexidade desta participação faz-se necessário investigar as atividades coletivas das crianças com outras crianças e com os adultos no espaço educativo.

O CEI, lócus da pesquisa, foi inaugurado no ano de 2005, está situado na região norte do município e é conhecido por proporcionar às crianças um amplo espaço externo e uma proposta pedagógica centrada nas linguagens, nas interações e nas brincadeiras e na ampliação do repertório cultural das crianças, das famílias, dos profissionais de educação que ali trabalham e da comunidade.

Ao realizar a pesquisa identificamos algumas ações onde as crianças recriam as regras de comportamento adultas na interação com seus pares. Assim destacamos a seguinte situação:

Chego e vejo Rui e Jonathan acordados, me sento em um canto e aguardo logo Rui vem falar comigo: “Tô esquentando a comida, tá quente”. Jonathan retira as tampas das panelas e fala também que “tá quente”. Ele retira as tampas de duas panelas e me entrega falando: “-Toma é tua surpresa!”. Rui ao me ver com as panelas fala “-É meu, é meu pote!” Então devolvo e ele me olha e diz: “-Não tá pronto, tá quente!” Fabrício tenta participar junto, mas não é incluído. Rui me dá muitas panelas e ordena que eu coma, ofereço para Jonathan, ele pega e fala que “vai comer tudo”. Come e me devolve as panelas. Então fala: “-Meu filho vai pra creche, tá? Já levei ele pra creche, ele vai ficá lá, eu vô trabalha!” Pergunto onde ele vai trabalhar, ele me responde que “no shopping”, ele sai e logo volta dizendo “-Não tem mais shopping!”(Diário de Campo, 04.06.2013).

O excerto acima nos mostra que, ao representar os papéis adultos, as crianças estão participando desta cultura utilizando-se principalmente da “fantasia do real” ou “faz-de-conta”. O faz-de-conta é um dos eixos estruturantes das culturas infantis que permite às crianças viverem papéis sociais que ainda não lhes estão disponíveis, habitando assim, o mundo adulto e ressignificado-o através das culturas infantis. Nesta ação social vivem a inteireza destes papéis numa ação lúdica, sendo esta também um dos eixos estruturantes das culturas infantis. Também Vygotsky (1994) faz notar que, sempre que há uma situação de brincadeira (imaginária) existem regras que têm origem na própria situação imaginária. Assim, este autor destaca que, para a participação no jogo imaginário é necessário que a

crianças faça atenção às regras da “vida real” (vida adulta) o que possibilita a criação de novas regras que definem os papéis representados e o uso de regras para o manuseio de objetos.

Percebemos também, no excerto acima, a partilha e proteção do espaço interativo. Segundo Corsaro (2011) a proteção do espaço interativo é a capacidade das crianças de proteger o espaço e os objetos nos quais estão realizando uma atividade partilhada. Assim, ao tentar participar da brincadeira com as panelas, Patrício não foi aceito por Jonathan e Rui, esta resistência em aceitar um novo membro na brincadeira é vista, comumente, pelos adultos como uma atitude egoísta. No entanto, as crianças tão somente querem continuar as ações que já estão realizando sem interferências, e assim, encaram a entrada de um novo membro (na brincadeira) como uma ameaça (CORSARO, 2011). Assim realizar ações conjuntamente começa a ser visto, pelas crianças, como uma relação de amizade. Comumente, uma criança tem seus amigos designados a partir do entendimento de sua família, mas, ao entrarem em contato com outras crianças fora do círculo familiar, ela passa a atribuir novos sentidos à relação de amizade e a nomear (escolher) seus próprios amigos. Assim, as crianças aprimoram o conceito de amizade pela participação ativa na cultura de pares.

É no interior de atividades de brincadeiras coletivas que as crianças atribuem os primeiros sentidos à noção de amizade, assim: “amizade significa produzir atividades partilhadas em conjunto, em uma área específica e protegê-la contra as invasões alheias” (CORSARO, 2011, p. 165). Notadamente há, nestas ações a ampliação criativa por parte das crianças em relação ao conhecimento que lhe foi apresentado na rotina familiar, idéia claramente relacionada à reprodução interpretativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos perceber a partir deste episódio que as crianças partilham de dois registros culturais (CORSARO, 2011) ao apropriarem-se das ações da cultura adulta e as recriarem nas culturas infantis, inovando com formas diferenciadas de agir, quebrando com estereótipos social e culturalmente construídos, neste caso ao que se refere aos papéis de gênero.

Nestas ações das crianças, que comumente chamamos de brincar, elas estão, coletivamente, criando novas regras para a ação, aqui percebemos isso quando os dois meninos representam papéis adultos que comumente são destinados ao gênero feminino, transpondo o real imediato e o recriando pelo imaginário (SARMENTO, 2004). Novos papéis sociais facilmente apropriados pelas crianças. Da mesma forma ao impedirem a entrada de um novo membro ao grupo, estas são ações carregadas dos sentidos atribuídos pelas crianças e muitas vezes não compreendidos pelos adultos.

Ferreira (2005) assinala que isto nos mostra como as crianças são atores sociais competentes, pois ao selecionarem as estruturas sociais da cultura adulta, muni-las de significados partilhados coletivamente e recriá-las, estão mostrando sua agência, ou seja, sua capacidade de agir.

Segundo Corsaro (2011) os estudos tradicionais sobre as culturas de pares centrou ênfase no desenvolvimento individual, ou seja, de como a criança se torna um adulto, numa visão funcionalista da cultura. Nesta concepção a cultura é vista como um conjunto de valores e normas que são partilhados e internalizados e que orientam o comportamento dos indivíduos, sem margem de manobra para o ator social. A noção de reprodução interpretativa convida-nos a superar esta visão tradicional, ao olharmos para as crianças e suas culturas como dignas de estudos no presente. Assim, ao desenvolver atividades juntos rotineiramente as crianças partilham artefatos,

valores e preocupações relativas a sua imersão no mundo adulto (CORSARO, 2011) e é através da reprodução interpretativa que as crianças, juntas, se apropriam, recriam e reiventam o modo de “ser adulto”, não apenas internalizando regras de comportamento. Demonstrando assim a dinamicidade da cultura.

## REFERÊNCIAS

- CHRISTENSEN, Pia. JAMES, Allison. Introdução. In **Investrigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis**. Pro-Posições, v. 15, n. 1 (43)- jan./abr. 2004.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Brincar às arrumações ou...Entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1, p. 115-132, jan/jun. 2005
- \_\_\_\_\_. “Branco demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas acerca da pesquisa com crianças. In SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. RJ: Vozes, 2009..
- GRAUE, M. Elizabeth. WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. Campinas, Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91p. 391-403, maio/ago. 2005.
- MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. Introdução. In **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- \_\_\_\_\_. Tradição na pesquisa qualitativa. In **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In.: SARMENTO, M. J. E CERISARA A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Portugal, 2004: ASA.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In SARMENTO, Manuel Jacinto e VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.
- SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do olhar e do objeto**. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.



## EDUCAÇÃO POR CICLOS: HISTÓRIA DO CONCEITO

OLIVEIRA, Marta Nascimento  
FURB  
E-mail: martaoliva@pop.com.br

KRAEMER, Celso  
FURB  
E-mail: kraemer250@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa, *educação por ciclos: história do conceito*, faz parte de uma pesquisa para dissertação do mestrado em Educação, a qual analisa a experiência escolar por ciclos que teve a construção de sua proposta pedagógica implementada no período de 1998 a 2004. A pesquisa pretende conhecer como a Escola Básica Municipal Rodolfo Hollenweger vivenciou a educação e o ensino organizado por ciclos, quais concepções pedagógicas e quais reflexões permeavam essa proposta.

O presente texto é um recorte da dissertação e tem sua relevância à medida que nos propomos a estudar a história do conceito da educação por ciclos. Num primeiro momento, como este conceito concebido em sua origem, na França, depois acompanha o modo como o conceito vem para o Brasil, os autores que o estudam e buscam aplicá-lo em escolas. Por fim o estudo é direcionando especificamente para uma escola por ciclos de uma comunidade Blumenauense que viveu esse processo de implantação e práticas escolares de forma gradativa.

A experiência vivida na comunidade do Fidélis com o Ensino organizado por ciclos fundamentada na proposta “Escola Sem Fronteiras”, teve vivências, ações e discussões que provocaram inquietações na compreensão dessa escola. Esses são alguns acontecimentos que contribuíram na motivação desta pesquisa.

Inicialmente será feita a conceituação de “ciclo”, sua história e trajetória do conceito base, na sequência breve descrição metodológica, seguida de fundamentação teórica e considerações relevantes, as quais serão descritas de maneira abrangente, pois até o momento os dados restringem-se a referências bibliográficas e fontes documentais.

### METODOLOGIA

A metodologia escolhida para o presente texto é exploratório e bibliográfico, pois se refere a aspectos históricos e conceituais. Mas a metodologia para a dissertação envolve documentos, visitas e entrevistas. A partir de um levantamento bibliográfico e documental sobre a escola por ciclos, faz-se um breve estudo do processo de implementação da escola por ciclos em Blumenau. Em seguida busca-se através das entrevistas compreender o conceito de educação dos professores e pais da Escola Básica Municipal Rodolfo Hollenweger que vivenciaram o ensino organizado por ciclos.

Na dissertação, utilizaremos pesquisa com característica qualitativa, a qual se define como:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN, 2006, p.17)

Para a pesquisa documental, no histórico da escola por ciclos em Blumenau, utilizaremos documentos arquivados no Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP), bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e atas de reuniões, tanto do grupo que gerenciou a implantação da escola por ciclos em Blumenau quanto as da escola Rodolfo Hollenweger.

Como pesquisadora é fundamental frequentar o local da pesquisa, entendendo que a pesquisa bibliográfica e documental, assim como as entrevistas terão validade a partir da leitura do contexto histórico em que as vivências se deram. Neste sentido, é importante estudar a história construída e registrada pela Escola Básica Municipal Rodolfo Hollenweger que esteve inserida num contexto de mudanças de governo, de currículo e de secretaria de educação.

Aquela Escola vivenciou a educação por ciclos no período de 1998 a 2004. Através da investigação procuraremos saber qual caracterização e conceitos fizeram sentido no relato dos entrevistados.

Como técnica de geração de dados serão feitas entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas. As entrevistas serão realizadas com pais e professores, os quais no período estudado (1998-2004) estiveram relacionados com a escola. “A construção de roteiros de entrevistas é uma arte de alta engenharia. Em mãos competentes são instrumentos poderosos para se fazer observações.” (KERLINGER, 1980, p. 350)

Os dados gerados serão analisados a partir dos conceitos fundamentais da educação por ciclos e à luz da revisão bibliográfica de Michel Foucault (2012), Miguel Gonzales Arroyo(2013), Jefferson Mainardes (2009), Paula Sibilia (2012), Rui Canário (1994) e Julia Varela(1992) entre outros. Os conceitos de educação, escola, ensino e aprendizagem serão relevantes nesta discussão.

## **HISTÓRIA DO CONCEITO**

Com o objetivo de formar um homem novo e com pensamento livre, e num contexto de transformações históricas, nas palavras de BOTO (2003) a instrução, no Iluminismo, era o conceito operatório que serviria para o “concerto da civilização que se queria construir”.

Acreditava-se que a instrução melhoraria o indivíduo que se instrui. Em um texto que pretende responder à questão “O que é Iluminismo”, Kant define-o como a saída do homem da menoridade, fazendo uso público de seu próprio entendimento. No texto ele defende liberdade e autonomia,

Semear preconceitos é muito pernicioso, porque acabam por se vingar dos que pessoalmente, ou os seus predecessores, foram os seus autores. Por conseguinte, um público só muito lentamente pode chegar à ilustração. Por meio de uma revolução poderá talvez levar-se a cabo a queda do despotismo pessoal e da opressão gananciosa ou dominadora, mas nunca uma verdadeira reforma do modo de pensar. Novos preconceitos, justamente como os antigos, servirão de rédeas à grande massa destituída de pensamento. Mas, para esta ilustração, nada mais se exige do que a liberdade; e, claro está, a mais inofensiva entre tudo o que se pode chamar liberdade, a saber, a de fazer um uso público da sua razão em todos os elementos. [...] Por toda a parte se depara com a restrição da liberdade. Mas qual é a restrição que se opõe ao Iluminismo? Qual a restrição que não o impede, mas antes o fomenta? Respondo: o uso público da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo a ilustração. (KANT, 1989, p. 13)

Na sequência do iluminismo surge, como sua expressão política, a Revolução Francesa, provocando profundas mudanças históricas, sociais e educacionais. A educação foi vista, então, como fator importante, passando, assim, sua responsabilidade da igreja para o Estado Burguês. Foi nesta Revolução que os princípios conceituais dos ciclos foram pensados pela primeira vez, a partir de uma proposta de escola pública, laica e gratuita. No relatório apresentado por Condorcet esta possibilidade se materializa como proposta da comissão de Educação da Assembleia legislativa Francesa.

De acordo com Mainardes (2009, p. 25) “O termo ciclo existe desde o Plano de Reforma da Educação Francesa elaborada depois da Segunda Guerra Mundial pelo Comitê Ministerial Francês em 1946 e 1947”.

A escola, assim como a conhecemos atualmente, foi inventada nos últimos séculos, com intencionalidades bem organizadas e objetivas. Como nos mostra Gallo (2006), o sistema público de ensino é fruto das revoluções burguesas. Essa invenção social, cheia de intenções, ações e forças foi historicamente construída e (re)firmada ao longo de anos.

A organização de escolas por ciclos está presente em diversos países. Os “ciclos” na educação são utilizados para designar uma escola com direito e possibilidades de aprendizagens a todos, com vistas ao enfrentamento de limites que outra proposta de educação pode apresentar. Coloca-se como alternativa ao “modelo” de escola tradicional.

Nos países como Noruega, Finlândia, Inglaterra, Dinamarca, Escócia e Suécia, alunos progridem na vida escolar em instituições em que práticas de seriação e reprovação não mais existem, mesmo que o nome ciclo não seja assim usado. Nesta perspectiva inclusiva todos os alunos têm acesso e permanecem na escola, as diferenças são vistas como possibilidades de trabalho pedagógico diferenciado individual ou em pequenos grupos, nas salas ou em atendimento especializado. (MAINARDES 2009).

## **O CICLO NO BRASIL**

Na educação brasileira o termo “ciclo” apareceu primeiramente na Reforma Francisco Campos (1931) e posteriormente na Reforma Capanema (1942), na era Vargas. Nestas reformas o termo estava ligado ao ensino secundário. Embora desde 1910 existisse um debate entorno de possibilidades e necessidades de outro modelo escolar, a seriação se consolidou na maioria dos Estados Brasileiros. Dentro do pensamento do novo Regime Republicano (1889) era preciso que a educação Brasileira estivesse “conectada” com os valores do mundo moderno. O regime seriado inspirou-se no modelo fabril do novo mundo.

Segundo Mainardes (2009, p. 34) “de 1958 a 1984, várias experiências de não-retenção foram desenvolvidas no Brasil” e registra como pioneiro (1958) o estado do Rio Grande do Sul, amparado em discussões sociais, econômicas e políticas que aconteciam no momento reformulou sua Educação Básica Primária e implementou a Flexibilização no ensino. Seguidos pelos Estados de São Paulo (1959-1962), Distrito Federal (1963), Pernambuco (1968), Santa Catarina e Rio de Janeiro (1970-1984).

Depois de 1990 diferentes modalidades e nomenclaturas de ciclos foram implementadas nas redes municipais e estaduais de ensino, seguidos pela legalidade na nova LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Em fins de 1996 iniciaram-se diálogos acerca de uma proposta de educação para rede municipal de Blumenau, a qual se dava como opção de uma nova estrutura. A escola passaria ser organizada por ciclos de formação. Nesta proposta existiam três ciclos: o primeiro ciclo de formação da Infância, segundo ciclo de formação da Pré-adolescência e o terceiro ciclo de formação da Adolescência.

A Escola Básica Municipal Rodolfo Hollenweger optou iniciar com o primeiro ciclo no ano de 1998, permanecendo assim mista, com o primeiro ciclo e terceira a oitava série. No ano final de 1999, em assembléia, foi acordado que se faria a implantação do segundo e terceiro ciclos, passando a escola toda ser organizada por ciclos de formação.

Desta forma o percurso histórico transcorre entre tentativas, avanços e regressos da educação, entre meio a séries e ciclos, que oportuniza por várias décadas a discussão e a procura de caminhos que certamente estão abertos para serem trilhados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas considerações finais aqui apresentadas, pode-se dizer que a Educação por Ciclos está colocada como alternativa e experiências diversificadas que variam de um país para outro, de um contexto para outro.

Este texto indica como historicamente os ciclos se deram em alguns países até chegar ao Brasil no início da República. Conforme os autores as escolas por ciclos se colocam como forma de resistência a modelos existentes e segundo Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles comportam”. (CASTRO, 2009, P.134).

Segundo descrito no início deste trabalho, o objetivo principal é trazer a história do conceito de Ciclos, o qual será parte de uma pesquisa de mestrado em Educação no momento incompleta. Entende-se que após a geração de dados das entrevistas, somadas a este texto e as fontes documentais e bibliográficas, será maior a possibilidade de análise da experiência vivida pelos professores e pais da Escola Básica Municipal Rodolfo Hollenweger.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto : Porto Ed, [1994]. 336 p, il.
- BOTO, Carlota. **Na Revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet**. In: Educação & sociedade : revista quadrimestral de ciência da educação, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Último acesso em: 13/10/2013 às 19:46.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. *Francisco Campos' reform and the national modernization of the secondary school*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre : Artmed : Bookman, 2006. xi, 432 p, il. (Biblioteca Artmed. Métodos de pesquisa).
- Escola Sem Fronteiras. **Construindo Cidadania pela Educação**, Secretaria Municipal de Educação – Blumenau.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2003. 118 p. (Pensadores & educação).
- KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa : Edições 70, 2002. 179 p. (Textos filosóficos, 18). Tradução de: Zum ewigen frieden, ein Philosophischer Entwurf, etc.
- KERLINGER, Fred N. (Fred Nichols). **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo : E.P.U. : EDUSP, 1980. xix, 378 p, il.
- MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- Reforma Capanema: Pico na Oferta de Línguas. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&catid=1016:1942&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&catid=1016:1942&Itemid=2) acesso em 13/10/13 às 18:40.

## AS PESQUISAS SOBRE PROFESSOR INICIANTE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANPEd

GIORDAN, Miriane Zanetti  
UNIVILLE  
E-mail: mirianezanetti@gmail.com

HOBOLD, Márcia de Souza<sup>44</sup>  
UNIVILLE  
E-mail: gmhobold@terra.com.br

### INTRODUÇÃO

O estudo que segue é um recorte de minha dissertação, que está em andamento, correspondendo a um levantamento das pesquisas sobre os professores iniciantes, e que pretender responder a seguinte questão de pesquisa: o que os trabalhos apresentados na ANPEd indicam sobre o professor iniciante?

Por que o professor iniciante? A inserção profissional na docência é um período de tensões e aprendizagens intensas em contexto geralmente desconhecido, em que os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA<sup>45</sup>, 1999). Complementa a citação de Freire (2007, p.14), que coloca que “ninguém nasce feito”, e são nestas tensões e aprendizagens do início da docência que o professor vai se “fazendo aos poucos”.

Huberman (1995), Marcelo Garcia (1999) e Lima (2006) ressaltam que esse período é caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. Este momento de sobrevivência está relacionado com o “choque do real”, e dentre tantas experiências, o professor passa por um tatear constante, percebe distância entre os seus ideais e as realidades cotidianas da sala de aula e enfrenta desafios. O professor iniciante só consegue enfrentar o choque do real por acontecer paralelamente à descoberta, que é o entusiasmo por estar em uma situação de responsabilidade.

É importante destacar, no entanto, que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a “novidade” da situação de ensino enfrentada. Assim, as características anteriormente mencionadas podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira, como aponta Marcelo Garcia (1999).

---

<sup>44</sup> Professora do Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC. Doutora em Educação, PUC-SP, e-mail: gmhobold@terra.com.br.

<sup>45</sup> Tendo em vista as próprias citações de Carlos Marcelo Garcia, ora utilizando ‘Marcelo’, ora utilizando ‘Garcia’, e tendo como objetivo facilitar a leitura do texto evitando-se dúvida compreensão, optou-se por utilizar “Marcelo Garcia” em todas as citações do autor.

Sobre o professor iniciante, o autor Mariano (2006, p.19) descreve, através de uma metáfora, o início na docência, dizendo que “sonhamos com a estreia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez”. A ansiedade também é uma das características marcantes do professor iniciante.

Apesar de este período ser tão específico e desafiador, as pesquisas sobre o professor iniciante são recentes e em pequeno número. Isso pode ser observado no artigo de Mariano (2005), intitulado “Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd”, onde o autor encontrou 24 trabalhos que tratam do início da docência nos períodos de 1995–2004 (10 anos), sendo na ANPEd **5 trabalhos** e no ENDIPE 19 trabalhos. Lima (2004), também já havia evidenciado que as pesquisas que têm como foco os professores iniciantes no Brasil têm sido pouco privilegiadas, revelando a necessidade de investigações na área.

Dada a importância desta fase do professor iniciante, considerando suas características próprias, objetiva-se levantar o que apontam as pesquisas sobre esta temática em trabalhos apresentados na ANPEd nestes últimos 6 anos de reuniões, onde a seguir apontamos a metodologia utilizada para a produção deste texto, bem como as discussões das pesquisas levantadas.

## **METODOLOGIA**

Para este trabalho foi realizado um balanço das produções na ANPEd com um recorte temporal (2008 a 2013) correspondente a seis anos, com as seguintes expressões exatas: “Início da docência”, “entrada na docência”; “primeiros anos da docência”; “professor(es) iniciante(s)”; “professor(es) principiante(s)”; “docentes ingressantes”; “Iniciação/inserção à docência/docente” e “inserção na carreira”; onde foram levantados seis trabalhos sobre o professor iniciante e dois pôsteres. Este período foi selecionado tendo em vista os levantamentos anteriores realizados por Mariano (2006), referente ao período de 1995 a 2004, e por Papi & Martins (2010) o qual contempla as pesquisas apresentadas na ANPEd referentes aos anos de 2005, 2006 e 2007. Nesse sentido, esta pesquisa deu continuidade ao levantamento, ou seja, entre buscou-se os trabalhos apresentados na ANPEd entre os anos de 2008 e 2013.

Neste trabalho estão sendo considerados apenas os trabalhos apresentados, em forma de comunicação, por trazerem pesquisas já finalizadas, com dados mais consistentes. Não estamos analisando os pôsteres, tendo em vista que são pesquisas em andamento.

Após leituras profundas dos trabalhos, foram destacados os aspectos positivos e negativos (dificuldades) apontados pelos professores iniciantes, os quais são apresentados a seguir.

## **DISCUSSÃO DOS DADOS**

Objetiva-se discutir aqui os resultados apontados por estes seis estudos sobre a temática em questão, identificando as características desta fase da profissão docente e como se colocam as questões sobre o professor iniciante. Para tanto, traremos uma análise de alguns aspectos recorrentes nos dados.

Analisando os seis trabalhos apresentados na ANPEd, no período de 2008 a 2013, observa-se que todos os níveis de ensino foram privilegiados, sendo que 2 trabalhos debruçavam-se sobre os professores iniciantes do Ensino Superior, 2 da Educação Infantil, 1

dos anos iniciais do ensino fundamental e 1 focalizou os professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (professores de história). A metodologia que se evidencia nestes estudos contempla a abordagem qualitativa, onde os autores/pesquisadores destes trabalhos privilegiaram as vozes dos sujeitos, utilizando como métodos entrevistas, questionários, narrativas, depoimentos entre outros. Os autores mais recorrentes foram Carlos Marcelo (1999, 2008, 2012) e Nóvoa (1992, 1998, 2002) ambos citados em 4 trabalhos; Huberman (1989, 1995), citado em 3 trabalhos, e Imbernón (1998, 2001) citado em 2 trabalhos.

A seguir apresentaremos uma síntese de cada um dos seis trabalhos apresentados na ANPEd, visando conhecer o que indicam estes estudos.

O trabalho de Côco (2009) intitulado “Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaços de atuação e formação” traz algumas discussões teóricas sobre os professores iniciantes na Educação Infantil, tais como o fato de serem olhados com desconfiança e acusados de terem uma formação deficiente, e indica desafios com relação às condições de trabalho, remuneração, formação e progressão na carreira. Apesar de constar no título o termo “inserção na carreira”, neste trabalho são mais discutidas questões referentes à configuração do trabalho docente (contratação e organização/colocação no trabalho escolar, além da designação dos cargos dentro da Educação Infantil). A autora considera o desafio de pensar a configuração do trabalho docente relacionado com a necessidade da atuação dos professores em parceria com os outros profissionais na tarefa do educar/cuidar.

Outra pesquisa que traz as discussões acerca do professor iniciante da Educação Infantil é a de Nogueira, Almeida e Melin (2013): “A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação”. As autoras descrevem e analisam a metodologia pesquisa-formação nas visões e vozes de professores iniciantes e acadêmicos de Pedagogia. Os resultados apontam, pelas narrativas das professoras, que o trabalho/formação realizado pelas pesquisadoras foi importante, pois revelou uma identidade (semelhanças) entre os professores iniciantes, que compartilharam desafios e dificuldades enfrentadas com as crianças; a distância entre teoria e prática (e isso fica mais evidente na Educação Infantil) apontadas nas discussões dos professores iniciantes e acadêmicos; e a reflexão dos professores sobre suas práticas, recorrendo a metodologias diferenciadas, enfrentamento da realidade. Em síntese, a pesquisa-formação desenvolvida com estas professoras foi avaliada positivamente e tem contribuído, de acordo com os recortes trazidos pelas autoras, para a permanência destes profissionais na Educação Infantil.

O trabalho “Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional”, da autora Papi (2011), se pauta nas práticas pedagógicas de professoras iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental consideradas bem-sucedidas, sendo que tal fato não elimina os desafios característicos deste período de entrada na docência, indicando que as práticas das professoras evidenciaram um modelo de formação inicial pautado na racionalidade técnica, a pouca articulação teoria prática, a posição conformada frente as adversidades (favorecendo uma acomodação), o sentimento de solidão, isolamento, além das dificuldades estruturais e organizacionais da escola – levam a uma sobrecarga de trabalho. Vale destacar que valorizam o trabalho para a avaliação externa, “treinando” seus estudantes para se saírem bem nas avaliações, sem uma reflexão crítica sobre este processo avaliativo. Foi destacado positivamente o papel da orientadora, valorizam o espaço para trabalho coletivo, buscam auxílio dos pares frente às dificuldades os quais se mostram solidários.

Sá (2012) no trabalho intitulado “Como ‘se faz’ o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática”, discute as questões teóricas da socialização profissional indicando a complexidade da construção da identidade, de professores de história de duas gerações (1970 e atual). Nas visões dos professores ficou evidente a influência do marxismo nos estudos, excessiva



especialização de seus estudos em nível universitário, apresentando domínio de metodologias de pesquisa, porém uma necessidade de articular de maneira mais “orgânica” a formação no conteúdo específico e pedagógico. Enfatizaram a dificuldade de trabalhar com os estudantes a noção de tempo histórico, e experimentam desafios em relação à autoridade e à hierarquia. Com relação ao início da docência algumas expressões indicam um difícil começo, tais como; “cair de paraquedas”, “ser entregue às feras” e “a escola era um outro mundo”.

A pesquisa de Isaia, Maciel e Bolzan (2010): “Educação Superior: a entrada na docência universitária” investiga os movimentos construtivos na docência na voz de professores iniciantes em IES (Instituições de Ensino Superior) públicas e particulares. Alguns desafios foram apontados, tais como: a insegurança no exercício docente (devido às especificidades da docência que precisam ser apreendidas); angústias; enfrentamento de conflitos/diversidade de situações; despreparo com relação as dimensões pedagógicas. Por conta disso alguns reproduzem modelos vivenciados enquanto estudantes e de ex-professores. Indicaram como aspectos positivos a motivação inicial; a aprendizagem por conta da tomada de decisões diante dos limites e possibilidades do trabalho docente; a busca do ambiente *áulico*<sup>46</sup>. As pesquisadoras indicam que devido aos aspectos do início da docência esta inserção implica na assunção dos sentimentos docentes, o que indica a necessidade da constituição de uma ambiência positiva, permeada por uma acolhida interpessoal e institucional, com programas efetivos de inserção à docência.

Ainda sobre o professor iniciante no Ensino Superior, a pesquisa de Lima (2013) “Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública”, e indica que é imprescindível uma formação continuada que atenda às demandas deste período de entrada na docência. Para tanto a autora traz as necessidades formativas na voz dos professores universitários iniciantes. O trabalho indicou que as dificuldades percebidas pelos professores tendem às condições estruturais das instituições (infraestrutura inadequada, pouco tempo para o preparo das aulas, muitos alunos, trâmites burocráticos, restrição de recursos, entre outros); dificuldades de caráter didático-pedagógico (planejamento, conteúdo, avaliação), o que apontam para a necessidade de apoio pedagógico sistemático por parte da instituição, por meio de políticas e práticas de formação continuada no local de trabalho. Os professores valorizam o apoio advindos dos pares e destacam o seu próprio compromisso pessoal no início da carreira docente, porém não aparecem relatos de apoio institucional, o que reforça a necessidade supracitada.

Vale ressaltar que foram analisados trabalhos desenvolvidos em todos os níveis de ensino, e alguns aspectos estão presentes em todos os níveis, o que demonstra serem características do período de entrada na docência, tais como as dificuldades de relação teoria-prática; a falta de amparo institucional (seja escola, seja IES); a importância dos pares no enfrentamento dos desafios; as aprendizagens e descobertas deste período.

Essas constatações vêm ao encontro do que aponta Lima (2006) ao trazer algumas considerações sobre o momento inicial da carreira de professor. Fazendo uma reflexão sobre algumas pesquisas realizadas com esta temática, aponta como principais dificuldades e desafios: a solidão - sentimento este “agravado pela falta ou pelo pouco apoio institucional dado aos professores neste período” (LIMA, 2006, p.91). Ainda segundo a autora, o *choque da realidade*, representado pela diferença que há entre o que se aprende na formação inicial e como isso ocorre na prática; a aprendizagem dos alunos, apontada como a principal dificuldade, devido à ausência

---

<sup>46</sup> O termo *áulico* é empregado pelas autoras Isaia, Maciel e Bolzan (2010), se referindo aos saberes necessários para a prática docente no ambiente da sala de aula. Nesta perspectiva, as reflexões que se referem aos saberes necessários à prática docente são: saberes necessários à ambiência da aprendizagem, saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, saberes necessários à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e saberes relacionados à avaliação da aprendizagem.

de parâmetros para a avaliação da evolução dos mesmos; e por último, mas não menos importante, a indisciplina, que demanda dos professores estratégias que até então desconheciam para lidar com as situações cotidianas. A autora aponta a “descoberta” e as “aprendizagens” (com os alunos e com os pares) como fatores de sobrevivência na profissão.

Com relação à falta de amparo da escola/instituição, Marcelo Garcia (1999, p. 113) já destacava que “a escola, enquanto unida de desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”. Apesar da evidente importância deste apoio, nos trabalhos analisados não temos observado políticas e práticas de acompanhamento e acolhimento dos professores iniciantes.

Observa-se que nem os cursos de formação inicial, e tampouco, os de formação continuada têm subsidiado o processo de tornar-se professor iniciante. Observa-se que o professor cria iniciativas no seu dia a dia, em sua função, o que demonstra que parte da aprendizagem do ofício de professor acontece na prática. Tardif (2011, p.38), vem a chamá-lo de saber experiencial, constituído no “exercício de suas funções e na prática de sua profissão”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes estudos indicam que o professor iniciante precisa ser visto na dimensão coletiva da escola e/ou instituição, visando minimizar as dificuldades e os desafios enfrentados por estes profissionais, o que torna o processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência mais adequado, construído na troca de experiências entre os pares.

Fica evidente também a necessidade de mais pesquisas sobre esta temática, visando compreender melhor estas características do professor iniciante indicadas nos trabalhos da ANPEd, apontando para escolas e instituições caminhos para uma melhor “recepção” e acompanhamento destes professores, ajudando-os a enfrentar as adversidades do cotidiano, promovendo discussões e reflexões em seus contextos de atuação.

Para tanto, é preciso contribuir para o desenvolvimento destes professores iniciantes nos âmbitos teórico, didático, prático e relacional, para que se sintam mais seguros em seu fazer docente, para que possam trocar vivências e experiências amplificando seus repertórios no âmbito do conhecimento *áulico* e para que reflitam sobre suas práticas com compromisso e superação.

## REFERÊNCIAS

- CÔCO, Valdete. **Professores na Educação Infantil**: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. 2009. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 07 de outubro de 2013.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional do professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed, Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Educação Superior**: entrada na docência universitária. 2010. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 07 de outubro de 2013.

LIMA, Emília Freitas de. **A construção do início da docência**: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública**. 2013. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 07 de outubro de 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPED, 2005. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 21 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas.... In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NOGUEIRA, Eliane G Davanço; ALMEIDA, Odalina Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar. **A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos**: revelações na/da pesquisa-formação. 2013. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 07 de outubro de 2013.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As Pesquisas sobre Professores Iniciantes**: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras Iniciantes bem-sucedidas**: elementos de seu desenvolvimento profissional. 2011. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 07 de outubro de 2013.

SÁ, Patrícia Teixeira de. Como “se faz” o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? 2012. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 07 de outubro de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 12ª Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## A PARTICIPAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NA RÁDIO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

TILLMANN, Morgana Tillmann  
FURB  
E-mail: morganatillmann@gmail.com

LAMAR, Adolfo Ramos  
FURB  
E-mail: ajemabra@yahoo.com.br

### INTRODUÇÃO

A mídia radiofônica hertziana - presente na cultura brasileira há mais de nove décadas - é um meio de comunicação importante e de fácil acesso, que atualmente desempenha funções como entretenimento, informação e educação.

Nos anos 50 com a chegada da televisão aos lares brasileiros as programações de rádio se reconfiguraram. Programas de auditório, humorísticos, dramaturgia e programas com e para crianças - antes desenvolvidos pelas emissoras de rádio - passaram a fazer parte das atrações televisivas.

Atualmente no Brasil os programas radiofônicos dirigidos ao público infantil assim como a participação de crianças na elaboração de programas radiofônicos são muito escassos. Pode-se dizer que este tipo de mídia é elaborada pelo e direcionada prioritariamente para o público adulto.

O fato do número de programas dirigidos ao público infantil ser limitado não diminui, no entanto, a presença da criança como ouvinte do rádio. Os dados coletados em pesquisa realizada pelo Instituto MultiFocus no ano de 2003 com 1.500 crianças nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Curitiba, indicam que 86,5% das crianças de seis a onze anos, das classes A, B e C, escutam rádio regularmente e que 49,1% destas crianças escolhe pessoalmente as emissoras.

A rara participação de meninos e meninas na elaboração de programas radiofônicos atualmente no Brasil vai de encontro a diversos artigos da Convenção Sobre os Direitos da Criança, entre eles o § primeiro do artigo 13º que propõe:

A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

De acordo com Lopez (2007, p.69), desde a década de 80, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) “elegu a formação de radialistas e a distribuição de material radiofônico como uma de suas principais estratégias na defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil”.

Entre ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação no Brasil temos o Programa Mais Educação - criado em 2007 - que visa promover atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo UNICEF. Este programa é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com a Secretaria de Educação Básica e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Entre seus projetos encontramos a rádio escolar.

No artigo *Criança ainda ouve rádio?* Ribeiro aponta que até 2010, “segundo o professor cearense Edgard Patrício, das 9.995 escolas que aderiram ao programa Mais Educação [...] 2.218 escolas fizeram opção pela rádio escolar”.

A rádio escolar desenvolvida pelo programa Mais Educação é ofertada em algumas escolas das redes estadual e municipal da cidade de Blumenau, entre estas a Escola Básica José Vieira Corte, localizada no bairro Progresso.

A partir do pressuposto de que nos espaços escolares públicos brasileiros os encaminhamentos da escola de tempo integral contribuem para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens, o presente estudo, busca problematizar a participação das crianças no projeto Rádio Escola do Programa Mais Educação, tendo como base teórico metodológica os Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais, campo de pesquisa relativamente recente, teve sua origem, acadêmica, na década de 60 na Universidade de Birmingham por meio do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos fundado por Hoggart e Williams. De acordo com Costa:

Esta localização em um espaço acadêmico não é admitida tranquilamente, uma vez que boa parte das pesquisas que deram origem às novas abordagens das questões da cultura foram gestadas em uma movimentação teórica, na qual as relações entre a academia e a cultura do povo eram, no mínimo, tensas e problemáticas. (2000, pág. 21)

Uma das questões centrais dos Estudos Culturais é a transformação do conceito de cultura, onde esta, anteriormente ligada aos domínios estéticos e humanísticos – o melhor já produzido pelo homem – liga-se agora ao domínio público. A cultura como descrição de um modo de vida permitirá tomar como cultura o que antes jamais poderia ser considerado como tal, reconfigurando assim o modo de compreender as ações e as comunicações no mundo.

## **METODOLOGIA**

Compreendendo que a “metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, pág.12), apresentamos a seguir um esboço da metodologia a ser aplicada neste estudo.

A presente pesquisa será realizada com crianças que atuam no projeto rádio escolar de uma escola estadual da cidade de Blumenau, utilizando o método da pesquisa de campo, com a observação, grupo focal e entrevista semiestruturada como procedimentos de coletas de dados e tendo como encaminhamento metodológico os pressupostos dos estudos culturais, compreendendo que “a perspectiva dos estudos culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser

entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias interpretações” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, pág. 61).

## DISCUSSÃO

Em 1932, trinta e um anos após a invenção do rádio, Bertold Brech nos fez a seguinte recomendação, acerca desta nova criação:

é preciso transformar o rádio, convertê-lo de aparelho de distribuição em aparelho de comunicação. O rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública, um fantástico sistema de canalização. Isto é, seria se não somente fosse capaz de emitir, como também de receber; portanto, se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também pôr-se em comunicação com ele. (2005, pág. 42)

Considerar a voz de quem ouve como voz ativa e compreendê-la como parte fundamental da atividade radiofônica vai ao encontro do pensamento de Raymond Williams – um dos percussores dos Estudos Culturais – que, acredita ser preciso “dar condições para que todos sejam produtores de cultura, não apenas consumidores de uma versão escolhida por uma minoria” (CEVASCO, 2003, pág. 54).

Estudos sobre a criança e a mídia vêm sendo amplamente difundidos em nosso país e no mundo nas últimas décadas (BELLONI, 2010; FANTIN e GIRARDELLO, 2008; STEINBERG e KINCHELOE, 2001; POSTMAN, 1999). No entanto, muitos destes estudos mostram-se preocupados apenas com a criança como receptora de cultura e não como produtora de cultura.

Buckingham problematiza a visão protecionista de alguns teóricos a respeito da relação entre a criança e a mídia, em especial a de Postman (1999). Este autor, além de desmitificar a ideia de criança como a temos hoje (frágil e imatura) apresentando-a como uma construção social, nos fala da necessidade de pensarmos a relação entre a criança e a mídia a partir do seu direito à participação:

Defender o direito de participação das crianças nas mídias é passarmos dos direitos “passivos” aos direitos “ativos”. A ênfase aqui não está tanto naquilo que deveria ser oferecido às crianças (ou mantido à distância delas) mas no direto envolvimento delas na formação e na produção do ambiente de comunicação que as cerca (BUCKINGHAM, 2000, pág. 291).

A participação das crianças no âmbito social é assunto recente nas pesquisas e nos encaminhamentos legais no Brasil e no mundo: estudos contemporâneos vêm, ao longo dessas últimas décadas, observando e problematizando a situação na qual a criança se encontra na sociedade; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente definem ações que asseguram o direito de participação das crianças nos contextos em que estão inseridas.

No ano de 1989 foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos da Criança e, em 1990, este documento foi oficializado como lei internacional, sendo atualmente ratificado por 193 países, entre eles o Brasil. Sarmiento et. al. ao se referir a esta Convenção enfatiza que

a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção

educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais. (1997, p.197)

O ato de dar voz às crianças e questionar a necessidade da participação da criança no espaço escolar são temas fortemente comentados por alguns críticos culturais e sociólogos da educação como Henry Giroux e Rui Canário.

Tomaz Tadeu da Silveira ao apresentar o pensamento de Henry Giroux afirma que “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (1999, p. 54 e 55).

Rui Canário fala do direito à palavra como um das três orientações para “recriar um novo sentido para o trabalho escolar”. Para este autor, tal direito faz “da escola um lugar onde se ganha o gosto pela política, ou seja, onde se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. Onde em suma, as crianças se formam como seres críticos, pensantes e atuantes”. (2006, p.21)

A presente pesquisa compreende a necessidade de ouvir a criança considerando-a como partícipe da sociedade e desta forma como produtora e reprodutora de cultura. No entanto, este pensamento não se dá de forma ingênua - absolutizando a participação da criança na rádio escolar - mas sim, considerando-a como parte ativa da sociedade escolar em constante relação com seus professores, diretores, pais, etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir e problematizar a participação da criança na rádio escolar, compreendendo-a como ser que atua na sociedade relacionando-se com seus demais membros, auxilia na compreensão das novas reconfigurações sociais onde - aos olhos dos estudos culturais - as diversas culturas, mais que consideradas, são compreendidas como culturas legítimas, inclusive as culturas produzidas pelas crianças.

## REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e Mídias no Brasil: cenários de mudança**. São Paulo: Papirus, 2010.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRECHT, Bertold. **Teoria do rádio (1927 – 1932)**. In: MEDITSCH, Eduardo (Org.). **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis: Insular/Intercom/Posjor UFSC, 2005.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Artmed:

Porto Alegre, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. p. 13-36.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura**. Campinas: Papyrus, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LOPEZ, Immaculada. **Bons Ventos no Semi-árido: A experiência da ONG Catavento Comunicação e Educação Ambiental na mobilização de radialistas do Interior cearense pelos direitos da primeira infância**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2007.

MATTOS, Laura. **Sem controle de conteúdo, rádio é ouvido por 86,5% das crianças**. Folha de S. Paulo, seção Ilustrada, 05/05/04.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. São Paulo: Graphia, 1999

RIBEIRO, Adriana Gomes. **Criança ainda ouve rádio?**. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/artigos/crianca-ainda-ouve-radio>>. Acesso em 19 de outubro de 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, 25, p.183-206, 2007.

STRINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.) **Cultura Infantil: a construção corporative da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

UNICEF (Brasil). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Acesso em: 29 set. 2012.



## EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E URGÊNCIAS NAS ESCOLAS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST

TIBOLA, Naiara Gracia  
FURB

E-mail: naiaratibola@gmail.com

KEIM, Ernesto Jacob  
FURB

E-mail: ernestojacobk@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A Educação do Campo surgiu em meu contexto no ano de 2006 quando lecionei em uma escola que fica localizada na zona rural de meu município. Durante o ano percebi qual a importância das escolas localizadas neste meio e a motivação pela qual as crianças a frequentavam. A partir deste momento surgiu a ideia de estudar e pesquisar a educação do campo.

Conheci o contexto dos Movimentos Sociais Sem Terra –MST, que fica na cidade Taió-SC, onde eu resido e pude acompanhar a falta de apoio e incentivos dos governos municipais e estaduais em manter a escola no assentamento em funcionamento. Ao entrar no mestrado em educação busquei junto ao meu orientador indagar algumas questões relacionadas à educação do campo da qual eu tenho uma paixão.

Esta pesquisa tem como objetivo debater a dinâmica educativa que envolve os desafios e urgências que fazem parte do cotidiano das escolas instaladas no contexto dos assentamentos, decorrentes das atividades próprias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os desafios e urgências serão tratados como processo diagnóstico de como esse movimento com sua ideologia e prática enfrenta os problemas decorrentes de uma dinâmica que se coloca em posição de enfrentamento ao cotidiano oficial que impõem saberes e regras para direcionar e estabelecer a dinâmica educativa nacional. É nesse cenário que essa pesquisa pretende tratar dos desafios e das urgências para a organização de processo educativo que tenha a Emancipação Humana como foco.

A Educação do Campo é um tema recente em nosso contexto acadêmico que se volta para conhecer e debater a dinâmica educativa desenvolvida e instalada em escolas localizadas em Assentamentos promovidas pelos Programas de Reforma Agrária, decorrentes das ações e mobilizações promovidas pelo MST e Viacampesina. Chama atenção também pelo fato dessas organizações educativas se diferenciarem evidentemente, das demais escolas oficiais existentes nos meios rurais.

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” com a busca coletiva na formação de uma humanização, onde “a reflexão e

elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo”. (SAVIANI, 2008, p.172).

A educação do campo vem com o propósito de mostrar que o campo não é apenas um lugar de negócios, que expulsa famílias, que não precisa de educação nem de escolas. Veio também para lutar pelos direitos coletivos, tendo desde sua origem o propósito de debater a forma de relação com a comunidade dos conteúdos e dos procedimentos sociais, considerando os sujeitos envolvidos.

Campo não é mais sinônimo de rural onde predominam a produção agropecuária e a agroindustrial. O campo é um conceito histórico- político para se referir a um espaço territorial onde se encontram sujeitos sociais interagindo na construção e reprodução da vida em sua diversidade cultural e complexidade social. Portanto, o campo é mais que o espaço não-urbano, abrangendo diferentes modos de construir a existência social em diferentes territórios. (Bases para a construção da Escola do Campo, 2010, p.15)

A partir disto surgiu a questão problema desta pesquisa. Qual a compreensão de emancipação humana que perpassa a educação do campo praticada pelo programa educacional do MST.

Amparado nessa questão mais abrangente se enuncia o seguinte Objetivo Geral: Compreender a noção de emancipação humana que permeia a proposta de educação do campo do MST.

Desse objetivo mais abrangente se enunciam os seguintes objetivos dele decorrentes:

- Contextualizar o Movimento dos Sem Terra e sua proposta de educação na sociedade brasileira.
- Identificar a natureza da política educacional aplicada á educação do campo no âmbito do MST.
- Confrontar os referenciais de cultura e sociedade, na proposta do MST com o conceito de emancipação humana.

Conforme Keim (2012) explicita ao diferenciar educação, ensino e treinamento no contexto da escola bancária e da escola voltada para a Emancipação Humana. Nela o estudante e o docente se caracterizam como sujeitos no processo educativo e como sujeitos históricos.

A Educação do Campo vem com a preocupação de se pensar em educação a partir da realidade que é vivenciada pelo povo da terra. A proposta é pensar em escola do campo a partir do campo e não da realidade de vida urbana.

No primeiro capítulo será apresentado o memorial da pesquisadora, justificativa, objetivos, metodologia e o que já foi pesquisado sobre o tema. No segundo será discutida a questão de Educação do Campo e no terceiro capítulo será abordado a Emancipação Humana no contexto do MST e sua educação.

Este texto faz parte da pesquisa que integra a dissertação que está sendo realizada sobre Emancipação Humana na Educação do Campo no grupo EDUCOGITANS – Filosofia e Educação na linha Filosofia e Educação do Campo.

## **METODOLOGIA**

Para orientar a investigação a premissa de que o campo desta pesquisa é a educação dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tendo como foco a ser estudada a emancipação humana, nas escolas localizadas no interior das comunidades rurais originárias desse movimento e a educação do campo.

A pesquisa bibliográfica busca subsídios a partir de autores que constituem a base teórica da Educação do Campo referenciada em Antoan Makarenko, Moisey Pistrak e Paulo Freire. A pesquisa bibliográfica se estende com referências a autores como Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Roseli Salette Caldart, Theodor Adorno, Celia Regina Vendramin, Maria Antonia de Souza.

Nas obras desses autores serão investigados e coletados subsídios que possibilitem conceituar as bases que sustentam a Educação do Campo proposta pelo MST, focados no que significa Emancipação Humana, Humanização e Educação comunitária como base para mobilizar e referenciar os conceitos de Movimentos Sociais, permitindo situar o MST entre os Movimentos Sociais historicamente constituídos no Brasil.

Como decorrência da pesquisa bibliográfica será realizado um levantamento de dados empíricos. Para tal se fará visitas em dois assentamentos do MST, em Santa Catarina: Araquari e Garuva, e no assentamento da Lapa em campo Largo - Paraná. Onde serão realizadas entrevistas e observações. Segundo informações preliminares, as escolas localizadas nesses assentamentos utilizam a proposta educacional do MST, com o correlato conceito de emancipação humana que é adotada pelo MST.

Em seguida será feita análise dos dados empíricos à luz dos conceitos de Educação e Emancipação Humana, conforme os autores citados.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O tema Educação do Campo tem uma área abrangente na pesquisa. Em algumas universidades já se encontram cursos de graduação específicos para esta área. Nos programas de mestrado e doutorado, vários pesquisadores mostram crescente interesse, pela Educação do Campo e também de como se organiza a formação de pessoas junto aos Movimentos Sociais como no MST.

A proposta educacional e a maneira como o MST debateu e vem debatendo a educação, desperta a curiosidade de muitos o que amplia sua popularidade. Essa constatação se evidencia em busca no site Scielo.org, com as palavras Educação do Campo, Emancipação Humana e MST, na qual foram encontrados quatro trabalhos relacionados com o tema. No site BDTD.ibcit.br, também foram encontrados trabalhos relacionados ao tema que esta sendo discutido.

Verificando os trabalhos encontrados, lendo o resumo e verificando os títulos nos site já citados destaco três, os qual vêm ao encontro com esta pesquisa.

Um deles é de Maria Nalva Rodrigues que trata da Educação do MST: Uma proposta de emancipação humana. Esta pesquisa se aproxima no seguinte aspecto da Educação do Movimento Social Sem Terra pela educação emancipatória, onde a pesquisadora busca estas informações na região extremo sul da Bahia. Mas se distancia quando a mesma busca mostrar que a educação do MST foi o diferencial para aquela região. Ela pesquisou quatro práticas educativas realizadas com jovens e adultos, nos anos de 1999 e 2000. E trata da educação no final, como emancipação social.

A educação como emancipação humana, pelo MST é destaque também em artigos. Mas este vem com um olhar social, pois foi construído em um curso de graduação de Serviço Social, onde as autoras buscam destacar a educação como forma coletiva e social, para a construção de um movimento voltado para a construção de consciência de classe.

Em uma tese de doutorado que foi realizado pelo professor Clésio Acilino Antonio, ele trata como Educação do Campo, ou “Por uma Educação do Campo” um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sócias do campo, como por exemplo, o MST. Faz uma reflexão quanto a estas praticas educativas.

Como estes trabalhos esta pesquisa também traz uma reflexão sobre as praticas educativa realizada pelo MST e nesse contexto cabem a seguinte referência: SEM TERRA APRENDE E ENSINA: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998.

Na busca no site do Cnpq, sobre os grupos de pesquisa relacionados ao tema, á uma grande quantidade relacionados em universidades. Alguns estão sem atualização. E outros estão na ativa. Destacando o estado de Santa Catarina, temos um grupo de pesquisa muito ativo nesse tema na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, onde eles já ofertam uma graduação dedica à educação do campo, como graduação em pedagogia. A pesquisa também esta sendo realizada na Biblioteca da FURB.

Partindo desse levantamento preliminar que aponta para a relevância e importância e também atualidade desse tema no cenário da Educação Nacional essa pesquisa tem como base autores que constituem uma base teórica que tem como foco a Emancipação Humana e a qualidade da vida planetária.

Paulo Freire aparece na discussão de Emancipação e Educação ao destacar que “Na verdade, enquanto no primeiro é lícito dizer que alguém oprime alguém, no segundo, já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 205, p.151).

O MST se caracteriza também como fonte de apontamentos para a base teórica partindo do ponto de que:

O MST como lugar da *formação* (no sentido do fazer-se ou de ser fruto de um processo histórico) de um novo sujeito social, o *sem-terra brasileiro*, e mais particularmente o Sem Terra do MST, o que também quer dizer um lugar onde acontece um grande e ousado processo de formação humana, movido por uma luta coletiva centrado em questão de vida ou de morte, porque profundamente vinculadas às raízes do ser humano: terra, trabalho, dignidade. (CALDART, 2004, p. 407,408)

Esta identidade pode se definir no pensamento de Paulo Freire que ninguém se liberta sozinho e que os homens se libertam em comunhão revela a necessidade do trabalho coletivo, à necessidade do diálogo, do respeito às ideias, e de compreender a limitações do outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que esta pesquisa que esta em sendo realizada vem aprofundar e discutir a questão de Educação do Campo e Emancipação Humana no contexto das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. De como acontece e quais suas contribuições para a educação na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTONIO, Clésio Acilino. **“Por uma Educação do Campo”**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.
- BRANFORD, Sue. ROCHA, Jan. **Rompendo a cerca: a história do MST**. 1 ed. –São Paulo: Casa Amarela, 2004
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB n.1, de abril de 2002. \_\_\_\_\_ **Resolução CNE/CEB n.2, de 28 de abril de 2008** (Diretrizes complementares).
- CALDART, Roseli Salete: **Pedagogia do Movimento Sem Terra**, 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17º Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987. \_\_\_\_\_ **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. \_\_\_\_\_ **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 23 edição. 1999. \_\_\_\_\_ **Política como Educação**. 4º Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- KEIM, Ernesto Jacob. Santos, Raul Fernando dos. **Educação e Sociedade Pós Colonial**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- MEIHEY, José C. S. Bom. RIBEIRO, Suzana L. S. SANTOS, P. A. **Vozes da Marcha Pela Terra**. São Paulo, Edições Loyola. 1998.
- PRESENÇA PEDAGÓGICA. **Diálogo entre universidade e educação básica para formação do professor**. Ed. Dimensão. Outubro. 2012.
- SANTA CATARINA - **Bases para a construção da das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina**. Fórum Catarinense de Educação do Campo. Florianópolis, 2010.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Disponível em: [www.sed.sc.gov.br/educadores/educacao-do-campo](http://www.sed.sc.gov.br/educadores/educacao-do-campo) Acesso em: 03 de out. de 2012.
- SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Cooperação nos assentamentos do MST**. Ed. UEPG Ponta Grossa: 2006..

## SABERES DOCENTES NA PEDAGOGIA: COMPREENSÕES DE PROFESSORES INICIANTES FORMADOS NAS MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

BLOCK, Osmarina  
FURB  
E-mail: osmarina.block@gmail.com

RAUSCH, Rita Buzzi  
FURB  
E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Inicialmente é preciso esclarecer que esta é uma pesquisa em fase de construção que resultará na dissertação de Mestrado em Educação. A mesma, que começou a ser delineada no primeiro semestre do corrente ano, integra a linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender vinculada ao do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

A definição do tema e da problemática abordada passou por várias etapas até o seu delineamento apresentado a seguir. Entendemos<sup>47</sup> que a partir de agora será possível seguir os passos delimitados até a conclusão da pesquisa de modo claro, preciso e objetivo. Interessa ressaltar que leituras contínuas vêm sendo realizadas na busca pela aproximação epistemológica que requer uma pesquisa dessa natureza, nesse sentido há ainda um amplo referencial para ser apreciado, bem como outros que necessitam ser retomados para que se atinja um nível de compreensão adequado e pertinente à fundamentação teórica, metodológica e a análise dos dados da pesquisa.

Feitos estes esclarecimentos, antes de passarmos a tratar da problemática da pesquisa, importa destacar que a pesquisadora possui formação em Pedagogia, especializações na área da educação e 17 anos de atuação como profissional docente. Durante esta trajetória que vem encorpando a carreira da pesquisadora, sempre foi alvo de inquietações por parte da mesma, os assuntos que tangem os processos de ensinar e de aprender, mais especificamente a formação e a atuação docente. Além disso, a pesquisadora possui experiências acadêmicas como aluna e também como docente nas modalidades de ensino presencial e a distância. Assim, quando se apresenta como tema da pesquisa **saberes docentes na pedagogia: compreensões de professores iniciantes formados nas**

---

<sup>47</sup> No texto optou-se pela utilização da terceira pessoa do plural, em razão de que o delineamento da pesquisa a que se chegou, foi elaborado em parceria com alguns colegas e principalmente com a professora orientadora da pesquisa.

**modalidades de ensino presencial e a distância**, é possível perceber uma justificativa de cunho pessoal e profissional para a realização da pesquisa.

Devido às demandas atuais que permeiam a educação, o ofício docente vem ampliando-se numa velocidade muito maior do que em outros tempos. Neste sentido, o docente é o profissional cujas ações são essenciais para a construção de uma escola que proporcione um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico com a perspectiva de assegurar ao aluno, que este se integre e corresponda às imposições do mundo contemporâneo (PIMENTA, 2000). Requer-se, portanto, do professor, um processo constante de formação capaz de suprir seu repertório de saberes para atuação em sala de aula.

A partir desta perspectiva, enfatizamos que o saber docente, objeto da pesquisa, possui natureza genuinamente social. De acordo com Tardif (2002, p. 16), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também os *saberes dele*”. São os conhecimentos, as competências e as habilidades mobilizadas pelo professor em sua rotina de trabalho pedagógico (TARDIF, 2002). Com base nisso e considerando a complexidade que envolve o contexto educacional, podemos afirmar que a profissão docente demanda saberes plurais advindos de fontes diversas. Entre eles, conforme Tardif (2002), estão os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, que serão discutidos de forma mais específica na parte que contempla a fundamentação teórica, onde serão também apresentadas tipologias de saberes de outros autores.

A problemática que norteia a pesquisa é expressa por meio da seguinte questão: **Quais as compreensões de professores iniciantes formados nos cursos de Pedagogia nas modalidades de ensino presencial e a distância acerca dos saberes docentes?** Em busca de respostas, podemos inicialmente ponderar sobre o fato de que a escola de um modo geral tem sido foco de discussões em nível global, principalmente devido à grande evolução das tecnologias da comunicação e informação que estão adentrando cada vez mais no universo escolar, requerendo dos profissionais que nele atuam, novas maneiras de se pensar em como se ensina e como se aprende. Se antes a modalidade presencial de ensino imperava nos processos de formação de modo geral, atualmente a modalidade de ensino a distância vem crescendo progressiva e intensamente.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no Brasil em 2011 matricularam-se 281.548 alunos nos cursos de pedagogia a distância e 305.103 alunos na modalidade presencial. Destes, concluíram o curso na modalidade a distância 57.703 alunos contra 62.138 na modalidade presencial. Estatisticamente, a diferença entre as modalidades de ensino é de apenas 7,5% em relação ao número de alunos que cursam Pedagogia em nível nacional, o que dimensiona a presença da educação a distância na formação de pedagogos no contexto da educação brasileira. Temos hoje no país praticamente o mesmo número de pedagogos se formando no ensino presencial e a distância. Percebe-se sobremaneira, o quão eminente se tornou a influência da EaD na formação docente atual, já que o curso de Pedagogia é a formação básica inicial do professor.

Com base no contexto da problemática da pesquisa, justificamos a escolha por trabalhar com professores iniciantes, pois é justamente nos primeiros anos após a formação em Pedagogia que os docentes passam a ter condições de avaliar questões alusivas à sua formação. Assim que concluem a formação e adentram uma sala de aula como docentes formados, passam a assumir uma postura diferente ainda não experienciada, saem definitivamente da condição de alunos para professores. Corroborando com esse pressuposto, Marcelo García (1999, p.113) destaca que “os professores principiantes são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que a sua formação é incompleta”. Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa é **analisar as**

## **compreensões de professores iniciantes formados nos cursos de Pedagogia nas modalidades de ensino presencial e a distância acerca dos saberes docentes.**

O presente trabalho está estruturado de modo a possibilitar um panorama geral do andamento da pesquisa que está sendo realizada. Assim, num primeiro momento no item de introdução apresentamos o tema e o problema, bem como o objetivo geral que norteia a pesquisa. Dando sequência, destacamos o caminho metodológico construído até o momento, onde evidenciamos alguns pontos importantes que já foram definidos. Em seguida, trazemos um recorte sobre o que tange a fundamentação teórica em relação as leituras já realizadas sobre o objeto da pesquisa. Nas considerações finais apresentamos uma breve reflexão sobre as perspectivas almejadas com este trabalho.

## **METODOLOGIA**

A definição metodológica é uma etapa fundamental do processo de pesquisa, requer um estudo cauteloso para a seleção dos procedimentos que serão adotados, pois estes precisam estar em consonância com os objetivos gerais e específicos de modo que possam subsidiar respostas para a problemática da pesquisa. Desta maneira, apresentamos brevemente as características da metodologia que já foram delineadas. Por considerarmos, assim como Bogdan e Biklen (1994, p.48) “[...] que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” e que as questões sócio culturais, bem como a subjetividade que permeia as relações entre os sujeitos da pesquisa sejam aspectos geradores de dados em potencial para análise, a abordagem da pesquisa configura-se como qualitativa. É pertinente registrar que neste tipo de abordagem:

[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30)

Os sujeitos da pesquisa serão dez professoras<sup>48</sup> formadas em Pedagogia, divididas em 2 grupos: 5 professoras formadas na modalidade de ensino presencial e 5 professoras formadas na modalidade de ensino a distância. Como explicitado na introdução do trabalho, nossa intenção é pesquisar as compreensões de professoras iniciantes acerca dos saberes docentes, por isto, adotamos como critério de seleção professoras que não possuam cursos de especialização, apenas a formação em Pedagogia. Outro critério definido para a seleção do grupo de professoras diz respeito ao seu tempo de atuação profissional que pode variar de 1 a 6 anos. Para isto, nos apoiamos em Huberman (1995) que argumenta em seus estudos sobre a existência de fases da carreira profissional docente, em que o período que compreende os 6 primeiros anos marca a entrada e o tateamento inicial da carreira até atingir um status de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, do mesmo modo como nos reportamos a Marcelo García (1999) que denomina os professores que atuam entremeio a esse período como iniciantes na profissão. Ressaltamos que o processo de seleção está em andamento.

---

<sup>48</sup> Será adotado o termo no gênero feminino, pois os sujeitos da pesquisa são todas professoras.



Quanto aos instrumentos para a geração de dados, vamos utilizar documentos e realizar grupos focais. Os documentos são pertinentes a legislação perante o curso de Pedagogia nas modalidades de ensino presencial e a distância, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O trabalho com grupos focais é direcionado a geração de dados construídos na coletividade. No grupo focal estimula-se uma discussão coletiva em que os participantes têm a oportunidade de formular e reformular suas concepções por meio da fala do outro, suscitando fatos/conceitos que talvez não fossem lembrados numa entrevista individual. Sobre isto, Gatti (2005, p.11), considera que o trabalho com grupos focais permite,

[...] compreender processos e a construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Portanto, não está em jogo o consenso entre os participantes, mas sim a interação do grupo ao dialogar sobre o tema em questão, o que, por conseguinte, contribui com os sujeitos da pesquisa podendo despertar um processo de reflexão que repercute de forma positiva para com as ações docentes que vem sendo praticadas. Para finalizar esta explanação sobre a metodologia da pesquisa, destacamos que as categorias e análise serão definidas *a posteriori* e que será utilizado como procedimento a análise de conteúdo de acordo com Bardin (2010).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

Para fundamentar a pesquisa já iniciamos um processo de leitura e constante busca por estudos atuais que corroborem com a construção de um aporte teórico consistente. Podemos destacar alguns autores como: Marcelo García (1999) que trata sobre os professores iniciantes, Huberman (1995) que discute as fases da carreira profissional, Gauthier (1998) que apresenta estudos sobre a Pedagogia, Tardif (2004), Pimenta (2000), Paulo Freire (2009) e Shulman (2005) que nos trazem estudos essenciais sobre os saberes docentes. Na sequência apresentamos um breve recorte sobre os saberes docentes que fará parte da pesquisa.

A prática docente, assim como as demais profissões, requer a apropriação de saberes específicos que são determinantes para a qualidade da ação docente e para a profissionalização do professor. Nos últimos vinte anos, vem se multiplicando as pesquisas que tentam responder questões sobre o universo do saber do professor e a sua profissionalização (TARDIF, 2004). Os resultados evidenciam que a prática docente exige o emprego de conhecimentos diversificados que atendam as demandas de sala de aula de modo a qualificar o ensino. Muitos destes conhecimentos são construídos durante o processo de formação no curso de Pedagogia, que não é a única fonte de saberes necessários para a prática educativa. Assim, a profissionalização docente, não se encerra ao final do curso de Pedagogia, ela perdura acompanhando o professor durante todo seu ofício de ensino. Conforme Tardif (2004, p. 19):

[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados a instituição [...]; outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

À vista disso, os saberes mobilizados na prática educativa são múltiplos e amplamente caracterizados pelo fator social, o que torna o professor, sujeito da produção de seus saberes. Em contrapartida, Freire (2009) enfatiza que o professor precisa se assumir enquanto sujeito produtor de saberes, para que sua prática educativa seja capaz de viabilizar a construção do conhecimento e não se reduza apenas ao ato de transmitir ou de transferir conhecimento. Pimenta (2000) corrobora com esta discussão ao atribuir a profissão docente um caráter dinâmico de natureza prática social, que requer um olhar crítico da profissão diante das questões sociais como forma de buscar subsídios para modificá-la. Por conseguinte, os processos de construção dos saberes docentes e da construção da identidade profissional do professor estão imbricados e tem na prática educativa, social por natureza, um campo fecundo para o seu desenvolvimento. Em outras palavras:

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2004, p. 234).

Os saberes docentes são definidos por Tardif (2004, p. 36) como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Com base na definição do autor, é possível perceber que a construção do saber do professor demanda conhecimentos de fontes diversas, sendo justamente por meio da junção, da mistura destas fontes que o mesmo surge, ou seja, não há como desempenhar uma prática educativa com base em apenas uma única fonte de saber. Logo, a aquisição de saberes requer uma sistematização interdisciplinar entre as várias áreas do conhecimento, onde uma complementa a outra e vice versa, ampliando a gama de saberes necessários para a atividade docente.

O saber da docência não se constitui apenas com conhecimentos de origem científica e pedagógica, mas sim, conforme Freire (2009), torna imprescindível que o professor se reconheça como um ser pensante, dotado de interesses e movido por questionamentos que impulsionem sua fala de modo que esta se torne um aprendizado de escuta. Para o autor, a educação é um processo de humanização e por isto, os alunos, seres humanos, suscitam no professor em decorrência da relação e dos vínculos estabelecidos no âmbito da sala de aula, um autoconhecimento, um saber sobre si mesmo que pode resultar em um saber lidar melhor com suas formas de ensinar. Freire (2009) enfatiza que professor e aluno são sujeitos produtores de saberes, onde um influencia e deixa marcas no saber construído pelo outro. Daí a premissa de Freire tão destacada no meio educacional: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2009, p. 22), e, a vista disso, ainda complementa: “não há docência sem

discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (2009, p. 23).

Paulo Freire (2009) trata em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, especificamente dos saberes necessários à prática educativa. Para o autor, estes saberes são imprescindíveis à prática docente, tal como são por ela legitimados e avança reforçando que tais saberes “[...] devem ser conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora (2009, p. 22) .Os saberes docentes se configuram como elementos constitutivos da identidade profissional do docente, que como afirma Pimenta (2000, p.18) “[...] não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Em outras palavras, assim como o professor vai construindo seus saberes docentes, vai, da mesma forma, construindo e dando forma a sua identidade profissional, por meio de um processo contínuo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aspiramos por meio deste trabalho criar possibilidades de discussão sobre as pesquisas atuais, principalmente aquelas abordadas neste simpósio integrado de pesquisa e educação, podendo contribuir no sentido de gerar elementos de estudo e reflexão sobre a pesquisa científica, partindo do princípio de que o professor pesquisador é também sujeito de sua pesquisa e a ela atribui sentidos e significados de acordo com os seus conhecimentos e o contexto histórico cultural ao qual está inserido.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281p.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. Brasília: MEC, 2011. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 11 mai de 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed.São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148p.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. 77p.
- GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância do métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil *in* WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. 336p.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998. 480p.
- HUBERMAN, Michael.O ciclo de vida profissional dos professores *in* NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. 214p.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa:Porto, 1999. 272p.

PIMENTA, Selma Garrida (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 246p.  
SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.  
Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.  
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 325p.

# O ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN E SEU PROCESSO DE IN(EX)CLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO DE CASO

LUBITZ, Priscila  
FURB  
E-mail: prilubitz@terra.com.br

FISCHER, Julianne  
FURB  
E-mail: juliannefischer@me.com

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva educacional, a educação inclusiva atinge a todos os estudantes para que sejam bem-sucedidos, em todas as matérias, incluindo os estudantes com síndrome ou deficiência e com necessidades educacionais especiais. Mittler (2003, p. 34) assim compreende a inclusão escolar: “[...] baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, [...] o nível de aquisição educacional ou a deficiência”. De igual forma, o autor sinaliza que inclusão escolar é para todos e abrange uma mudança no que for preciso – cultura, organização, entre outros –, para que a escola garanta a participação regular daqueles que estavam segregados. A inclusão escolar promove um ambiente de acesso para que o estudante se torne membro efetivo da comunidade, sendo assim, valorizado por isso.

Mantoan (2003) reforça de que a educação inclusiva compreende condições físicas, emocionais, afetivas, sociointerativas de se ensinar. Suas palavras nos fazem refletir que a atuação do docente nos espaços educativos visa à “construção de personalidades humanas autônomas” que valorizem “a diferença pela convivência” e que, além do ensino ministrado em sala de aula por esse profissional, há que ser levado em conta o “clima socioafetivo [...] em toda a comunidade escolar” (MANTOAN, 2003, p. 63).

Ressaltamos, a esse respeito, o contexto teórico implícito nos pressupostos vigotskianos, que preconiza que a inclusão escolar depende do incentivo que é dado à criança para que se desenvolva.

Nesse contexto de ensino inclusivo, situamos André<sup>49</sup>, o aluno com Síndrome de Down. Esclarecemos que não temos o intento de focar as características físicas ou realizar a análise das características clínicas dessa síndrome, tampouco a configuração genética, mas o processo de in(ex)clusão escolar vivenciado pelo estudante em questão. Desta forma, o objetivo da pesquisa é analisar, por meio dos dizeres da professora regente do 6º ano, da psicopedagoga, da mãe do estudante e das Notas de Campo da observação não participante, a in(ex)clusão na escola regular de um estudante com Síndrome de Down.

---

<sup>49</sup> Nome fictício que escolhemos para o estudante com Síndrome de Down

## **METODOLOGIA**

A presente investigação trata-se de um estudo de caso, que busca, de acordo com Martins (2006), descrever, interpretar e compreender fatos e fenômenos. Por ser uma pesquisa qualitativa, está relacionada com interpretações das realidades sociais (BOGDAN; BIKLEN, 2012). Delimitamos nosso campo de pesquisa, a uma sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola regular da rede privada de ensino. O estudante tem 15 anos de idade, é do sexo masculino, mora no município de Blumenau, SC. A mãe, como responsável legal assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Atualmente, André frequenta o 6º ano do Ensino Fundamental, mas apresenta um histórico de repetência de dois anos no 5º Ano, período no qual começamos a acompanhá-lo.

Bogdan e Biklen (1994, p.16), expõem que “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. Da mesma forma, Martins (2006, p.24) endossa essa conduta quando afirma “[...] que o planejamento e execução dos trabalhos de campo de uma pesquisa orientada por um Estudo de Caso não podem desconsiderar a observação como uma das técnicas de coleta de dados e informações”. Assim, selecionamos dois instrumentos de coleta de dados: 1) observação não participante da turma de 6º ano na qual André está inserido; 2) entrevista individual semiestruturada com a professora regente 6º ano, a psicopedagoga e a mãe de André. Para realizarmos a observação, primeiramente solicitamos a autorização da escola.

Após procedermos a coleta de dados, por meio dos dois instrumentos já explicitados, nos encaminhamos para a próxima etapa da investigação, que consistiu nas análises. Encontramos em Bauer e Gaskell (2012, p.190-191), a fundamentação teórica para procedermos à análise de conteúdo. Segundo os autores, “constitui-se de um método de análise de textos desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas”. Nessa compreensão, é também “[...] uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”.

Assim disposto, o viés teórico para análise dos dados amparou-se em Vigotski (1997; 2009b; 2010), no que se refere à deficiência e construção do pensamento e da linguagem; Mantoan (2003), Mittler (2003) e Stainback e Stainback (1999), nos conceitos de inclusão escolar;

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

Compreendemos que as regularidades nas informações contidas nas entrevistas e na observação não participante na turma de André se complementaram. Os dizeres nos reportaram diretamente para as questões referentes aos aspectos de inclusão ou não de André, e, por conseguinte, aos demais aspectos que tangenciam o tema da inclusão escolar.

Mantoan (2003, p. 25) nos ensina que, na perspectiva inclusiva, “As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar [...]”; ou seja, “[...] currículos, atividades, avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais”. As deficiências, a partir desta perspectiva, acentuam-se, pois o trabalho é realizado com a possibilidade de que nada poderá evoluir e que à

escola cabe apenas aceitá-las passivamente, conforme o que está especificado. No entanto, convém compreender que “[...] nossa matéria nervosa é, ao que tudo indica, o que há de mais plástico de tudo o que conhecemos na natureza” (VIGOTSKI, 2010, p.181). Ainda segundo o autor, “[...] nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências [...]” (p. 181). Assim, podemos tanto perpetuar a deficiência, como transpô-la, dependendo dos estímulos socioculturais que estivermos oferecendo e produzindo no processo de aprendizagem do estudante com deficiência ou com síndrome.

As afirmações de Mantoan (2003) e de Vigotski (2010) nos reportam aos seguintes dizeres da professora regente do 6º ano, “*As atividades propostas para ele [André] são diferentes, são bem diferenciadas da turma*”. Assim, embora a escola tenha trabalhado com a compreensão de um ensino diversificado, ou seja, atividades diferenciadas para o estudante com SD, essa diversidade foi entendida nos moldes da segregação, do trabalho à parte, solitário, e não de promover experiências significativas e diversificadas junto ao contexto da turma. Essa maneira de compreender “a diversidade e diferenciação nas atividades” trouxe à tona o desconhecimento quanto à real possibilidade de alterar os direcionamentos para uma educação efetivamente inclusiva, que também encontra possibilidade na predisposição biológica do ser humano com deficiência, pois “[...] o cérebro não é apenas o órgão que conserva e produz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009b, p.12, 14). Dessa forma, compreendemos a possibilidade de desenvolvimento diante da deficiência ou síndrome.

O dizer da professora regente do 6º ano, “*Fica na dele, quietinho, sentadinho ali, a segunda professora do lado. Não quer fazê, tá, então não faz, André. E aí ele fica o tempo inteirinho ali*”, reitera a condição segregada na qual André está diariamente, impossibilitado de uma das realizações mais importantes que é a de construir amizades. As amizades acontecem no reconhecimento do outro e no desenvolvimento dos relacionamentos. A amizade tem mão dupla: dar e receber. A maneira como André é amparado em sua sala de aula, desde a forma como se localiza sentado à parte, com uma professora exclusiva ao seu lado o tempo todo, o tratamento diferenciado, as atividades diferenciadas, tudo, nesse cenário, cria barreiras para que as outras crianças possam se aproximar de André e ele possa chegar-se a elas.

Stainback e Stainback (1999, p. 73) pontuam que “[...] as amizades e os relacionamentos são realmente pré-condições para a aprendizagem. Se um aluno não se sente conectado, é como se não estivesse inserido”. Nesse aspecto, compreendemos, por meio de Voivodic (2004), a diferenciação entre inclusão e integração do estudante, tendo ele uma deficiência ou não, no que tange ao aspecto psíquico. Os aspectos psicológicos, de formação da personalidade, precisam ser levados em conta, para que se encontrem meios de fazer com que esse estudante se sinta parte da comunidade e sujeito ativo na construção do seu saber, portanto, incluso.

A Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina (2009) prevê a presença de um segundo professor em turmas que possuem estudantes com deficiência, condutas típicas e superdotação/altas habilidades<sup>50</sup> (SANTA CATARINA, 2009). Mas a maneira como este segundo professor tem sido orientado para atender exclusivamente a André não é compatível com aquilo que está determinado pela PEE, em seu artigo 4º, item IV, a respeito do “[...] professor com habilitação em Educação Especial que atua com o professor regente [...]”:

---

<sup>50</sup> Deficiência, condutas típicas e superdotação/altas habilidades são os termos contidos no documento.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função **corregger a classe com o professor titular**, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros. Nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de classe terá como função **apoiar, em função de seu conhecimento específico**, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas (SANTA CATARINA, 2006, p. 16, grifo nosso).

Nos dias nos quais realizamos a observação não participante, identificamos que a proximidade da PA<sup>51</sup> aos demais estudantes da turma na qual André está inserido, não ocorria: *“A PA senta junto dele [...]; olha aqui prá mim, André, olha aqui [...]; a PA tenta conversar com André, fazendo perguntas [...]; a PA também fica em pé ao lado dele [...]; a PA insiste com ele em fazer alguma coisa, mas ele se recusa [...]; a postura da PA muito próxima dele o incomoda [...]; ela toca nele continuamente e ele retorce o corpo para desvencilhar-se dela [...]; a PA tenta novamente alguma intervenção com ele e ele se ressentido [...]; a PA escreve alguma coisa numa folha, mostra para ele e pergunta se está certo [...]; a PA sentada ao lado dele [...]; a PA pega as figuras de locais que a PT de LI está ensinando para mostrar para André [...]; PA: Olha aqui (pegando no braço de André) [...]; PA: a gente combinou [...]; ele erra e ela o corrige [...]; a PA insiste, mas ele não aceita [...]; ela insiste novamente [...]; a PA insiste mais um pouco [...]; a PA insiste para André ler mais uma vez os números relacionados aos locais [...]”* Consideramos que, nesses momentos relatados, ocorre a exclusão de André. Ele não consegue perceber-se parte do todo da turma, porque recebe tratamento diferenciado. A professora regente do 6º ano também confirma a situação da PA exclusiva para ele, quando diz: *“Às vezes ele rejeita muito esta segunda professora, sabe. Às vezes ele... ela leva trabalhinhos para ele fazer e ele não dá importância pra isso, ele não... não quer fazer”*.

Concordamos com a professora regente do 6º ano quando diz *“[...] eu sinto que ele não conseguiu ainda ser incluído lá na turma do 6º ano [...]”*, uma vez que André tem vivenciado uma situação de exclusão, pelo tratamento segregado que tem recebido. Porém, discordamos quando a mesma professora diz: *“Não com os colegas, com os colegas tudo bem, isso aí não tem problema. Os colegas jamais discriminaram ele, são ótimos pra ele; os professores são, estão sempre a se aproximar, mas ele não conseguiu ainda”*. Em face de a organização e a proposta pedagógica não privilegiarem o envolvimento de André em tudo que é ensinado à turma, os colegas não têm a oportunidade de lidar com ele. Esse posicionamento ocorreu na condução da aula de Língua Inglesa, conforme Notas de Campo: *“A Professora titular de L<sup>52</sup>I anuncia a atividade e diz que André participará em outro momento. André levanta a cabeça e olha ao redor, quando a professora começa a leitura do texto no livro. Depois, baixa a cabeça novamente na sua classe”*. Então, surge o questionamento: por que André terá que participar somente em outro “momento”? E ainda, reforça *“[...] André, vamos fazer uma brincadeira. Você vai fazer com a profe”*. Novamente, por que só André tem que fazer com a “profe”? Conforme descrevemos nas Notas de Campo: *“André estava sentado no fundo da sala, separado do contexto das demais filas. A PA sentada ao lado dele”*. Para esses colegas, também é passada a mensagem de que André precisa ser tratado à parte

---

<sup>51</sup> PA: professora auxiliar.

<sup>52</sup> LI: Língua Inglesa



Compreendemos, portanto, que, quando a inclusão escolar não ocorre, o estudante com deficiência ou síndrome experiencia uma situação de estigmatização social. Goffman (1988) menciona que há três tipos de **estigma**: o estigma relacionado a deformidades físicas, o estigma relacionado à raça, nação e religião e o estigma social. Um indivíduo que poderia ter sido recebido na relação social cotidiana, mas por possuir “[...] um traço que pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra [...], acaba sendo impedido de ser aceito, por conta de seus atributos (GOFFMAN, 1988, p. 7).

Nesta pesquisa, utilizamos esta compreensão de estigma para caracterizar os processos de exclusão escolar vivenciados por André. Reconhecemos que a visão em relação à SD em nossa sociedade ainda é carregada da concepção médica, que considera apenas as questões biológicas de desenvolvimento, sem levar em conta o potencial de desenvolvimento que existe por meio das relações sociais. São essas relações que ampliam a experiência do sujeito com o mundo, numa perspectiva de superação dos limites (biológicos), por meio das relações sociais e da afetividade. O reflexo disso é percebido na resistência da sociedade e da escola em reconhecer a necessidade de transformação do que for preciso, para que esteja em condições de proporcionar, uma educação que contemple todos, inclusive aqueles com SD. Compreendemos que, no caso de André, o caráter de “educação especial” que ele tem recebido, tem reforçado sua marginalização, afastando-o dos relacionamentos mais próximos, que, no caso, são todos os colegas da turma.

Segundo a professora regente do 6º ano, *“Ele ainda não conseguiu se aproximar das outras professoras, ele ainda rejeita [...] às vezes ele rejeita muito esta segunda professora”*. Consideramos que, na ausência do que Goffman (1988, p.14) chama de “feedback saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros”, André se autoisola, torna-se desconfiado, deprimido, hostil, ansioso e confuso. Goffman (1988, p. 15) ainda refere que “O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”. Também foi possível apreender essa insegurança expressa nos repetidos “nãos” diante das intervenções com a PA, que foram interpretados nas entrevistas com a professora regente do 6º ano e com a PT de LI, como *“ele rejeita”, “ele não aceita”, “ele ainda não conseguiu”*. Esses “nãos” encontram-se registrados em nossas Notas de Campo: *“PA: Olha aqui prá mim, André, [...] André: Não. André deita a cabeça na classe. André: Eu vou para casa [...]. PA: Vamos fazer uma brincadeira [...]. André: Não quero [...]. Você vai participar André. André: Não, não vou [...]. Ele se recusa a responder. Continua com a cabeça baixa [...]. Vamos participar. André: Não quero jogar. PA: Você não gosta de ganhar? André: Não quero. PA: Você é bem inteligente. André: Não vou [...]”*. E em determinado momento, *“A PA tenta novamente alguma intervenção com ele e ele se ressentido”*. Então, *“Ela nos olha e diz [...] ele está bravo”*.

No entanto, na entrevista com a psicopedagoga, essa nos deu a entender que compreende de outra forma tais comportamentos de André: *“Alguns comportamentos, por exemplo, que ele tem na escola, eu não percebo nele, também não vejo nele aqui e até me surpreende ele fazer determinadas coisas e que talvez demonstre uma certa insatisfação [...] naquele ambiente”*. Retomando o ambiente escolar, sob esses olhares e insistências, os educadores interpretam sua “resposta defensiva a tal situação como uma expressão direta de seu defeito” e conseqüentemente, justificam-se na maneira como o tratam, *“apenas em retribuição de algo que ele, seus pais [...] fizeram”*, conforme nos ensina Goffman (1988, p. 8). Essa rejeição no sistema educacional reforçou os estigmas sociais de convívio, e os pais sofrem a influência desse estigma, conforme dizeres da mãe: *“[...] o que observei foi... nas escolas, o pouco tempo e falta de atividades dirigidas, para que o professor conseguisse atender suas expectativas e fizesse ele se interessar e em querer mais, junto ao seu grupo. Com isso, ele foi criando... à parte... um mundinho [...]”*

No curso desse pensamento, compreendemos que a influência de um meio desfavorável pode comprometer o desenvolvimento de André e ainda desencadear uma situação de deficiência social, uma vez que, segundo Vigotski (1997), é nas relações sociais que o indivíduo se constituirá como pessoa com deficiência. É o meio social que impõe a diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dizeres resultantes das entrevistas e do registro das Notas de Campo nas observações não participantes feitas em sala de aula, nos permitem analisar aspectos da in(ex)clusão de André na unidade escolar que frequenta, atualmente, o 6º ano do Ensino Fundamental I.

A abordagem pedagógica desenvolvida para André está carregada de estigmatização, uma vez que se acomoda e adapta-se à sua síndrome, evidenciando a crença de que ele esteja pouco apto ao desenvolvimento do pensamento conceitual.

Não basta, apenas, que a criança com SD tenha o acesso à escola regular, mas que tenha o atendimento adequado; ou seja, um atendimento caracterizado pela compreensão que privilegie o ser, enquanto humano, capaz de adquirir e construir conhecimento, talvez de forma um pouco mais lenta, mas possível; um atendimento que contribua para que esse estudante com SD encontre, na escola, um lugar de acolhimento e de respeito às suas especificidades, ao possibilitar caminhos de acesso ao conhecimento, em conjunto com os demais estudantes, mas não segregado. Questionamo-nos sobre as abordagens aplicadas a André; e também, sobre a lacuna na comunicação, interação e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento possível, considerando-se a gestão da escola, o papel dos professores, dos pais, da psicopedagoga e dos colegas de André. Sentimos a ausência de um relacionamento próximo, aberto, envolvendo, de maneira dinâmica e sistemática, esse grupo.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial no Estado de Santa Catarina: Proposta/ Coordenador Sergio Otavio Bassetti**. São José: FCEE, 2009. Disponível em: <[http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=443](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=443)>. Acesso em: 10 de julho de 2012.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO

SCHEUNEMANN, Rafael  
UNIVILLE  
E-mail: rsch13@pop.com.br

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado  
UNIVILLE  
E-mail: aliciene\_cordeiro@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a escola discute a inclusão e a diversidade dentro de seu ambiente. As mudanças e transformações advindas de conferências e declarações, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jontien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), expuseram as escolas à novas trajetórias, que suscitaram a necessidade de rever práticas e modelos até então indiscutíveis. O espaço escolar, antes composto por grupos semelhantes, cujas práticas pedagógicas direcionavam-se para um público alvo homogêneo, recebe desde então, obrigatoriamente, grupos heterogêneos, representando a diversidade presente na sociedade. O ingresso deste novo grupo amplia a discussão sobre as diferenças individuais, os processos de escolarização e seu papel na aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Diante disso, à escola, afeita ao modelo tradicional, repetitivo e segregador, marcado pela dialética inclusão/exclusão, com alunos adaptados ao processo de escolarização e outros isolados do mesmo, coube criar mecanismos para ensinar aqueles que somente figuravam entre os estudantes. Um destes mecanismos são as salas de apoio pedagógico – SAP, que tem como objetivo “oferecer atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem” (MEC, 1994, p.5).

Considerando que a aprendizagem “trata-se essencialmente de um processo de mudança, de reorganização e enriquecimento do próprio aluno, implicando sua participação ativa e, ao mesmo tempo, a intencionalidade educativa daquele que ensina” (LIBÂNEO, 2012, p.42), cria-se em cada escola uma expectativa em relação ao trabalho pedagógico do professor da sala de apoio, pois cabe a ele proporcionar a relação entre o estudante e o objeto de conhecimento, salientando que tal relação foi frustrada na sala de aula comum.

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “Práticas Pedagógicas dos Professores da Sala de Apoio Pedagógico” e tem por objetivo geral investigar as práticas pedagógicas dos professores da sala de apoio pedagógico. Derivado deste objetivo central encontram-se os objetivos específicos: identificar os recursos constituintes das práticas pedagógicas dos professores das Salas de Apoio Pedagógico e compreender as intervenções realizadas pelos professores das Salas de Apoio Pedagógico.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa etnográfica, e acreditamos, como Gatti e André (2010, p.32), que “os acontecimentos de sala de aula só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados”. Realizada por meio de observação participante, que conforme descreve André (1995, p.28) “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”, e acreditando, conforme Riemann (2010, p.17) que “o trabalho etnográfico pode promover uma reflexão sobre a própria prática pedagógica”.

A observação participante foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em um período de três meses em cada uma delas, com acompanhamento de uma turma de alfabetização das duas escolas, sendo duas horas na escola A e uma hora e meia na escola B.

As Salas de Apoio Pedagógico do município de Joinville são referenciadas pelo Regimento Único da Secretaria de Educação de Joinville e pela Portaria Municipal nº 111-GAB-2009, que declaram a SAP “[...] destinada aos alunos de 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1).

Ao longo do período de observação, foram realizadas entrevistas com as professoras da SAP, tendo como intuito esclarecer aspectos que ficaram em aberto durante o tempo de observação.

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdos, proposta por Bardin (1977, p.42), para quem o procedimento é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores”.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A escola é a instituição oficial destinada a transmissão do conhecimento adquirido historicamente pelo Homem, para as novas gerações, como afirma Bernardes (2012, p.18) ao afirmar

a escola como um lugar instituído historicamente, que tem a função social de criar condições, por meio da educação, para que as crianças se humanizem, apropriando-se do que o homem produziu historicamente no campo do conhecimento e se desenvolvam em seus múltiplos aspectos.

Além desta função, outra prática conhecida, porém não oficialmente destacada, é a de doutrinar os corpos, discipliná-los e preparar para a vida de trabalho. Destacam Rockwell e Mercado (1999, p.22) “la escuela también es el contexto natural del proceso de toma de consciencia laboral y social por parte de los alumnos<sup>53</sup>”

---

<sup>53</sup> A escola también é o contexto natural do processo de tomada de consciência social e de trabalho por parte dos alunos. Tradução livre.

Entender o espaço escolar sob esta visão é entender porque o contexto da escola não se aproxima do contexto do aluno, isolando o mundo externo e as experiências que o sujeito carrega consigo, os sentidos que coloca nos conteúdos trabalhados. Parece que o aluno deve ignorar “seu mundo” e inserir-se em outro, como coloca Franco (2010, p.24) “é sabido que a criança, ao entrar na escola, é muitas vezes levada a silenciar-se para atender ao controle do que pode ou não ser dito no espaço escolar”.

Neste silenciamento, vemos colocadas práticas repetitivas e excludentes, características de uma escola dita tradicional; um modelo de escola que perdura há muito tempo, cujas marcas podem ser vistas nas carteiras umas atrás das outras, na transmissão de práticas esvaziadas do contexto do aluno, de provas e avaliações que levam em conta o agora, não o processual, nem a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007). O modelo de escola tradicional é assim definido por Behrens (2011, p.41)

[...] o lugar por excelência em que se realiza a educação. Apresenta-se como um ambiente físico austero, conservador e cerimonioso. Tem como função preparar intelectual e moralmente os alunos. O compromisso social da escola é a reprodução da cultura. Caracterizada pela disciplina rígida tem como finalidade ser agência sistematizadora de uma cultura complexa e funciona como local de apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações.

Ao buscar entender as práticas pedagógicas, chegamos a Franco (2012, p. 173) para quem “são práticas as que se organizam intencionalmente para atender as determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” e ainda “estamos nos referindo a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (op. cit, p.172).

Baseando-nos nesta afirmação, entendemos que as práticas pedagógicas são processos desencadeados pelos professores, realizados intencionalmente, que tem por objetivo mediar o “encontro formativo” (LIBÂNEO, 2012) entre o estudante e o conhecimento, sem desconsiderar, contudo, o papel das condições concretas para a realização desta atividade.

Quando falamos em práticas intencionais, temos o entendimento de que as condições concretas nas quais estas se dão, faz com que recaia sobre o professor uma sobrecarga de funções, demandas oriundas da necessidade de retransmitir conteúdos, atender critérios estabelecidos por instâncias superiores, atingir metas estabelecidas pela direção e conseguir que seus alunos aprendam e se desenvolvam. Neste amalgamado de funções, o professor, infelizmente, dispõe de pouco tempo para refletir sobre sua prática, fato impeditivo da constituição de uma práxis (VÁZQUEZ, 2011), e o leve a submeter-se ao modelo tradicional de escola e ensino.

Apesar dos diversos estudos e críticas ao modelo tradicional, é ainda perceptível sua presença nas escolas, segundo Behrens (2011). As crianças que não conseguem se adequar ao processo de escolarização e/ou apresentam dificuldades diante deste processo, devem ser atendidas por outros mecanismos, criados para “normalizar” o ambiente escolar e atender as diferenças. Conforme Escabora (2006, p.13) “vemos, por exemplo, as escolas e classes especiais, os projetos de reforço, programas de recuperação paralela, serviços de apoio pedagógico e programas de aceleração”.

As salas de apoio pedagógico foram criadas em 1993 pelas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), na publicação 01/93, cujo título é “Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado”. Como complemento destas diretrizes, foi criado o documento denominado “Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico”, pelo Ministério da Educação, emitido em 1994. Segundo o documento, a SAP foi implantada no ensino regular com “o objetivo de oferecer atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem” (MEC, 1994, p.5).

O público alvo das salas de apoio pedagógico são alunos das primeiras séries do 1º grau no Ensino Fundamental com “multirrepetência, dificuldades em alfabetizar-se e hiperatividade” (MEC, 1994, p.7), devendo ser atendidos seu contra turno escolar.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Conhecer o ambiente de uma sala de apoio pedagógico nos leva a uma primeira surpresa: neste espaço, não há a tradicional disposição das carteiras. Na escola A, existem duas fileiras com cinco carteiras, de frente uma para a outra. Na escola B, são duas mesas redondas, com cinco lugares em cada uma delas. Nesta disposição de carteiras, os alunos estão sempre próximos, acompanhando o que seu colega do lado e da frente está fazendo. Notou-se em algumas situações, propostas pelas professoras, que os alunos utilizam desta formação para em conjunto com seu colega, aprenderem. Com esta prática pedagógica, o professor beneficia-se da mediação entre as crianças para a aprendizagem, pois conforme Rego (2009, p.42) baseada em Vygotsky, a “mediação são os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo”.

Esse trabalho, neste espaço, é possível de ser desenvolvido, pois de alguma forma ali se rompe com os padrões do chamado ensino tradicional. Conforme citam Behrens (2011) e Rockwell e Mercado (1999), o modelo tradicional de escola está assentado numa transmissão de conteúdos que necessita ser ministrada aos alunos, uma espécie de “carga” que leva os professores das salas regulares a concentrar-se no conteúdo, e não na aprendizagem individual de seus alunos. Este fato leva o professor a criar um “padrão” de aluno, um aluno “médio”, que possa ser atendido por sua demanda de conteúdos. Com isto, os alunos que estão abaixo deste “médio” não são inseridos no processo de escolarização.

Na sala de apoio pedagógico, entretanto, nota-se que não há esta demanda por conteúdos curriculares, de forma que as professoras podem concentrar-se nos desafios apresentados por cada aluno. Percebemos este elemento em várias situações, em especial nas falas da professora da escola A: “- Calma, tô chegando. Calma, calma, calma. Lembra que aqui é tudo bem devagar, bemmm devagar” (ênfase no bem). Em outra situação: “- Agora, no caderno, vamos escrever Joinville. Vamos fazer bem devagar. JO-IN-VI- LLE. Não tenho pressa”. Com este processo, podemos perceber a ênfase no tempo, mas um tempo que mostra ser diferenciado, que respeita o processo individual que cada aluno apresenta, sem que seja necessário, para isso, uma prática formatada para cada aluno. Como afirma André (1999, p.12) “procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção de saberes”.

Uma das funções da escola hoje é trabalhar com o sujeito de forma integral, contemplando fatores cognitivos, afetivos, emocionais e motores. Libâneo (2012, p.43) cita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos e afirma que “uma atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando a ampliação de suas capacidades cognitivas e à formação de sua personalidade global”. O modelo tradicional de escola tem favorecido, todavia, que o sujeito seja visto somente pelo seu aspecto cognitivo, ignorando sua totalidade, enquanto ser complexo e multideterminado.

O trabalho docente, na sala regular, geralmente é marcado pela tensão da necessidade que do aprendizado do aluno. Cabe ao professor verificar o “nível” em que o sujeito se encontra, o estágio por ele alcançado, de forma a afirmar se o sujeito está ou não apto a avançar no conteúdo ou, nos casos extremos, de série/ano. Este motivo tem levado o docente a focar sua atenção no erro, porém de uma forma negativa. O erro não é visto como parte do processo de aprender, condição na qual o sujeito se encontra e a partir da qual pode se transformar.

No caso da sala de apoio pedagógico da escola A, notou-se uma prática pedagógica inversa a esta lógica da sala regular. Nela, a professora utiliza o erro como estímulo ao aluno, fazendo-o perceber onde errou para posteriormente alcançar o aprendizado e desenvolvimento neste quesito. Esta forma de ver o erro permite trabalhar com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que como explica Vygotsky (2007, p.97) “é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Podemos ilustrar esta prática, por exemplo, na forma como a professora lida com o uso da borracha durante a aula. Segundo a própria professora fala aos alunos: “ - Não vamos apagar. Assim, você sabem onde erraram, vocês estão vendo, vão lembrar e não vão mais errar”; ou ainda: “ - Pro (fessora), tem borracha?” pergunta um aluno. E a professora responde: “ - Não, não temos borracha aqui! Faz um risquinho na palavra e escreve do lado para ver o que está errado”. Lidar desta forma com o erro permitiria a professora e aos próprios alunos utilizarem o erro como condição para aprendizagem, também aproximando do que os alunos já conhecem e já conseguem fazer com ou sem auxílio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Adentrar na sala de apoio pedagógico é conhecer um lado que a Escola procura esconder. É conhecer o lado marginal do sistema escolar, aquele que inclui após excluir, após culpabilizar o aluno por não se adequar ao processo de escolarização. Contudo, ao investigar as práticas pedagógicas das professoras das salas de apoio pedagógico, percebe-se uma contradição: é neste local marginal que as ações pedagógicas favorecem que o estudante perceba-se e seja percebido em sua totalidade, e como local em que as crianças também aprendem.

Com a inversão das práticas “tradicionais” realizadas e conhecidas na sala regular, na sala de apoio pedagógico, os pequenos acertos são acompanhados de palavras de incentivo, como “muito bom”, e o erro é visto como alicerce para o aprendizado.

Ambas professoras pesquisadas utilizam materiais diversificados em aula, como massa de modelar, jogos de ligue os pontos, revistas para recortes, vídeos, computadores. Esta diversidade de recursos amplia possibilidades de aprendizado dos alunos, e muitas vezes o aproxima do contexto que estes vivenciam fora do ambiente escolar. Suas intervenções são marcadas pela busca do desenvolvimento total do aluno, priorizando um sujeito cognitivo, afetivo, emocional e motor.

Realizar pesquisa etnográfica favoreceu melhor compreensão das atividades que são realizadas no contexto escolar. Também é necessário levar em conta os locais e períodos da observação, de fato que pesquisas realizadas em outros tempo e espaço podem apresentar resultados diferentes dos apresentados nesta pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A. (org). **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_, Marli E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica** – contribuições da teoria historicocultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico**. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134414porb.pdf>>. Acesso em 20/08/2012.
- ESCABORA, Carina. **Sala de Apoio Pedagógico: os sentidos e significados construídos no município de Barueri – SP**. 195fls. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo.
- FRANCO, Marco Antonio Melo. **Construindo o Espaço da Oralidade em Sala de Aula**. Curitiba: CRV, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole. Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Ensinar e Aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática**. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.)Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- MERCADO, Ruth e ROCKWELL, Elsie. **La Escuela, lugar del trabajo docente**. Descripciones y debates. 3ª Ed. México: CIEA, 1999.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- RIEMANN, G. **A Reintegração da pesquisa qualitativa na formação de pedagogos sociais: etnógrafos e educadores refletindo sobre seu próprio objeto**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.
- 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](http://www.joinville.sc.gov.br)>. Acesso em: 18 de março de 2013.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA FORMAÇÃO INICIAL À AÇÃO DOCENTE

MARTINS, Rita Pabst  
UNIVILLE

E-mail: ritapabst@ibest.com.br

KOERNER, Rosana Mara  
UNIVILLE

E-mail: rosanamk@terra.com.br

### INTRODUÇÃO

*Eu quase que nada não sei.  
Mas desconfio de muita coisa.*

*Guimarães Rosa*

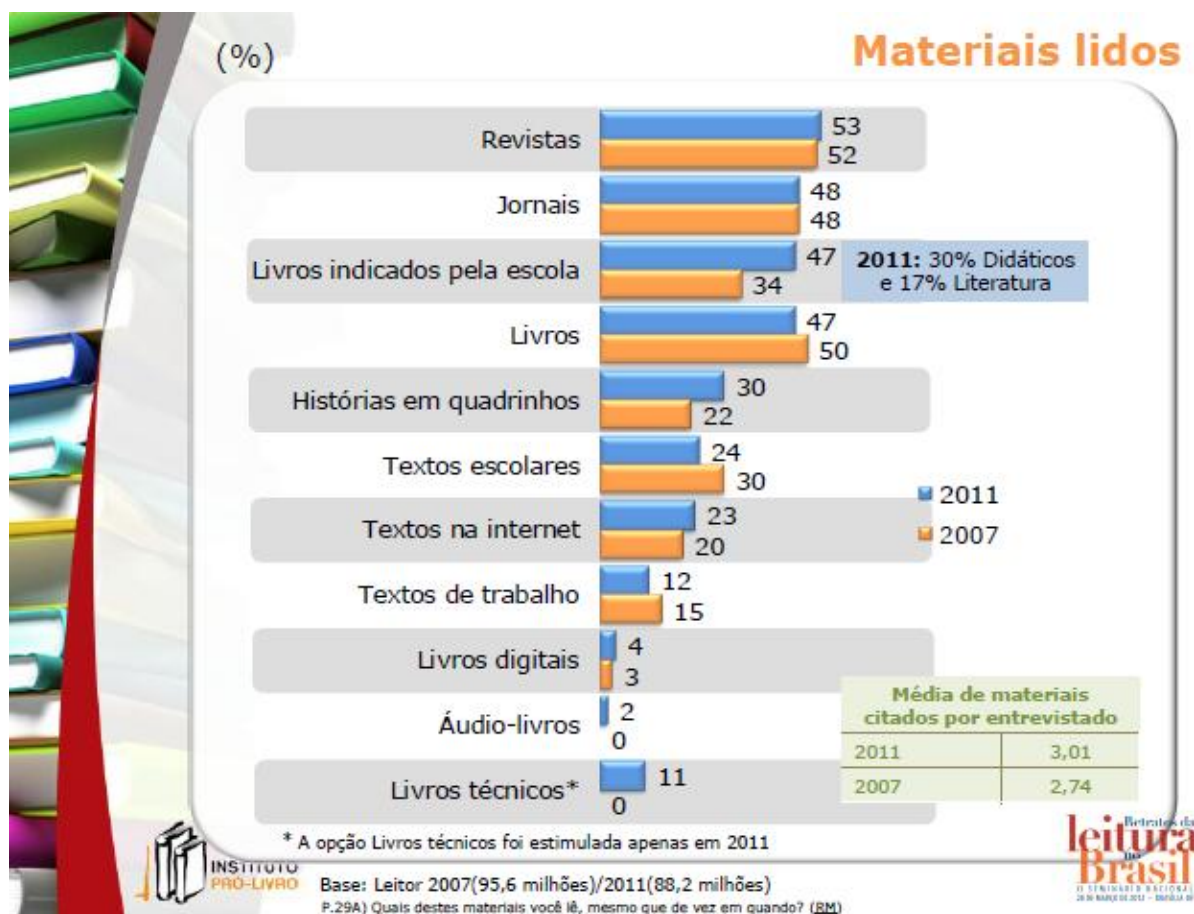
O termo letramento é tema de discussão já há alguns anos no Brasil, especialmente com o enfoque de diferenciá-lo com clareza do conceito de alfabetização. O letramento, cujo significado está ligado aos usos sociais da palavra escrita, tem desdobramentos e enfoques de interessante reflexão, o que possibilita sua discussão em diferentes situações.

Desta forma, torna-se importante pesquisar mais especificamente o letramento literário, levando em conta as trajetórias de alunos do curso de Letras e de professores de Língua Portuguesa, visto que se supõe que esses serão os formadores de leitores de literatura. Acredita-se que identificar nesses professores os percursos que levam o sujeito a ser letrado literário, aquele que tem hábito e gosto por leitura de materiais de literatura, poderá mostrar caminhos para o desenvolvimento de futuros leitores. Além disso, há também de se refletir sobre a formação de professores de literatura, que, apesar de o serem, muitas vezes não têm significativas práticas de leitura literária.

Apesar de sua pertinência, entretanto, ao pesquisar as produções científicas em torno do tema nos últimos dez anos, poucos foram os trabalhos encontrados, destacando-se Adriana Fischer (2008) e Graça Paulino (1999 e 2004) com artigos encontrados no portal da CAPES a partir da expressão “Letramento literário professores”.

Outra fonte relacionada ao tema é a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, do Instituto Pró-Livro, cuja 3ª edição, publicada em 2011, aponta para dados bastante amplos sobre a leitura, inclusive sobre a leitura literária no país.

Pode-se observar, por exemplo, no quadro abaixo, que a resposta para a questão sobre materiais lidos indica que a opção “livros” diminuiu de 2007 para 2011.



Assim, propôs-se uma pesquisa que tem como objetivo geral reconhecer de que forma estudantes de Letras estão se constituindo como professores de Língua Portuguesa e como egressos desse curso reconhecem as contribuições de sua formação inicial para a sua prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com a literatura.

Para tanto, definiram-se os seguintes objetivos específicos: identificar ações pertinentes ao processo de letramento literário na trajetória dos alunos e de egressos do curso de Letras; reconhecer, na trajetória desses sujeitos, a influência que o processo de

letramento literário teve na escolha da graduação; constatar influências que constituem o discurso desses estudantes e professores no que se refere à questão literária; identificar quais características os sujeitos da pesquisa atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa; identificar o que dizem os egressos no que se refere a sua formação como sujeito letrado literário e como formador de sujeitos letrados em literatura.

O que se propõe discutir, portanto, é a formação docente, a constituição da identidade dos professores de Língua Portuguesa, o letramento literário de professores e como esses se veem sendo formadores de leitores de literatura.

Para tanto, será apresentada a seguir a metodologia proposta, bem como a fundamentação teórica em cuja base se alicerça esta pesquisa. Por fim, serão apontadas algumas considerações referentes a este artigo, como indícios do rumo que o trabalho tomará, possivelmente.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, de abordagem qualitativa, está sendo realizada com estudantes dos Cursos de Letras da UNIVILLE do primeiro e dos últimos anos (4º ano da licenciatura única em Língua Portuguesa e 5º ano da dupla – Português e Inglês) e egressos desse mesmo curso.

Como amostra, no caso dos estudantes de Letras, serão considerados aqueles que, nos questionários aplicados na fase exploratória, apresentarem: um significativo envolvimento com práticas sociais com a literatura anteriores ao ingresso no curso; um envolvimento pouco significativo; manifestação quanto a mudanças provocadas pelo curso em suas trajetórias de letramento literário (no caso dos estudantes do último ano.

Ressalta-se que tais aspectos não necessitam manifestar-se em sua totalidade. O número de estudantes tidos como amostra será limitado a um total máximo de 4 para cada turma.

Aos estudantes que apresentarem uma ou mais das características apontadas como critérios de inclusão será solicitada a realização de uma entrevista semiestruturada, na qual descreverão suas trajetórias de envolvimento com a escrita, anteriores ao ingresso na graduação e também as atuais

Quanto aos egressos, será utilizada a técnica *snowball*, sendo que a primeira pessoa a ser entrevistada será um(a) professor(a) cuja prática como leitor(a) e formador(a) de leitores seja significativa, e este(a) professor(a) indicará outra pessoa, assim sucessivamente, até que se complete o número esperado de quatro professores. Com aqueles que forem indicados, será feito o contato e tendo eles interesse será marcado um encontro, durante o qual será solicitada a realização da entrevista semiestruturada. Neste momento, espera-se que descrevam suas trajetórias de envolvimento com a literatura, anteriores ao ingresso na graduação, durante a graduação e também as atuais, já na condição de professores. Durante a entrevista, caso sejam percebidas algumas lacunas ou dúvidas, serão feitas perguntas que visem à complementação das informações.

Em relação à técnica escolhida para a definição dos egressos a participarem da pesquisa, Nelma Baldin e Elzira Munhoz (2011, p. 50) afirmam que “*snowball* é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede”. As autoras ainda destacam, baseando-se em Albuquerque, que há, entretanto, uma limitação, que “se refere ao fato de que as pessoas acessadas pelo

método são aquelas mais visíveis na população”. (ALBUQUERQUE apud BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 52) No entanto, para a pesquisa, o que poderia ser um aspecto negativo se reverte em positivo, pois o que se busca é justamente reconhecer trajetórias significativas de letramento literário que possivelmente indiquem práticas efetivas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Magda Soares (2004, p.35), o termo letramento vem do inglês e “é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*”, condição de ser letrado. A autora define assim este termo: “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2004, p.18)

Partindo da clareza de que letramento tem implicações sociais, pois é o uso da leitura e da escrita nas relações práticas diárias dos indivíduos ou grupos, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti busca em Bourdieu e Passeron o conceito por eles discutido de *capital cultural*:

Parece notório que, havendo a possibilidade de estabelecer relações intersubjetivas com familiares ou aparentados que façam uso efetivo da escrita, será facilitado à criança o domínio dessa modalidade da língua como instrumento de interação social”. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 293)

Nesse sentido, em se tratando de letramento, as práticas de leitura e escrita dos familiares e demais pessoas que cercam a criança desde pequena influenciarão nas trajetórias de letramento dela, pois é criada certa intimidade com a palavra escrita e seu universo simbólico, mesmo antes da alfabetização.

Não é possível, portanto, estudar leitura e escrita desvinculando-as do contexto histórico em que se inserem, ignorando sua práxis na sociedade, visto que a palavra escrita é uma invenção humana, mas que também é por meio dela que o homem se reinventa a cada momento. Assim, “entender o que os homens fazem com a escrita implica entender os homens na configuração social, cultural e histórica em que vivem”. (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p.4)

Assim, diversos estudiosos do letramento o entendem, conforme Mary E. Cerutti-Rizzatti (2012, p. 296), “como conjunto de práticas de uso social da escrita – o que me parece muito próximo do pensamento de Freire (1999)”. O pensamento de Paulo Freire enfocou constantemente o uso social que faz da escrita, o ensinar levando em conta o contexto do educando. Pode-se dizer, então, que o método de alfabetização de Freire era na verdade um método de letramento, pois ele já tinha a preocupação de que a palavra escrita fizesse sentido naquele meio em que ela estava sendo usada.

Tratando dos sentidos, e das significações sociais da palavra escrita, entra em foco outra questão mais específica do letramento: o letramento literário. Nas palavras de Graça Paulino (1999, p. 52):

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário.

O letramento literário pressupõe, dessa forma, habilidades que permitirão ao leitor fazer do texto sua leitura literária, pois se assim não for, de nada adiantará que ele tenha sido escrito de forma literária. Portanto, pode-se considerar que esse tipo de letramento é mais específico, exigindo um leitor também mais específico.

Como se forma esse leitor? Sendo a escola a instituição responsável oficialmente pelo letramento e pela alfabetização, e também pelo ensino da literatura, como ela lida com o letramento literário? Questões como essas têm perseguido professores e pesquisadores. A importância da literatura na humanidade é indiscutível, no entanto, sua escolarização não tem, de forma geral, alcançado êxito.

Conforme Rildo Cosson (2012, p. 17)

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (...) Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, (...) promovendo o letramento literário.

Diante dessa perspectiva de uma mudança necessária, faz-se imprescindível identificar trajetórias de sujeitos letrados literários para que assim seja possível apontar caminhos para a formação de novos leitores.

Sobre essa formação do sujeito leitor, Graça Paulino (1999, p. 53) afirma que “pode ligar-se a mediadores, tais como professores, pais e amigos, que auxiliem o desenvolvimento das habilidades de leitura literária, ou pode ocorrer pelo ato mesmo de ler literariamente mais e mais textos”. Assim, a premissa do “capital cultural” postulada por Bourdieu e Passeron, apontada por Cerutti-Rizzatti, se confirmaria, ressaltando que mesmo o contato com textos literários, ainda que sem a mediação de outra pessoa, podem influenciar na formação do sujeito como leitor de literatura.

Qual o papel da escola, então, diante da complexidade que se apresenta ser o letramento literário? Se, conforme Paulino (1999, p. 53), “a realização literária corresponderia a uma fixação positiva do costume de procurar livros literários e lê-los por objetivos próprios, sem o peso da necessidade externa, imediata [...]”, então a obrigatoriedade que geralmente é imposta pela escola em relação à leitura apenas afastaria o leitor ainda mais do texto literário, e talvez seja isso que esteja acontecendo na maior parte das vezes. Mas então, como agir diante do fato de que a literatura está na matriz curricular da escola, e deve mesmo estar, pois não pode ser ignorada por essa instituição, sendo tão significativa na constituição do ser humano?

Essa inversão do prazer da leitura em obrigação persiste também durante a formação inicial: “No caso do professor de Português, a leitura não literária de textos literários – realizada por mera obrigação – que já ocorria no colégio, tende a predominar no Curso de Licenciatura em Letras”. (PAULINO, 1999, p. 53) Como lidar, então, com a literatura na graduação, sendo que é nesse momento e espaço que estão sendo formados os futuros formadores de sujeitos letrados literários?

Entretanto, mesmo diante desse dilema e contrariando as expectativas, leitores têm sido formados no ambiente escolar do Ensino Básico e também na graduação, no curso de Letras.

Há um percurso a ser identificado, relativo à mediação e ao contato com o texto literário abordados por Graça Paulino citados anteriormente, que permeiam o fazer docente impedindo que aspectos negativos como a obrigatoriedade e a cobrança se sobreponham

ao prazer da leitura. É esse percurso que precisa ser destacado, analisado e difundido para que o letramento literário se torne comum entre educandos e professores de literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar as trajetórias de letramento literário de estudantes e egressos do curso de Letras apresenta-se como uma forma de reconhecer como se formam os leitores literários, questão que se crê fundamental para a emancipação dos sujeitos e para sua maior participação social.

Desta forma, pretende-se aqui apresentar a estruturação de um estudo que possivelmente indicará percursos a serem seguidos com o objetivo de desenvolver o letramento literário.

Além disso, socializar esta pesquisa em um Simpósio entre universidades, como é o caso, mesmo que ainda sem a análise dos dados preliminares, possibilita novas inferências e aprofundamento das discussões em torno do tema, provocando um movimento de reflexão indispensável para o pesquisador.

## REFERÊNCIAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 11 de maio de 2013.
- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Educação ambiental comunitária**: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (Bola de Neve). Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. 27 jul /dez, 2011.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 11 de maio de 2013.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Letramento**: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. Edu. Soc., Campinas, v. 33, n.118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- \_\_\_\_\_. **Letramento**: um conceito em (dê)s construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.2 (1-15), jul-dez, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3ª edição da pesquisa, 2011.
- PAULINO, Graça *et al.* **A formação de professores leitores literários**: uma ligação entre infância e idade adulta? *In*: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 30, dez./99.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.  
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



## A TENSÃO ENTRE DIREITOS DE LIBERDADE E DIREITOS DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS

SANTOS, Sílvia Olenia Clemente  
FURB  
E-mail: silvynha@gmail.com

KRAEMER, Celso  
FURB  
E-mail: kraemer250@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, profissionais da educação e familiares de meninas e meninos brasileiros percebem-se envoltos em situações complexas diante de inúmeras decisões que precisam tomar com relação à participação política das crianças na sociedade. Essas situações envolvem desde a garantia, pelos professores, de ampliar a escuta da voz das crianças nas escolas, até situações onde crianças depõem em tribunais, no processo de divórcio de seus pais, ou em casos de violência como o abuso sexual.

A diversidade e complexidade de situações vividas por crianças e adultos em seus contextos de vida têm colocado os pais e profissionais da educação em verdadeira “crise” diante da necessidade de tomada de decisões, pois a efetiva participação das crianças na vida cotidiana tem exigido dos adultos, posturas diferentes daquelas que estavam habituados a tomar, em relação às crianças, em décadas anteriores. Essa “crise”, como apontado acima, tem sido desencadeada pela nova representação da criança como sujeito de direitos nas instâncias público e privada, em decorrência da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989 (doravante abreviado por CDC) por quase todos<sup>54</sup> os países do mundo.

Ao garantir às crianças direito de cidadania desde o nascimento, a CDC exige novas posturas dos adultos, diante não só dos aspectos relacionados a uma legislação internacional, mas principalmente da implementação desta legislação no cotidiano social dos países que ratificaram esse documento.

Para Natália Fernandes a ambiguidade entre proteção e participação das crianças tem sido discutida de diferentes formas, por diferentes autores, podendo detectar-se dessa discussão três paradigmas de criança (e, por consequência, três paradigmas de infância), a criança dependente, a criança emancipada e a criança participativa:

---

<sup>54</sup> Apenas EUA e Somália não ratificaram a CDC. Os EUA chegaram a assinar a Convenção, todavia, não a ratificaram, principalmente por divergências relacionadas à pena de morte e prisão perpétua, para menores de 18 anos. E a Somália não ratificou a CDC por enfrentar dificuldades concernentes a questões internas do país.

(...) Os dois primeiros caracterizam posições quase incompatíveis ou antagônicas da infância, oscilando entre o protecionismo exacerbado e a emancipação das crianças, enquanto o terceiro recupera a ideia de interdependência do exercício dos direitos, considerando que os direitos de proteção e participação não são incompatíveis (2008, p. 247).

A relevância de pesquisas sobre a temática da tensão entre os direitos de liberdade e os direitos de proteção de meninas e meninos na sociedade brasileira justifica-se pela necessidade de problematização a respeito das concepções de infância e criança, presentes em documentos que subsidiam a elaboração e implementação de políticas públicas para a infância no contexto brasileiro – inclusive para a Educação Básica brasileira.

Esta pesquisa tem por intenção compreender a tensão entre os direitos de proteção e os direitos de liberdade de meninas e meninos no contexto brasileiro. Para tanto, será realizada pesquisa em teses e dissertações publicadas de 2008 até o ano de 2012 – que têm por foco a participação de meninas e meninos – e pesquisa bibliográfica e documental sobre a construção histórica dos direitos das crianças, no intuito de revelar as concepções de direitos das crianças presentes nas produções científicas e as concepções de criança e infância na história dos direitos das crianças no Brasil.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa está circunscrita prioritariamente no campo de estudos da Filosofia, Filosofia da Infância e Sociologia da Infância – pelas bases teóricas e metodológicas que estes campos propiciam aos estudos e pesquisas sobre e com crianças – em interlocução com outras áreas de conhecimento, como a antropologia, a Sociologia da Educação, etc., com o objetivo de uma compreensão interdisciplinar a respeito da tensão entre os direitos de liberdade e de proteção de crianças brasileiras.

A opção por esses campos de estudo se deu em virtude da necessidade de ampliação e aprofundamento teórico e metodológico a respeito da criança e da infância, na tentativa de compreensão de situações vivenciadas por meninas e meninos e que são compreendidas muito mais pelo viés adultocêntrico do que pelo potencial da criança na sociedade.

A realização dessa pesquisa foi/está sendo encaminhada em três etapas: 1) A elaboração de levantamento bibliográfico e documental sobre a repercussão dos direitos de liberdade das crianças no Brasil e no hemisfério norte; 2) A definição de documentos oficiais que se referem aos direitos das crianças no Brasil; E a escolha de referenciais teóricos e metodológicos que subsidiassem todos os momentos da pesquisa.

Em cada uma dessas etapas foi/está sendo considerada a necessidade de aprofundamento dos pressupostos teóricos que norteiam as escolhas/exclusões de alguns autores, as seleções/exclusões de documentos, as categorizações, análises de dados empíricos, etc.

Optou-se pelo método de análise de conteúdo em documentos, conforme indicações de diversos autores (BARDIN, 1977; MORAES, 1999; SÁ SILVA et al, 2009). Essa escolha se justifica por esse método possibilitar que o pesquisador elabore análises de problemáticas em pesquisas sociais que terão como base a pesquisa documental.

A opção pela pesquisa documental deu-se também, em decorrência do tempo definido (na atualidade) para a realização da formação no mestrado em educação, no Brasil. Caso o tempo fosse maior, teríamos optado por realizar pesquisa documental e etnográfica com

meninas e meninos no contexto de Blumenau, com vistas à observação e escuta das crianças, análise, etc., sobre os direitos de liberdade das crianças.

Para ampliar e aprofundar a análise do objeto de pesquisa será considerado como referencial teórico analítico conceitos-chave da obra de Boaventura Souza Santos: *Sociologia Jurídica Crítica: Para un Nuevo Sentido Comun en el Derecho*; as obras de Alain Renaut: *A Libertação das Crianças: A Era da Criança Cidadã e O Fim da Autoridade*.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

A Declaração sobre os direitos das crianças de 1989 – CDC gerou uma série de pesquisas em diversos países como França, Portugal, Estados Unidos, Inglaterra, etc. Assim, em recente revisão da literatura sobre o contexto sociopolítico e o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança em suas repercussões no Brasil, Rosemberg e Mariano (2010) afirmam que, embora o Brasil tenha ratificado essa Convenção, são escassos, no entanto, se comparados aos países do hemisfério norte, os necessários debates para a compreensão, por parte da sociedade brasileira, dos novos direitos das crianças no que se referem à sua participação política.

Marcílio (1998) salienta que a construção dos direitos das crianças no contexto brasileiro foi realizada através de um lento processo, no qual os direitos específicos das crianças foram considerados, pela primeira vez, na Constituição de 1988, no processo de redemocratização do país. Esses direitos foram ampliados e ratificados em lei específica em julho de 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069<sup>55</sup>.

A definição desses marcos legais, no entanto, não foi suficiente, para a efetivação, no Brasil, de direitos básicos (de provisão e proteção) para a maioria das crianças. Esses direitos dizem respeito à saúde, alimentação, moradia, cuidados físicos, etc. Além destes, tampouco foram efetivados no cotidiano social os direitos políticos (de liberdade) das crianças.

Diversos estudos sobre a criança e infância brasileira, na área das ciências humanas, foram realizados por autores como: Rizzini, 2008; Kramer, 2003; Patto, 1990; entre outros, que apontam para a construção social de diversos tipos de infâncias que as meninas e meninos de diferentes classes sociais vivenciam. Visualiza-se nestes estudos que o acesso das crianças aos bens culturais e sociais é desigual, mesmo que na constituição brasileira todos sejam iguais perante a lei. A igualdade preconizada na legislação brasileira parece, portanto, desconsiderada ao se efetivar políticas públicas iguais para infâncias desiguais.

Natália Fernandes (2005), pesquisadora portuguesa, realizou amplo estudo sobre a história dos direitos da criança no mundo e considerou que o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças de 1989 foi um avanço em relação às Declarações anteriores sobre os direitos humanos (Declaração dos Direitos da Criança – 1923; Declaração Universal dos Direitos do Homem – 1948; Declaração Universal dos Direitos da Criança – 1959), pois neste documento foram reconhecidos os direitos de liberdade das crianças e

---

<sup>55</sup> O processo histórico de construção do ECA no Brasil está relacionado ao processo de construção da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças – 1989. Conforme Rosemberg e Mariano (2010, p. 716) o ECA incorporou “concepções e dispositivos da Convenção – acolhendo, portanto, as tensões decorrentes do reconhecimento da condição de sujeitos de direitos a crianças e adolescentes”.

os respectivos Estados Partes se comprometeram a respeitar os direitos enunciados na CDC e assegurar sua aplicação para cada criança de sua jurisdição.

Ao analisar o reconhecimento dos direitos das crianças na contemporaneidade Fernandes pontua que:

(...) apesar de se ter iniciado na modernidade, é essencialmente na segunda modernidade que encontra o espaço necessário para tornar visível o tempo e o espaço de ser criança, tornar visível um grupo social, que, à semelhança de outros grupos sociais minoritários, se manteve na invisibilidade, subjugado pelo poder exercido por outros grupos mais poderosos, neste caso, o grupo social dos adultos (FERNANDES, 2005, p. 18, 19).

Para Alain Renaut (2006, p. 131), filósofo político francês, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças de 1989 “marca uma verdadeira revolução na representação da criança à qual reconhecemos direitos”.

Esse autor publicou na França um livro sobre os direitos de liberdade das crianças – *A libertação das crianças*, com 1ª edição em francês em 2002 – enfatizando as mudanças na representação de criança e infância a partir da CDC. Além deste, publicou dois outros livros – que estão relacionados aos direitos de liberdade das crianças – *A era do indivíduo* e *O fim da Autoridade*. Através de análise filosófico-política das representações dominantes da história da infância, esse autor propõe (em decorrência dos desdobramentos atuais gerados pela igualdade de direitos entre adultos e crianças), novas indagações sobre a história da infância.

Para Renaut (2006), na contemporaneidade, os professores, pais e demais adultos que se relacionam com crianças, vivem uma “crise” nunca vivenciada antes. Esta “crise” estaria abalando os alicerces da autoridade tradicional e os vínculos sociais nos Estados democráticos. Assim, esse processo libertador da criança pode conduzi-la a uma exclusão pior do que existia antes – de adquirirem igualdade – caso seja menos submetida ao mundo dos adultos, como fora na sociedade medieval.

Em um estudo ancorado no campo da Sociologia da Infância crítica, Marchi (2009) analisa a questão da tensão entre os direitos de proteção e os direitos de liberdade, de maneira diferenciada de Alain Renaut. A autora focaliza essa questão a partir da “radicalização do processo histórico de individualização da criança” (MARCHI, 2009, p. 1). A autora afirma ainda, a partir de estudos de Elias e Ariès, que um dos desdobramentos iniciais do processo histórico de individualização das crianças foi a separação de meninas e meninos do mundo dos adultos.

Atualmente, a concepção da criança como *sujeito de direitos* pode ser entendida como efeito desse processo de individualização da criança, que Marchi, caracteriza por dois tipos: [...] “a infância individualizada que tem na sociedade de consumo a sua condição de realização e a infância não realizada (onde, paradoxalmente o processo de individualização não deixa de estar presente, mas com outro significado)” (MARCHI, 2009, p.20, grifo no original).

Para Marchi (2009):

A discussão travada por Alain Renaut (2005), ao concentrar-se no problema da articulação entre os “direitos-proteção” e os “direitos-liberdade” estabelecidos pela Convenção de 89 ainda não encontrou espaço na discussão que se trava no Brasil, centrada antes na possibilidade de efetivação dos direitos-proteção. No Brasil, trata-se ainda de garantir *igualdade* entre crianças. A igualdade da criança na relação com o adulto enfatizada por Renaut, – ou seja, enquanto um ser livre – resta, por motivos macro-estruturais, em segundo plano na sociedade brasileira (MARCHI, 2009, p. 20).

A pesquisadora Lúcia Rabelo de Castro (2005) ao falar das pesquisas das Ciências Sociais sobre a infância brasileira pontua que os pesquisadores brasileiros têm mantido uma visão da criança como alguém a ser protegido, principalmente em condições de risco social. De maneira que a criança se torna um objeto de escrutínio científico à medida que é dramaticamente trazido à frente da discussão a maior doença social brasileira: as enormes desigualdades entre classes sociais de um legado histórico de escravidão. A autora também afirma que, de maneira geral, a infância no Brasil tem permanecido cativa dos grandes temas relacionados aos atores sociais convencionais tais como Estado e instituições públicas. Dessa forma, as pesquisas em Ciências Sociais têm se restringido a análise no nível macro: questões da urbanização, democratização, análise social da pobreza e das relações de poder.

A partir do que Castro (2005) afirma acima, essa pesquisa pretende distanciar-se das análises que focam a criança brasileira como cativa às estruturas sociais e aproximar-se aos contextos-micro de crianças brasileiras e seus modos de vida. A pesquisa tem o intuito de possibilitar (aos pesquisadores, profissionais da educação e à população brasileira), outros olhares e encaminhamentos nas políticas públicas, para as crianças e infâncias existentes no Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através do levantamento bibliográfico e documental em documentos do governo brasileiro (Estatuto da Criança e do adolescente, Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Constituição brasileira, entre outros) e de alguns resumos de teses e dissertações – relacionados aos direitos de participação das crianças brasileiras – confirmamos o que foi apontado por Rosemberg e Mariano (2010) sobre a escassez de estudos sobre a tensão entre os direitos de liberdade e os direitos de proteção das crianças no Brasil. No entanto, encontramos várias publicações que enfatizam a importância de dar voz às crianças nas pesquisas, como algo importante para que as crianças sejam contempladas como sujeito de direitos.

Consideramos (a partir dos estudos iniciais sobre a história dos direitos das crianças brasileiras) a necessidade de, no Brasil, ampliar-se os estudos sobre os direitos das crianças e as concepções de criança e infância, tendo em vista, os desdobramentos jurídicos para o campo educacional, em documentos como o que localizamos no endereço eletrônico do CONANDA<sup>56</sup> denominado: Plano Decenal dos Direitos das Crianças e Adolescentes<sup>57</sup>. Este Plano prevê, em sua implementação (que se dará até o ano de 2020), ações que fomentem a participação política das crianças e adolescentes brasileiros, em diversos espaços no cotidiano social, entre estes, a escola de educação básica.

---

<sup>56</sup> CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

<sup>57</sup> Em comemoração aos 20 anos do ECA foi entregue para consulta pública em outubro de 2010 uma versão preliminar do Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Esse documento enunciava que entre os avanços da elaboração do Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente estava “a incorporação das diretrizes e dos compromissos internacionais dos quais o Brasil é signatário no âmbito das Nações Unidas, notadamente a Convenção sobre os Direitos da Criança, os Protocolos Opcionais, os Objetivos e Metas do Milênio e sua tradução no documento ‘Um Mundo para as Crianças’” (CONANDA, 2010, p. 4).

## REFERÊNCIAS

- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BAZÍLIO, Luis Cavalieri e KRAMER, Sônia (orgs.). **Infância, Educação e Direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CASTRO, Lucia R. Under the “economy of protection”: the child in the Brazilian society. **International Conference – Marginality and Voice: Childhood in Sociology and Society**. Germany: Bergische Universität Wuppertal, 23 – 25 June 2005.
- FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. Tese de Doutorado. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 2005.
- \_\_\_\_\_. O Centro e a Margem: Infância, Protecção e Acolhimento Institucional. In: VASCONCELLOS, V.M.R. e SARMENTO, M.J. **Infância (In) Visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação**. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/menu\\_base\\_text\\_trab.htm](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm)
- MARCHI, R. C. A Radicalização do processo histórico de individualização da criança e a “crise social” da infância. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2009.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira - século XX**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Obras-recentemente-publicadas/a-lenta-construcao-dos-direitos-da-crianca-brasileira-seculo-xx-1998.html>>. Acesso em 26 de junho de 2012.
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011 – 2020**. Disponível para consulta pública em 2010. <http://www.direitosdacrianca.org.br/midiateca/publicacoes/plano-decenal-dos-direitos-humanos-de-criancas-e-adolescentes> >. Acesso em 25 de novembro de 2012.
- RENAUT, Alain. **A Libertação das Crianças: A Era da Criança Cidadã: Contribuição Filosófica para uma História da Infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O Fim da Autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Sociología Jurídica Crítica: Para un Nuevo Sentido Comun en el Derecho**. Madrid: Trotta, 2009.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, Ano 1, nº 1, jul. 2009.
- TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. **O Cosmopolitismo Infantil: uma causa (sociológica) justa**. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/ArtigoCongressoAPS.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ArtigoCongressoAPS.pdf). Acesso em: 13 set. 2012.

UNICEF (Brasil). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Acesso em: 05 set. 2012.

## LETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: AS PRÁTICAS DOCENTES

MORESCO, Suy Mey Schumacher  
FURB  
E-mail: suymey\_11@hotmail.com

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins  
FURB  
E-mail: otilia.heinig@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB-SC), que faz parte da linha de pesquisa Linguagem e Educação. Seu desencadeamento se deu devido ao fato de a pesquisadora, ao trabalhar durante quatro anos com o ensino médio, como professora de português, ter observado que uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos é a elaboração de texto, seja este constituído de apenas um parágrafo, como uma resposta para uma questão subjetiva de uma prova, ou de vários. Ainda, essa limitação da escrita não está restrita à disciplina de Língua Portuguesa, mas sim perpassa todas as disciplinas, vinculada a problemas de interpretação de texto. Todo esse contexto transformava, em muitos casos, o ato de escrever como um grande desafio e obstáculo para conseguir bons resultados e gerava a desistência de muitos dos estudantes de pensar sobre a escrita e, por fim, seus textos eram elaborados de qualquer jeito.

Considerando-se que esses alunos do ensino médio já possuem um contato mais próximo com a escrita e, conseqüentemente, com a leitura desde pelo menos o início do ensino fundamental, era de se esperar que trabalhassem com a escrita de forma mais autônoma e não que houvesse tantas resistências ao ato de escrever. E, apesar de haver estudantes que conseguem trabalhar com diferentes gêneros textuais, colocar suas ideias no papel de forma clara e objetiva e realizar boas produções durante sua passagem pelo ensino médio, ainda há muitos alunos que acabam concluindo seus estudos somente com noções básicas de texto, de escrita, principalmente para realizarem a redação do vestibular. Tal situação levantou questionamentos sobre as condições de produção de texto no ensino médio envolvendo as diferentes disciplinas. Ou seja, questionamentos sobre as práticas realizadas pelos professores de ensino médio que envolvem a leitura e a escrita. Que práticas são essas?

Ter o domínio da escrita é muito importante, mas um domínio que possibilite a comunicação em variadas situações, um domínio que possibilite o uso da palavra para transmissão das ideias, para fazer sentido do mundo a nossa volta. Assim, é preciso que as práticas docentes considerem a leitura e a escrita para uso social. É preciso que se trabalhe com letramentos.



Trabalhar a questão dos letramentos (baseando-se nos estudos de Dionísio 2007; Kleiman 1995, 2010) é primordial, principalmente entre os jovens do ensino médio, os quais estão se preparando para viver mais intensamente em sociedade, para adentrar o mundo do trabalho. Isso significa trabalhar além do texto. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) destacam a preparação para o trabalho e a formação para a cidadania por meio da contextualização do estudo e um esforço para construção de habilidades e competências para que se destaque o significado, o sentido do conhecimento escolar. As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) também propõem o desenvolvimento dos múltiplos letramentos através de práticas de leitura e escrita, não restritas à disciplina de Língua Portuguesa e que possam promover uma interdisciplinaridade. Ainda, a pesquisa também se orienta pelos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente no que se refere à enunciação e aos gêneros do discurso.

Todos esses referenciais serviram como base para a pergunta de pesquisa: Que práticas de leitura e escrita estão presentes nas aulas de diferentes disciplinas do ensino médio?

Encontram-se pesquisas já realizadas no contexto do ensino médio e que examinam a leitura e a escrita dos jovens. Há aquelas que focam ou na escrita ou na leitura. Outras que trabalham as duas capacidades. Essas observam os sentidos dados pelos professores à leitura e à escrita, as formas de os professores avaliarem a leitura e a escrita de seus alunos ou os letramentos escolares e suas aproximações com a leitura e a escrita dos adolescentes fora do ambiente escolar. Diferentemente, a pesquisa que aqui se discute almeja analisar as práticas de leitura e escrita promovidas pelos professores do ensino médio em suas disciplinas.

Assim, este trabalho possui o objetivo de apresentar uma pesquisa de dissertação em desenvolvimento, cujo objetivo geral é compreender as práticas de leitura e escrita que estão presentes nas aulas de diferentes disciplinas do ensino médio. A seguir será apresentada a metodologia da pesquisa em andamento, uma breve discussão sobre os fundamentos teóricos em que se baseia a investigação, terminando com algumas considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Esta investigação caracteriza-se por ser qualitativa em educação e de cunho interpretativo, pois busca a compreensão dos enunciados, seus significados, seus sentidos para alcançar as intenções investigativas. Bogdan e Biklen (1994, p.70) explicam que “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.” Assim, esta pesquisa busca explorar as opiniões e os sentidos que os sujeitos possuem e construíram sobre as práticas de leitura e escrita para a sua disciplina no ensino médio.

Como ambiente da pesquisa, ficou delimitado o colégio no qual a investigadora trabalha por ter sido a grande fonte geradora e inspiradora deste trabalho. Os sujeitos pesquisados são todos os professores que trabalham com o ensino médio, porém, considerando que há um universo grande de professores em virtude de ter profissionais que trabalham com apenas um dos anos do ensino médio, delimitou-se que seriam os professores formados na área e com pelo menos três anos de trabalho no colégio.

Com a definição dos sujeitos, partiu-se para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Ficou definido que seria feita uma entrevista semiestruturada individual. De acordo com Bauer e Gaskell (2012, p.65) “a compreensão dos mundos da vida dos

entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa.” Através da entrevista espera-se que o sujeito possa expressar suas experiências e que também possa refletir sobre o que fale, além do que, conforme Bauer e Gaskell (2012), a entrevista fornece a possibilidade de pedir esclarecimentos sobre algum aspecto obscuro.

Até o presente momento, com a intenção de testar o instrumento de pesquisa para saber se é possível atingir os objetivos específicos da investigação, foi realizada somente a entrevista piloto. Portanto ainda não há dados para análise.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

Para se discutir e analisar as práticas de leitura e escrita nas diferentes disciplinas do ensino médio e conseguir atingir os objetivos propostos, além de uma metodologia que nos ajude nisso, é preciso ter em mente alguns fundamentos teóricos que nortearão a análise dos dados. Sendo assim, é indispensável falar sobre os Estudos do Letramento.

Entende-se Letramentos, neste contexto, como “um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto.” (DIONÍSIO, 2007, p.210). Assim, todas as práticas sociais que se baseiam na leitura e na escrita tanto de textos que têm por base a língua escrita como também textos não verbais, como fotos, mapas, são consideradas letramentos. Outro ponto que se deve ressaltar é que são práticas que fazem sentido para a vida das pessoas, buscam uma finalidade específica, não são práticas realizadas somente para treinar uma habilidade.

Dionísio (2007, p.98) define letramentos como “a pluralidade das práticas sócio-culturais, nos múltiplos domínios de ação humana”. Kleiman (2010, p.380) complementa quando afirma que “uma perspectiva escolar de letramento tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente.” Baseados nesses conceitos, vê-se a importância de se tratar a leitura e a escrita na perspectiva dos letramentos, uma vez que possibilitará ao aluno interagir e produzir sentido de modo correto em diferentes situações sociais que podem ser em locais como a escola, a família, o emprego, a rua, o banco, o vestibular. Assim, a própria redação de vestibular pode ser uma prática social se, propõe Pilar (2002), ela for tratada como um gênero e for estudada como uma forma de o aluno, através da linguagem, manifestar seus desejos, aspirações ou necessidades para alcançar seu lugar na sociedade.

É também Dionísio (2007) que afirma que letramentos não necessariamente têm a ver com escola, pois pode haver letramentos em qualquer ambiente que não somente a escola, uma vez que se define como uma prática social. A escola é só um dos ambientes ou agentes responsáveis pelo letramento, mas outros agentes também se destacam, como a família, o trabalho, a igreja, a rua.

A teoria dos Letramentos considera eventos e práticas de letramento. Eventos de letramento são situações visíveis em que o texto escrito é central para que haja sentido, ele (o texto) faz parte das interações entre os participantes da situação e também dos processos de interpretação (KLEIMAN, 1995). Os eventos de letramento constituem usos específicos do letramento, um acontecimento específico. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p.113, tradução da autora), os eventos de letramento são “atividades em que o letramento cumpre um papel.” Ainda, complementam dizendo que “são episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por estas. A noção de eventos acentua a natureza situacional do letramento uma vez que este sempre existe em um contexto social.” (BARTON;

HAMILTON, 2000, p.114, tradução da autora). Nesse contexto, pode-se exemplificar como evento de letramento o ato de pegar um ônibus, ler um mapa ou uma partitura musical, preparar uma receita.

As práticas de letramento contemplam um conceito mais amplo, pois abrangem uma natureza social e cultural. Pode-se dizer que os eventos de letramento estão comportados dentro das práticas. São situações não visíveis, abstratas de se utilizar o texto escrito e envolvem valores, crenças, sentidos, podendo, por isso, serem variáveis de acordo com o contexto, a cultura e os participantes envolvidos. Barton e Hamilton (2000, p.112) afirmam que “as práticas de letramento são as formas culturais generalizadas de uso da língua escrita, nas quais as pessoas encontram inspiração para sua vida. É o que fazemos com o letramento.” Quando uma pessoa, por exemplo, reza um pai nosso, esse ato, que é mediado pelo texto escrito, constitui-se um evento de letramento, mas o sentido, o valor que o ato de rezar o pai nosso tem para aquela pessoa é o que caracteriza a prática de letramento.

É preciso ter em mente que eventos e práticas não estão separados, eles possuem amplitudes diferentes e se complementam.

Dentro dos eventos de letramento, como situações visíveis, é possível detectar elementos, também visíveis, que o compõem: participantes, ambientes, artefatos e atividades. (OLIVEIRA, 2008).

Os participantes são as pessoas que estão presentes na construção e atuação dos eventos, podem ser vistas interagindo com os textos escritos. Os ambientes são os locais onde se dá a interação entre os participantes. Como artefatos têm-se os materiais, os acessórios utilizados nos eventos, podem ser imagens, símbolos, textos, objetos, etc. Os artefatos “somente ganham sentido dentro do grupo, da cultura, do contexto e das circunstâncias em que ocorrem” (COLE, 1998, apud OLIVEIRA, 2008, p.110). As atividades referem-se às ações que os participantes realizam no evento de letramento.

Também se destacam, na pesquisa, os estudos relacionados a gêneros textuais. Meurer (2002, p.18) descreve gênero textual como um “tipo específico de texto de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contexto(s) onde é utilizado”. Assim é possível identificar muitos gêneros textuais que circulam pela sociedade com uma maior frequência e que podem ser trazidos para a sala de aula a fim de se trabalhar sua função social. São textos que temos que dar conta para viver em sociedade, como mapas, placas de trânsito, anúncios publicitários, receitas, notícias, informações em sites. Todos eles requerem capacidades específicas para lê-los e também escrevê-los. Não se exclui, nesse contexto, a redação de vestibular. Ela pode ser considerada um gênero textual porque tem uma organização típica e se presta a uma função específica que é possibilitar que o aluno passe no concurso e consiga a vaga na universidade escolhida. Entretanto, trabalhada para esse único fim, limitada a treinar técnicas de narração, descrição e dissertação além de ortografia e estruturas gramaticais isoladas, ela passa a ser uma prática sem sentido, sem uma função social. (PILAR, 2002).

Os estudos de Bakhtin (2003, 1992) e de outros que compõem o Círculo e também de leitores especializados (BRAIT, 2012; FARACO, 2009), auxiliam esta pesquisa no que se refere aos gêneros discursivos que, de acordo com Bakhtin, são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262). Ainda, esta investigação utiliza os conceitos de Bakhtin no que diz respeito ao dialogismo, pois o homem não existe isolado, está sempre em interação com o outro e a sua fala, a sua compreensão toma forma a partir da posição e da fala do outro, o homem se constitui nessa relação, nesse dialogismo. “Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (FARACO, 2009, p. 59)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas neste trabalho, é possível depreender as concepções dos professores relacionadas às práticas de leitura e escrita e como eles realizam essas práticas em suas disciplinas a fim de que aconteçam práticas de letramento. Também podemos analisar a importância de se conhecer as condições de produção de escrita dos alunos do ensino médio, uma vez que esses estudantes estão em contato com várias práticas sociais diferenciadas nesse estágio de suas vidas e, assim que terminarem o ensino médio, estarão em contato com outras como elaboração de currículo, entrevista de emprego, relatórios.

Compreender as práticas de leitura e escrita em diferentes disciplinas no ensino médio leva-nos a avaliar, de certa forma, a formação do professor e refletir sobre como os alunos são inseridos nos letramentos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: *Estetika Sloviésnova Tvórtchestva*.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding Literacy as Social Practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and Writing in One Community**. London and New York: Routledge, 2000.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A Produtividade do Conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**. São Paulo, 56 (2), p. 371-401, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: DF, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 01/07/2013.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 01/07/2013.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação**, v.32, n.1, p.97 -108, 2007.
- \_\_\_\_\_. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v.25, n.1, p. 209-224, jan./jun. 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares para o letramento escolar. **Perspectiva**, v.28, n.2, p.375 – 400, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. São Paulo: EDUSC, p.17 - 29, 2002.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramentos no cotidiano da professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (orgs.). **Letramentos Múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. São Paulo: EDUSC, p. 159-174, 2002.

## DISCUSSÕES ACERCA DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES - ENADE

FELDMANN, Taise  
FURB  
E-mail: taise.feldmann@gmail.com

SOUZA, Osmar de  
FURB  
E-mail: osmar@furb.br

### INTRODUÇÃO

Pretende-se com este trabalho abordar discussões sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade, com reflexões acerca de uma pesquisa em andamento cujo objetivo geral é analisar os discursos de coordenadores de cursos de graduação da área da saúde sobre o Enade. Os objetivos específicos da pesquisa são: depreender os efeitos de sentidos do Enade para os coordenadores de cursos de graduação da área da saúde; analisar as implicações do Enade para os cursos; investigar os efeitos ideológicos nas práticas dos coordenadores em relação ao Enade.

O estudo está sendo desenvolvido na linha de pesquisa Linguagem e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Após o levantamento do estado da arte chegamos as seguintes justificativas da pesquisa:

- Aprofundamento de pesquisas sobre avaliação externa;
- Ausência de pesquisas cujo foco seja o Enade;
- Os discursos dos coordenadores e as implicações com a avaliação/gestão dos cursos;
- Os cursos da área da saúde serão avaliados pelo Enade no ano de 2013.

O aporte teórico utilizado para embasar a pesquisa compreende em discussões acerca do Enade e dos discursos, como as Políticas Públicas Educacionais (DIAS SOBRINHO, 2003, 2004, 2008, 2010), a Avaliação da Educação Superior (AFONSO, 2001, 2005), e a Análise do Discurso Francesa (ORLANDI, 1999).

A primeira seção deste trabalho trata da metodologia da pesquisa, na qual apresentamos o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, os sujeitos envolvidos e os procedimentos de análise dos dados. Na segunda seção abordamos através da fundamentação teórica o que é o Enade e o SINAES, como a avaliação é discutida pelos autores da área, e uma introdução à Análise do Discurso Francesa. Após, na terceira seção, buscamos apresentar as considerações iniciais e possibilitar reflexões e discussões sobre o Enade na área da saúde.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em andamento caracteriza-se como de cunho qualitativo, que segundo Bogdan & Biklen (1994) possui cinco características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Definimos a pesquisa como um estudo de caso, pois “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89 apud MERRIAM, 1988). Nesta pesquisa o contexto é o Enade na área da saúde, de uma Universidade específica.

Para a geração dos dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas, com oito coordenadores de cursos de graduação da área da saúde. “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134). As entrevistas semiestruturadas são entrevistas relativamente abertas, porém orientadas por tópicos ou questões guias (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A instituição selecionada para a pesquisa é uma universidade do interior do estado de Santa Catarina, sendo os sujeitos os coordenadores dos cursos de graduação em educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, medicina veterinária, nutrição e odontologia.

A escolha dos sujeitos deu-se devido a função de gestão dos coordenadores nos cursos, que além da docência, vivenciam as consequências das avaliações. Já os cursos escolhidos são os que participarão do exame no ano de 2013.

Para a análise dos dados utilizaremos a “Análise de Discurso - AD Francesa”, que segundo Orlandi (1999, p. 9), “leva em conta o homem na sua história, e considera os processos e as condições de produção da linguagem pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO**

Trazemos nesta seção algumas discussões sobre as avaliações no Ensino Superior, especificamente sobre o Enade, como o contexto que esse exame está inserido, e como os autores abordam as avaliações. Ainda, abordaremos um pouco da teoria sobre a Análise do Discurso Francesa.

No ano de 1995 as políticas setoriais de Educação Superior foram implementadas, visto que o ensino superior passou a necessitar de uma sustentação legal e de uma avaliação eficaz. “A avaliação se tornou um instrumento importante para informar o

mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo [...]” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

Desta forma, desde 1996 exames são aplicados aos acadêmicos do Ensino Superior no Brasil, que inicialmente chamado de “Provão”, hoje é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, uma das avaliações nacionais integrantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem o propósito de aferir o rendimento dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, e é condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação do exame ocorreu no ano de 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal (BRASIL, 2013).

A perspectiva de criação do SINAES foi de qualificar a formação através de um controle da qualidade do ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior – IES, visto que as experiências anteriores com avaliações, como o “Provão”, não atingiram essa demanda. Segundo Brito (2008) o SINAES contempla a ideia das particularidades e diversidades de cada escola.

Conforme a Lei nº 10.861/2004:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (BRASIL, 2013).

Como vimos, esse sistema visa controlar as IES através de avaliações como o Enade para que a formação seja completa, abrangendo os principais eixos. Porém, esse controle e regulação do Estado vai muito além de manter a qualidade da educação, pois conforme autores da área, há interesses políticos e econômicos que se utilizam dessas avaliações para obter ganhos e status.

Não é somente o Estado que avalia, visto que estamos o tempo todo avaliando e sendo avaliados, e essa prática tornou-se diária, habitual. Porém, segundo Dias Sobrinho (2004, p. 706) “são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação.” Esse interesse se dá visto o poder que as avaliações têm de transformar, de apontar problemas, e em garantir práticas e ideologias que mantêm o controle das políticas públicas impostas pelo Estado.

Além disso, algumas instituições de ensino se utilizam dos resultados do Enade, especificamente, para “rankear” através de uma abordagem estatística as “melhores” e “piores” IES e seus respectivos cursos no país. “Embora o SINAES tenha sido elaborado a partir da ideia de que a nota, que leva à construção de rankings não é um bom indicador da qualidade do curso, os ranqueamentos permanecem desde o primeiro ENC (“provão”)” (BRITO, 2008, p. 848).

Essa ação de rankiamento é reflexo da forte presença do “Estado Avaliador”, que “faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708).

Nesse sentido, a pesquisa em desenvolvimento busca discutir através do aporte teórico as diferentes perspectivas das avaliações, como a reguladora e controladora, e o que é preciso desenvolver para alcançar o objetivo real do SINAES, que é possibilitar uma formação acadêmica com qualidade.



Juntamente com o aporte teórico, identificaremos esses aspectos nos discursos dos coordenadores de curso, através das entrevistas e posteriormente a Análise do Discurso Francesa.

A AD Francesa segundo Orlandi (1999) não trata da língua, da gramática, embora essas lhe interessam. A AD trata do discurso, da prática de linguagem, da palavra em movimento, ou seja, o homem falando.

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (ORLANDI, 1999, p. 15).

Compreendemos que a AD Francesa é a análise mais adequada aos dados da pesquisa em andamento, visto que a AD relaciona a linguagem à sua exterioridade, e os coordenadores de curso carregam ideologias e essas estão presentes em sua prática, como as ações desenvolvidas perante as avaliações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações deste trabalho ainda são iniciais, visto que a pesquisa está em fase de geração de dados através das entrevistas, e início da escrita do aporte teórico.

Compreendemos até o momento que as avaliações têm muito impacto nas IES e respectivamente nos cursos, e esses impactos podem ser tanto positivos quanto negativos, visto que dependem muito da nota atingida na avaliação.

Na área da saúde o Enade é ainda mais cobrado dos alunos e professores, pois são cursos que têm uma alta demanda de inscrições e alto custo das mensalidades, e dependendo dos resultados do exame os cursos sofrem consequências negativas, como o corte temporário do FIES – Financiamento Estudantil, que custeia integralmente ou parte das mensalidades dos alunos brasileiros.

Quanto ao controle do Estado sobre as IES e sobre os sujeitos (docentes e discentes), percebemos através das leituras que é muito presente, visto que até os currículos dos cursos de graduação são modificados devido aos exames, e isso impacta diretamente a formação.

Com a pesquisa almejamos estimular reflexões e possibilitar discussões sobre o Enade, para que a Universidade busque melhorias na qualificação da formação dos alunos constantemente, e não somente em época do exame.

## **REFERÊNCIAS**

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade* (Campinas) [online]. 2001, ano XXII, nº 75, p. 15-32.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed, [1994]. 336 p, il.

BRASIL. **ENADE** – **Apresentação.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 08/10/2013.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.** Publicada no Diário Oficial da União em 14 de abril de 2004.

BRASIL. **SINAES.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 08/10/2013.

BRITO, M. R. F. de. **O SINAES e o ENADE:** da concepção à implantação. *Avaliação* (Campinas), Dez 2008, vol.13, n.03, p.841-850. ISSN 1414-4077.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES.** *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p.703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação* (Campinas) [online]. 2008, vol. 13, n. 1, p. 193-207. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf> Acesso em: 26 jun. 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

# TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA FORMAÇÃO INICIAL À AÇÃO DOCENTE

HINKEL, Thiago Alonso  
UNIVILLE

E-mail: thiagohinmob@gmail.com

KOERNER, Rosana Mara  
UNIVILLE

E-mail: rosanamk@terra.com.br

## INTRODUÇÃO

“Partindo dos conceitos de instrumentos materiais (ferramentas) e instrumentos psicológicos (signos) propostos por Vygotsky (1991), compreendo que essas tecnologias são, ao mesmo tempo, instrumento técnico e simbólico.” (FREITAS, 2009) A era da tecnologia começa a se consolidar e, inevitavelmente, alcança também a escola. Se, por um lado, existe investimento em salas de informática com internet para as escolas e *tablets* para os professores, por outro, os alunos também estão trazendo o digital para dentro da sua realidade escolar através de aparelhos eletrônicos de uso pessoal. Estes, além de os usarem para fins de comunicação e entretenimento, começam a ter expectativas em relação ao seu uso dentro dos processos de ensino-aprendizagem – especialmente pautados em um discurso do senso comum defendido veementemente pela mídia vigente que apregoa a tecnologia como a salvação para a educação.

De fato, negar o advento do computador com seu potencial de produção de conhecimento e oportunidades para a educação seria o mesmo que ter negado a importância da imprensa séculos atrás. O que não justifica aceitar a sua presença de maneira passiva e sem uma reflexão mais profunda, especialmente no que diz respeito aos (futuros) professores e a utilização destes equipamentos e suas múltiplas funcionalidades de maneira emancipatória. Para Soares (2002, p. 151), letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”

É neste sentido que este trabalho foi pensado. Seu objetivo é reconhecer como estudantes de Letras estão se constituindo professores de Língua Portuguesa e como egressos desse curso reconhecem as contribuições da formação inicial para a sua prática pedagógica no que se refere ao letramento digital.

## METODOLOGIA

Este trabalho aborda o letramento com um recorte ao que se refere ao digital. Ele está sendo realizado com graduandos e egressos do curso de Letras. Para este fim, será usada a abordagem qualitativa, que pode-se dizer que “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e/ou depoimentos e dados empíricos” (GONÇALVES et al, p. 38)

Para tal, fará uso dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso, entre os quais está a relação entre linguagem e poder e o contexto social no qual se encontram inscritos os sujeitos da pesquisa. Observam-se as “...formas particulares de prática social e suas relações com a estrutura social”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 276). Para Fairclough, a análise do discurso traz algumas implicações. Uma delas é considerar o discurso como uma forma de ação, pela qual as pessoas agem no mundo e umas sobre as outras.

A pesquisa acontece com alunos do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE do primeiro e últimos anos (licenciatura simples em Língua Portuguesa e dupla) e formados desse mesmo curso.

Um questionário foi aplicado aos alunos do curso. Suas respostas irão definir quais sujeitos serão entrevistados (cinco do primeiro ano, e cinco do último ano), totalizando dez pessoas. Serão levadas em consideração as respostas que forem consideradas significantes ao que diz respeito ao letramento digital (critério de inclusão).

Para a seleção dos egressos, será utilizada a técnica denominada *snowball* (bola de neve). Ou seja, o pesquisador escolherá uma pessoa de seu conhecimento ou indicada que tenha uma trajetória de letramento digital significativa para responder a uma entrevista semiestruturada. Esta pessoa, além de entrevistada, indicará alguém que tenha uma trajetória semelhante. Esta segunda pessoa indicará uma terceira e assim sucessivamente até que se tenham cinco sujeitos. Para melhor expressar no que consiste a *snowball*:

Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). O “ponto de saturação” é atingido quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa. (WHA apud BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 50)

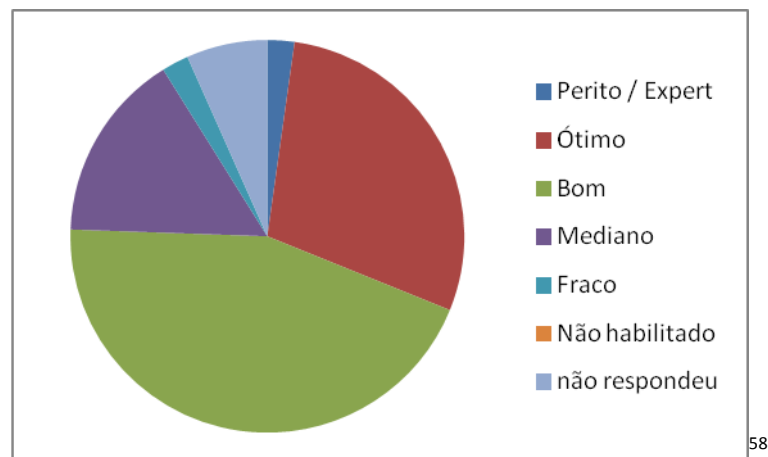
É uma técnica que cria uma rede de referências. Ela possibilita o destaque de pessoas de menção na sociedade e com experiência na sua área. Como o objetivo do estudo é trazer à tona práticas relevantes, esta técnica se enquadra ao desejado. Tendo definido os sujeitos da pesquisa, será realizada com cada um deles uma entrevista semiestruturada, buscando identificar suas trajetórias de letramento, as influências dessas trajetórias na escolha do curso, a contribuição do curso em seu letramento digital e também, em relação aos egressos, suas práticas docentes em relação ao letramento digital.

De acordo com Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, o que justifica sua escolha, visto que ela permite alterações durante seu desenrolar, conforme a necessidade e o interesse do investigador, e também dos aspectos levantados pelo informante.

## DISCUSSÃO

Os questionários com os alunos já foram aplicados e alguns direcionamentos já são visíveis. Dos quarenta e cinco entrevistados, mais do que cinquenta por cento dizem terem tido acesso a um computador pela primeira vez com menos de dez anos de idade. Por outro lado, apenas doze por cento deles reconhecem na escola o local de aprendizagem de utilização das máquinas. Grande parte aprendeu informática em cursos específicos ou com familiares.

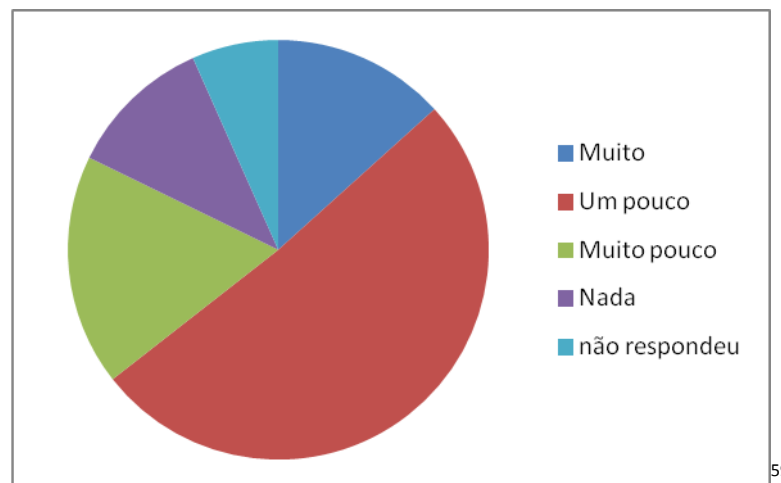
Quando perguntados sobre sua habilidade junto ao meio digital, as respostas foram conforme indica o gráfico abaixo:



Em relação à contribuição do curso de graduação para o desenvolvimento de sua habilidade, os entrevistados responderam de acordo com o gráfico abaixo:

---

<sup>58</sup> No que diz respeito à utilização de computadores, como você classifica sua habilidade?



Uma análise dos gráficos acima indica que grande parte dos futuros professores se considera capaz de usar computadores. Além disso, este grupo reconhece na sua formação inicial um local de aprimoramento do uso. Ainda, quando perguntados sobre uma possível utilização de computadores na sua futura profissão, todos os entrevistados disseram que o fariam.

O próximo passo da pesquisa, compreendido por entrevistas semiestruturadas, irá revelar mais detalhes sobre as trajetórias de letramento dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados preliminares indicam que os futuros professores de Língua Portuguesa que foram entrevistados não são estranhos ao computador ou a sua utilização. Ele é parte de sua rotina diária, incluindo a formação inicial. Busca-se, agora, com a continuidade do estudo, averiguar se essa utilização tem apenas fundamentação técnica ou se ela tem vistas a emancipação do sujeito.

## REFERÊNCIAS

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (Bola de Neve). Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. 27 jul /dez, 2011.

<sup>59</sup> Quanto você diria que a graduação contribuiu/está contribuindo para o seu aperfeiçoamento do uso de computadores?

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. [Trad. Izabel Magalhães].

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação. Anais... CD-ROM. Caxambu, 2009.

GONÇALVES, Mônica Lopes et al. Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2011.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA FINLÂNDIA: REFLEXÕES A PARTIR DA UNIVERSIDADE DE HELSINKI

DEMARCHI, Thyara Antonielle  
FURB  
E-mail: thyara.antonielle@gmail.com

RAUSCH, Rita Buzzi  
FURB  
E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A partir do primeiro semestre de 2013 ingressei como aluna regular no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) no curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), a fim de elucidar algumas de minhas inquietações referentes a formação de professores. Contemplada com a bolsa CAPES, optei pela Linha de Pesquisa Processos de Ensinar a Aprender, com uma maior inserção no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação Docente. Justificando a escolha principalmente pela aderência ao tema a ser investigado, bem como, pelas pesquisas já realizadas nos dois semestres do ano de 2012. A partir de discussões com colegas na disciplina optativa do Mestrado em Educação intitulada: “Formação e Atuação Docente: tendências e desafios contemporâneos”, ainda no ano de 2012, surgiram temáticas sobre a formação de professores em outros países, incluindo, além disso, os países bem avaliados pelo PISA, como a Finlândia, que foi o país melhor avaliado neste processo nos últimos anos. Dentro disso, nos diálogos em sala, discutiram-se os resultados que a Finlândia e o Brasil alcançaram no PISA nos últimos anos, e em consequência disso nos remeteu a refletir de que forma ocorre a formação de professores na Finlândia, e contextualizando também o contexto histórico, cultural e econômico em ambos os países. Portanto, guiando-me para um aprofundamento das questões relacionadas à formação de professores, neste caso, em âmbito internacional, especialmente na Finlândia.

Faz-se importante reiterar a relevância de conhecer propostas bem sucedidas de educação, não com o intuito de seguir como modelo, mas de provocar diferentes reflexões no que concerne a formação de professores. Vale ressaltar, que a formação inicial de professores é uma etapa, não única, mas, muito importante para a atuação e o bom desempenho do professor, pois é ela que introduz saberes docentes fundamentais ao profissional para atuar na profissão.

Diante disso, esta pesquisa surgiu a partir de indagações dos rankings do PISA, no qual o Brasil ficou em 53º em Literatura e em 57º em Matemática no ano de 2009. No mesmo ano a Finlândia ficou em 3ª posição. (OECD, 2003) Este sucesso na educação nos faz refletir acerca do desempenho profissional dos docentes, bem como a qualidade e o todo o processo de sua formação docente. Portanto, neste contexto, foi definida como questão problema a ser investigada na pesquisa: “Quais os princípios teóricos e metodológicos que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia, especificamente na Universidade de Helsinkí?” Delineamos como objetivo geral



da pesquisa: “compreender os princípios teóricos e metodológicos que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia, especificamente na Universidade de Helsinki”. A partir do objetivo geral da pesquisa, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os princípios teóricos que sustentam a proposta de formação inicial de professores na Finlândia;
- Descrever os processos metodológicos da formação inicial do professor na Universidade de Helsinki,
- Refletir sobre as contribuições da formação inicial de professores na Finlândia para a formação de professores no Brasil.

Esta pesquisa, em andamento e que posteriormente resultará em uma pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação, tem a intenção de investigar como ocorre a formação inicial de professores, especialmente na Universidade de Helsinki na Finlândia. Esta universidade foi selecionada, principalmente, pelo fato de localizar-se na capital do país, pelas facilidades oferecidas aos estrangeiros com participações em projetos e aulas específicas da formação de professores, assim como programas de visitação às escolas da região.

Primeiramente, é preciso ressaltar, que a intencionalidade da presente pesquisa não é a comparação de sistemas educacionais da Finlândia e do Brasil, portanto, necessita-se de uma investigação mais aprofundada a fim de esclarecer as principais indagações e objetivos. A coleta de dados acontecerá a partir do ano de 2014, no Departamento de Educação da Universidade de Helsinki, com professores e estudantes.

Este trabalho está dividido em quatro seções: a primeira refere-se à Introdução da pesquisa, com informações relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa, além disso, apresenta a questão problema e objetivos em concomitância com uma breve revisão da literatura. A segunda seção corresponde à Metodologia da Pesquisa, abordando o tipo de pesquisa e os instrumentos de geração de dados. Em seguida, apresentamos a terceira seção, esta correspondendo à Fundamentação Teórica em que contem uma breve apresentação de conceitos básicos desta pesquisa. Por último, na quarta seção, apontaremos algumas considerações e os possíveis resultados da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de caráter qualitativo que busca compreender percepções e entendimentos no que concerne o objeto desta pesquisa, abrindo espaço para posteriores interpretações. A pesquisa qualitativa, segundo Gatti e André (2010, p.29)

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.

Para tanto, faz-se necessária uma viagem à Finlândia, com o intuito de ter contato direto com o ambiente e os sujeitos a serem investigados, a fim de atingir os objetivos propostos. Assim, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 67), “o investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados”.

Considerando essa análise, o campo de investigação será a Universidade de Helsinki, situada na capital da Finlândia, e os sujeitos a serem investigados os professores responsáveis pela formação inicial de professores e estudantes, especificamente do Departamento de Educação.

Caracterizando o tipo da pesquisa, é preciso ressaltar que esta destaca-se como um Estudo de Caso, em que, buscaremos retratar a realidade de uma forma singular e aprofundada, revelando as multiplicidades presentes no contexto investigado, focalizando-a como um todo. Segundo Lüdke e André (1986, p.21): “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

Nesta pesquisa a coleta de dados se dará por meio de observações diretas dos processos formativos na Universidade de Helsinki, que serão registradas por meio de fotografia e do diário de campo e, além disso, entrevistas semi-estruturadas com professores e estudantes da Universidade de Helsinki na Finlândia. Os documentos são referentes à formação de professores na Finlândia, tais como *Programme of Prime Minister Jyrki Katainen's Government* do Ministério de Educação e Cultura da Finlândia (2011); *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for Finland* (OCDE, 2003) e *Education and Research 2011–2016: A development plan* do Ministério de Educação e Cultura da Finlândia (2012). Portanto, segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 180), “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”. Estes documentos são referentes às políticas nacionais finlandesas e locais da cidade de Helsinki, todos relacionados à formação de professores.

Com base nisso, a análise documental será aplicada na averiguação de documentos referentes à formação inicial de professores da Finlândia. Na análise de conteúdo, serão analisadas as entrevistas e as observações, com categorias definidas *a posteriori*. Vale ressaltar, além disso, as contribuições de Bardin (1979, p.45) quando destaca que “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É visível em todos os cantos do mundo o quanto a Finlândia têm se destacado nos resultados trienais do PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Alunos) nos últimos anos. Além disso, é notável que todo o sistema de educação finlandês tem um tratamento diferenciado com seus estudantes e professores, sempre levando em consideração o contexto no qual estes sujeitos estão inseridos. Portanto, é importante a realização de pesquisas com um olhar internacional tendo por intuito trazer algumas relações da formação inicial de professores da Finlândia para o Brasil, principalmente os princípios teóricos e metodológicos que norteiam esta formação, confirmando, então, que os resultados dessa pesquisa poderão de alguma forma, contribuir para qualidade da formação inicial dos profissionais de educação no Brasil e no mundo.

Desta forma, é necessário apontar alguns aspectos da formação do professor, bem como, um pouco do funcionamento do sistema de educação na Finlândia, a fim de compreender o objeto central desta pesquisa. A Universidade de Helsinki, situada na capital do país, Finlândia, foi selecionada principalmente por ofertar cursos a visitantes estrangeiros com finalidades diversas envolvidas na formação teórica e prática do professor de diferentes áreas, que, além disso, notadamente é umas das principais que ofertam cursos superiores para a formação inicial de professores. A formação inicial de professores, independentemente da área que desejam lecionar

nas escolas regulares na Finlândia, é em nível de Mestrado, o que faz com que a profissão de professor seja altamente reconhecida neste país, sendo uma das mais disputadas em vagas de emprego. (OECD, 2003)

Com os resultados admiráveis obtidos no PISA pela Finlândia nos últimos anos, e também a colocação do Brasil nesse ranking, é crescente no Brasil palestras e reportagens acerca de seu bom e mau desempenho, buscando compreender os motivos que influenciaram tais resultados. Nas reportagens, palestras em universidades brasileiras, entrevistas em diferentes sites é possível perceber algumas causas. Um dos motivos elencados é o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, que nos impulsiona a aproximar-nos, de forma científica, a análise de todo esse processo de formação dos professores.

O professor Kauko Hämäläinen, Diretor do Centro Palménia para Educação continuada da Universidade de Helsinki, em uma conversa cedida à pesquisadora, em Curitiba, no dia 17 de outubro de 2013, após o Seminário Internacional sobre o Sistema de Educação da Finlândia, organizado pela Organização Gente do Bem e Faculdade de Educação Superior do Paraná (FESP), comentou que anteriormente ao vínculo com o Tratado de Bolonha, a Finlândia, durante a Reforma Educacional iniciada em meados na década de 70, já havia alterado seu sistema universitário para a atual proposta do Tratado de Bolonha. Portanto, o país aderiu a este Tratado posteriormente às alterações, principalmente com o objetivo de criar maior mobilidade nas transferências entre universidades europeias. Oliveira (1993, p.34) menciona que a graduação oferecida aos professores é de três anos, mas conta-se, além disso, o período para finalizar o Mestrado e, se desejar, o Doutorado.

Vale destacar que na Finlândia, mesmo finalizando os estudos, os professores continuam em contato com a universidade, envolvidos em projetos e pesquisas, auxiliando professores em fase de formação, fazendo um trabalho de monitoramento e supervisão das práticas vinculadas aos estudos destes futuros professores. A Universidade de Helsinki têm parcerias com escolas primárias e escolas básicas locais com o intuito de promover os estágios (ou práticas, como costumam chamar) e preparar os professores em processo de formação para uma posterior atuação em sala. (OECD, 2003) Esse processo de reflexão sobre a prática é um hábito constante dos professores finlandeses, visto como uma cooperação entre professores formados e professores em processo de formação, e que reflete diretamente no cotidiano e nos resultados das metas definidas localmente nas escolas.

Jaana Palojarvi, diretora de Relações Internacionais do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, veio ao Brasil em uma conferência<sup>60</sup> de audiência pública para discutir o sistema educacional finlandês no dia 21 de maio de 2013. Afirma que a jornada diária dos professores é relativamente curta, que há cerca de 10 professores candidatos por vaga e que este é “um modelo que tem mostrado eficiência sem usar muito dinheiro” (PALOJÄRVI, 2013). A diretora mencionou, ainda, que a meta até 2020 é ter maior número de acessos e permanências de finlandeses nas instituições educacionais, sendo este um dos objetivos do governo atual.

Quanto à base teórica, esta pesquisa se fundamentará em autores como o finlandês Sahlberg (2009 e 2011) que traça todo o contexto histórico do sistema educacional da Finlândia, a formação de professores, resultados do PISA e principais motivos, entre outros pontos relevantes para esta pesquisa. Outros autores fundamentais para a pesquisa são Nóvoa (1995) e Vaillant e Marcelo (2012) que apresentam a formação do professor em diferentes contextos, principalmente internacionais. Gatti (2009, 2010), que traz principalmente considerações sobre impasses presentes no processo de formação dos professores no Brasil, levando em conta o currículo e as

---

<sup>60</sup> Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/05/21/audiencia-destaca-educacao-de-alto-desempenho-da-finlandia>> Acesso em: 03 junho 2013.

legislações nacionais. Pereira e Almeida (2011) que deparam com a construção do Espaço Europeu de Educação Superior, as reformas universitárias que ocorreram na Europa e acima de tudo o processo histórico em que se consolidou o Tratado de Bolonha. Além disso, documentos finlandeses sobre a formação inicial de professores disponíveis no site institucional da Universidade de Helsinki, principalmente políticas nacionais e locais do currículo para a formação de professores da Finlândia.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com base nas leituras dos documentos finlandeses oficiais, locais e nacionais, reportagens e vídeos que abordam o assunto é possível finalizar trazendo diversas considerações importantes para as análises desta pesquisa. Diante disso, é preciso reiterar alguns pontos cruciais relacionados aos conceitos-chaves desta pesquisa. Na Finlândia o professor durante o seu processo de formação, tem contato direto com o campo de trabalho. A Universidade tem vínculos/parcerias com diversas escolas da região, com projetos de mentoria de professores em processo de formação. Outro ponto-chave refere-se às pesquisas desenvolvidas em concomitância com estes projetos que envolvem universidades, escolas e comunidade. Os professores finlandeses, formado ou em processo de formação, tem a oportunidade de refletir junto com estas instituições e comunidade a melhor maneira de lecionar, buscando solucionar problemas decorrentes no dia a dia das escolas. Para tanto: “A qualidade do corpo docente é provavelmente o principal fator do elevado nível do consistente desempenho das escolas finlandesas” (OECD, 2011, p. 129).

Em suma, a presente pesquisa visa promover reflexões no que tange à formação inicial de professores em outros países, questionando ao mesmo tempo a formação inicial de professores no Brasil, seus impasses e inquietações. Concluindo que a relevância social desta pesquisa suscita a novos questionamentos e trata de cuidados no pensar em âmbito internacional. Em vista do que foi destacado ao longo desta pesquisa, será possível desenvolver ideias de melhorias acerca da importância da pesquisa em âmbito internacional para a formação inicial de professores, nas universidades brasileiras e também a nível mundial.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, 336 p.
- GATTI, Bernadete. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de formação de professores: Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil**: Características e problemas. Campinas: Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GATTI, B.; 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, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma Universitária: e a construção do Espaço Europeu de Educação Superior**. Campinas: Mercado das letras, 2011, 227 p.

OECD (2011). **Strong Performers and Successful Reformers in Education** – Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing, 257 p. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>>. Acesso em: outubro/2013.

OECD (2003) **Attracting, Developing e Retaining effective Teachers**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/5328720.pdf>> Acesso: fevereiro/2013.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programme of Prime Minister Jyrki Katainen's Government**. Relatório. Finlândia. 2011.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Education and Research 2011–2016: A development plan**. Relatório. Finlândia. 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Rosana de. **Políticas Públicas: diferentes interfaces sobre a formação do professor de matemática**. Revista Semestral do Cempem – Zetetiké – Faculdade de Educação – Campinas. V. 17, n. 2009, p. 17-36, março 1993.

SAHLBERG, Pasi. **A short history of educational reform in Finland**. Helsinki: abril, 2009, 39 p.

SAHLBERG, Pasi. **Finish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York: 2011, 167 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Brasil é o 53º em leitura e o 57º em matemática em Ranking do PISA 2009**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12239/brasil-e-o-53-em-leitura-e-o-57-em-matematica-em-ranking-do-pisa-2009/>> Acesso em: 02 junho 2013.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, 242 p.

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS COM A VOZ OS ATORES DA DANÇA

IOTTI, Valdenir

FURB

E-mail: deni\_iotti@yahoo.com.br

KRAEMER, Celso

FURB

E-mail: kraemer250@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

A cultura gaúcha, disseminada principalmente no sul do país resgata um contexto sócio-cultural da região, marcada por forte influência dos imigrantes que ocuparam o território; Com características singulares as demais culturas brasileiras, resgatando e vivenciando valores que referencia a tradição.

Parto para uma pesquisa para compreender os valores que referenciam a dança tradicional gaucha em sua essência e com a evolução da sociedade compreender os valores que foram construídos, evidenciando essa importância para a formação do sujeito que vivencia essa representação no grupo, com o seguinte tema: Dança Tradicional Gaúcha: sistemas de referências e valores socialmente construídos.

Ao pensar o CTG (centro de tradições gauchas) como um espaço que promove a educação não-formal essencial para a formação do sujeito, com saberes e valores que o mesmo não se apropria em sua vivência escolar, a presente pesquisa justifica-se pela representação dada a dança para a cultura gaucha e abordando o que leva esses jovens a frequentar os CTG's, festivais de e tradição gaúcha que estão espalhados em todos os estados, assim como o ENART (Encontro de Arte e Tradição Gaúcha), FEPART ( Festival Paranaense de Arte e Tradição Gaúcha), FEGAMS ( Festival Sul-Mato-Grossense de Folclore e Tradição Gaúcha) entre outros.

Partindo em busca dos referencias para a pesquisa, aborda-se a seguinte pergunta de pesquisa. Que referencias de dança (valores, modelos, hábitos, gestos, gostos, ...) agregam as pessoas nos grupos de dança tradicional gaúcha?

Sendo que acabaremos por buscar compreender a representação social de dança no grupo de danças tradicionais gauchas. Seu sentido e valores e a dança tradicional, para tanto, há a necessidade de identificar as representações sociais que são ancoradas nos valores propostos nas praticas das danças tradicionais, conseqüentemente relacionar a cultura gaúcha com a linguagem das danças tradicionais contemplando a educação não formal que ocorre entre os sujeitos, para tanto devemos compreender as referencias e valores que mobilizam culturalmente o grupo de dança do CTG recordando os Pagos de Francisco Beltrão – Paraná.

### METODOLOGIA

A pesquisa parte de um caráter fenomenológica hermenêutica, sendo feita uma abordagem das representações sociais estrutural buscando encontrar o núcleo central e periférico desse determinado grupo social, partindo logo a pós para a abordagem processual fazendo a ancoragem e a objetivação dos valores e sentidos da dança tradicional, partindo do conceito do universo consensual, ou seja, senso comum, abordando neste caso as crenças vivenciadas pelo grupo social pesquisado.

Os dados das pesquisa foram coletado através de um questionário para entrevista com os componentes do elenco de dança do Centros de Tradições Gaúchas já citado. Construída a partir das abordagens da Representação Social, em um primeiro momento foi feita a abordagem estrutural, na qual foi levantada as palavras com a qual representava importância para o sujeito quanto se pensava em questão danças tradicionais.

Em um segundo momento, foi aplicado um questionário com perguntas que abordavam elementos que identificava o sujeito da pesquisa, e a sua relação com a dança tradicional gaucha, tanto uma quanto a outra abordagem servirá para na seguida proceder a análise de dados mediante a teoria da representação social.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

Para compreender o homem como sujeito pertencente há uma sociedade, que é formada por grupos em que se organizam de forma a compartilhar ações em comum, nos deparamos com as representações sociais, que caracteriza um determinado grupo como sendo um elemento social. A teoria das **representação social**, estuda os fenômenos sociais, do sujeito ou de um grupo, é por sua vez um conhecimento que transita no universo consensual construído e compartilhado no determinado grupo, com a participação do sujeito, e é responsável pela condução dos componentes, organização das condutas e definição de escolhas e preferencias.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepção, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2004, p 46.)

Uma representação é modificada quando novos elementos são incorporado a ela de modo a romper com questões nucleares ou rígidas em sua constituição, que quando pensadas e pesquisadas por Serge Moscovici, a partir de 1961, dando-lhe um caráter psicológico social, pensando eminentemente o princípio psicossociológico. Resume noções de origem sociológica, que envolve a cultura e a ideologia. As representação sociais são um suporte indispensável para a compreensão da realidade social, realidade essa que se constrói a partir do conhecimento científico, universo reificado.

Essas representações sociais ocorre de forma dinâmica, na relação do sujeito na cultura onde está inserido, sendo o sujeito um componente social e compreendendo como essa sociedade está emergente a conceitos e inovações que acontece a todo o instante. É a estrutura do pensamento socialmente construído e compartilhado, segundo Moscovici, "...emergem do encontro e interação do sujeito (eu) com o sujeito (outro) a partir do coletivo pensando em grupo".

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2004 p. 41).

A cultura por sua vez também sofre influências sociais, mantendo suas concepções nucleares, porém os elementos periféricos mudam constantemente, por estes motivos que podemos compreender que as representações sociais são dinâmicas e responsáveis pelas atitudes dos indivíduos quando se pensa em coletividade.

A representação social é a estrutura de pensamento que mobilizam a ação construído para fazer com que o sujeito tenha uma leitura de mundo e possa viver nesse mundo. Quando pensar em grupos, vimos as representações sociais como produção simbólica do pensamento, quando pensada em um caráter micro. Já a cultura é a produção e/ou prática da ação intencional que leva a divulgação das ações por ela construída, ou seja, a produção do material.

Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, a substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, a prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica. (MOSCOVICI, 1961, P. 41).

As representações parte do produto e processo, sendo que esse produto circula dentro do processo, quando se faz essa leitura dinâmica, compreendemos a produção, a circulação e o impacto nas práticas sociais. As representações sociais correspondem em duas formas, uma com substâncias simbólicas, e a outra, é a prática da realização da substância simbólicas, Moscovici, ressalta que esta tem essência no dinamismo, encontrado entre os sujeitos do grupo, podendo pensar aqui de forma coletiva, podemos dizer de uma forma ampla que as representações sociais é uma maneira mais moderna de se explicar a ação do homem em seu grupo social.

Quando tratamos as representações como uma teoria que nos impulsiona ao conhecimento, podemos ressaltar que ela se elabora nas construções de dois universos, o consensual e o reificado. Destacando que a representação, ocorre e ocorreu mesmo de certa forma invisível, ela constitui-se em uma sociedade pensante mas que a tão pouco tempo atrás não a pensava.

Portanto, quando se pensa em representações sociais, podemos afirmar que ela atua por meio de observação, de análises dessas observações e de noções e linguagens, que caracteriza o universo consensual. Que ocorre nos espaços públicos, onde todos podem ser o amador ou o observador, que necessariamente precisam construir uma cumplicidade, na linguagens, posturas, ações, que podem ser facilmente identificados nos clubes, associações, que é o caso quando pensado o centro de tradição gaúcha. (MOSCOVICI, 2004.)

No universo reificado, compreendemos e encontramos a sociedade de uma forma isolada, não havendo uma compreensão da mesma, nem o entendimento das ações feitas por ela.

O que se constitui ou refere como as práticas, idéias, atividades, constituída pela sociedade são ignoradas, essas são entendidas como atividades isoladas e o que constituem o universo reificado é a ciência. É pela ciência que está inerente no objeto, que se organiza os estudos neste universo.



Já a ciência atua pela conclusão que se impõem sobre o objeto estudado, constituindo assim o universo reificado. Porém se pensarmos que a ciência assim como o mito e as representações sociais constituem em uma organização psicológica, uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade irreduzível a qualquer outra, podemos compreendê-la como forma pertencente a noções psicossociológica.

Fato é que tanto o universo reificado quanto o universo consensual, são próprios da nossa cultura.

Compreendendo que as representações são exclusivamente pertencente ao universo consensual, pois busca contextualizar as ações e os valores de forma com que todos sejam ativos no grupo, chegando a tal fator pela explanação do senso comum.

Porém, isso não quer dizer que não possa haver a transição entre o universo consensual para o universo reificado, ou seja, nós podemos encontrar em algum momentos conceito que permeavam o universo reificado, e que, tornam-se popular entre todos, transformando-o em universo consensual.

Por este motivo encontramos de uma forma familiar a percepção das ações como representações e como ciência.

Se abordarmos as representações sociais como conjuntos dinâmicos e seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, estamos observando uma forma de conhecimento que, neste caso, aborda a comunicação e a seleção de uma informação na sociedade.

A representação social atua, justamente, tornando o não-familiar em algo familiar; pela representação social, o desconhecido torna-se conhecido. Pertencer a um determinado grupo implica em estar familiarizado com as representações desse grupo, vivenciar suas práticas coletivas. Isso faz com que os sujeitos se aproximem uns dos outros. Isto pode ser fonte de conflitos na interações entre um grupo e outro, faz com que compreendemos que haja uma necessidade, e de certa maneira para que não encontramos conflitos extremos, uma construção de tornar esse não-familiar em familiar.

Como podemos encontrar nos Centros de Tradições Gauchas, sujeitos que dançam determinadas danças, usam um determinado vestuário, possuem ações que não é familiar a todos os grupos da sociedade. Para que possamos entender essas ações do grupo tradicionalista é necessário que se faça a apropriação das representações sociais para tornar essa cultura, e as práticas culturais desse grupo familiar.

Neste contexto podemos afirmar que a finalidade das representações sociais é tornar familiar o não-familiar. E assim, encontramos uma singularidade nas ações vivenciadas em grupos não-familiares, ocorrendo significativas mudanças de valores e sentidos, a quem se refere ao grupo tradicionalista.

A relação entre os sujeitos, constitui a necessidade de criar e reformular suas representações, sendo que o indivíduo constrói a representação por meio de dois processos indispensáveis, ancoragem e da objetivação.

Compreende-se como ancoragem, o movimento em que o sujeito elabora para tornar algo não conhecido, o não-familiar em familiar. Para tanto há a necessidade de haver um comparativo com o objeto já familiarizado, encontrar uma categoria para o objeto em questão, sendo que quando o sujeito realiza essa manifestação e comparativo já está se apropriando do movimento de representação.

Nesse contexto de discussão podemos entender como ancoragem o processo de reconhecer o objeto, dar nome, torna-lo familiar, ancorar é estacionar em local conhecido.

Ancoragem – esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (ponto sinalizadores) de nosso espaço social. MOSCOVICI, p. 61, 2004.

Já a objetivação se organiza na reprodução do sentido dado ao objeto, torna-lo material sendo que esta materialização se elabora por meio da informação obtida da ancoragem, da ideia que é constituída pelo sujeito durante a sua formação como tal e da crenças, ideias e informações por ele vivenciada.

Após isso ocorrido há a recontextualização feita a partir das suas referencias e valores e por fim a familiarização, que é tornar natural, dar a materialidade proposta para o objeto em questão.

Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, físicos e acessível. MOSCOVICI, p. 71, 2004.

O sujeito é produtor de cultura. Sendo a cultura um conhecimento explicitado para outros sujeitos, e que automaticamente é divulgado, essa resume-se em varias representações sociais construído por grupos de sujeitos. Existindo uma variável constante pelo fato do homem, que neste caso se consolida pela cultura, ser dinâmico e pensar e construir ações a partir de constantes relações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa vem de encontro aos anseios de fundamentação no que refere-se ao processo de mobilização entre os sujeitos que vivenciam a cultura gaúcha por meio da linguagem artistica da dança.

Para tanto conseguimos identificar o centro de tradições gauchas como sendo um local onde ocorre a educação não-formal, compreendemos que a representação social é de imediata uma teoria que possibilita as respostas para o problema de pesquisa.

Sendo que ela por sua vez, conseguimos identificar os elementos que são ancorados e objetivados com relação a dança tradicional gaucha. Concretizando os elementos formadores das representações que motivam o grupo de dança a frequentarem o Centro de Tradição Gaucha.

## REFERÊNCIAS

- CORTELLA, M.S.; A contribuição na educação não-formal para a construção da cidadania; In: **Visões Singulares Conversas Plurais**. Rumos Educação Cultura e Arte 3; Itaú Cultural, São Paulo, p. 43-51 , 2007
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1961.
- SILVA, Neide M. A.(org.) **Representações Sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2009.

SIMON, O.R.M.; PARK, M.B.; FERNANDES, R.S.; Educação não-formal: um conceito em movimento. In: **Visões Singulares Conversas Plurais**. Rumos Educação Cultura e Arte 3; Itaú Cultural, São Paulo, p. 13-41, 2007

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: NECESSIDADES FORMATIVAS E FONTES DE APRENDIZAGENS

SILVA, Valdicléa Machado de  
UNIVILLE  
E-mail: val.clea@hotmail.com

HOBOLD, Márcia de Souza  
UNIVILLE  
E-mail: gmhobold@terra.com.br

### INTRODUÇÃO

Diante da complexa e inesgotável tarefa de “ser-professor” e para acompanhar as transformações na função e papel da escola, os processos de aprender a ensinar têm assumido uma posição de destaque no que tange às discussões relativas às políticas públicas nas últimas décadas. É uma preocupação evidenciada nas reformas que vêm sendo implementadas nas políticas de formação docente, bem como nas investigações e publicações da área educacional e nos debates acerca da formação continuada dos professores na contemporaneidade.

Segundo Libâneo (2004, p.227), “[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”. O autor indica ainda que “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. Desse modo, pode-se inferir que a formação continuada é algo dinâmico, pois o processo de aquisição do conhecimento é construído em toda a trajetória profissional e vai além dos componentes técnicos e teóricos impostos pelos formadores.

Nessas dimensões, a formação continuada vem se configurando, cada vez mais como uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, estruturou-se uma pesquisa de dissertação que tem como objetivo central conhecer as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada, oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville. Este objetivo da dissertação conta com os seguintes objetivos específicos ou questões de pesquisa: quais as percepções dos professores sobre as ações de formação continuada, promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville, quais fontes de aprendizagem os professores buscam para o seu desenvolvimento profissional, quais as necessidades formativas que esses professores almejam e o percurso percorrido por eles em busca de estratégias contributivas para a prática docente e seu desenvolvimento profissional. Por tratar-se de pesquisa em andamento, torna-se necessário discutir esta estrutura de dissertação com os demais colegas e colaboradores, para que possam contribuir para um melhor desenvolvimento deste trabalho.

Na sequência, serão apresentadas: a metodologia utilizada para o desenvolvimento da dissertação a fundamentação teórica, as possíveis considerações e as referências.

## METODOLOGIA

O presente estudo está sendo desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa. Segundo Gatti e André (2010, p. 30-31), por meio deste tipo de abordagem, “passa-se a advogar [...] a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico--relacionais”.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A amostra de professores/as foi construída seguindo algumas características básicas: compõe-se de 20 professores/as pedagogos/as, concursados/efetivos, que já passaram pelo período probatório e que atuam em sala de aula por 40h/aulas semanais nas escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Diante da existência de 50 escolas urbanas na Rede, e para que houvesse representatividade de todas as regiões da cidade, foi realizado um sorteio, utilizando o sistema SPSS (Statistical Package for Social Science), o qual selecionou cinco escolas por região da cidade (norte, sul, leste, oeste), onde foram entregues 132 cartas, por meio das supervisoras escolares, convidando os professores dos anos iniciais a participarem voluntaria e anonimamente das entrevistas.

De acordo com Manzini (2003, p.154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Ainda conforme o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Para Trivínos (1987), o processo da entrevista semiestruturada deve ser cuidadoso em alguns princípios, como: “compreender o sujeito pesquisado através de um processo de empatia, privilegiando o sujeito, mas mantendo a presença consciente e atuante do pesquisador”.

Dos 132 professores convidados a participarem da entrevista, 30% (40) devolveram o formulário de aceite preenchido à pesquisadora que os recolheu nas escolas, por intermédio novamente das supervisoras. Dado ao número de cartas de aceite de professores/as interessados/as em conceder a entrevista ter sido acima do esperado, já que seriam realizadas 20 entrevistas, conforme o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Saúde. A fim de possibilitar a participação de docentes que lecionam em vários anos (do 1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, para que fossem consideradas diferentes experiências de formação continuada, foi feita a composição da amostra, levando-se em consideração: tempo de docência na Rede, maior número de professores que aceitaram participar da entrevista por escola, representatividade dos cinco anos dos anos iniciais e possibilitando também participações de professores do sexo feminino e masculino. Realizou-se, portanto, uma composição da amostra por conveniência de critérios, mediante as correspondências recebidas, já que nas cartas-convite os docentes haviam registrado o tempo em docência e com quais turmas/anos atuavam.

As respostas obtidas através das gravações das entrevistas semiestruturadas, que estão sendo devidamente transcritas serão analisadas por meio da análise de conteúdo. Por tratar-se de um método de análise textual, será utilizado o embasamento teórico de Franco (2012), que considera a análise de conteúdo como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, e acrescenta dizendo que:

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos,

elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre, linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2012, p.13)

O tratamento dos dados será realizado em duas etapas. Na primeira, será realizada a descrição exploratória e analítica dos dados (das falas dos participantes), categorizando-as e classificando-as em unidades de análise sobre o tema investigado, levando em consideração a orientação teórica e os objetivos da pesquisa. Na segunda, serão construídas interpretações por meio da integração dos dados advindos dos diferentes instrumentos (entrevistas semiestruturadas e documentos), no sentido de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados encontrados, tendo como foco principal os objetivos e as questões investigadas.

Além das entrevistas, também será realizada a leitura dos documentos que contextualizem as ações sobre a formação continuada de professores, bem como a legislação vigente. A análise dos dados obtidos por meio das vozes dos professores, confrontados com os documentos nacionais, estaduais e municipais poderão oportunizar uma reflexão sobre as contribuições das ações de formação continuada promovidas para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

## **DISCUSSÃO TEÓRICA**

Neste item, serão apresentados os conceitos centrais de formação continuada e desenvolvimento profissional, enfatizando-se, principalmente as diferenças entre as definições dos autores.

Apesar do crescente avanço nos últimos anos nos estudos sobre a formação continuada dos professores, após levantamento sobre as produções dos últimos dez anos (2003-2012) sobre a quantidade de artigos, teses e dissertações sobre o desenvolvimento profissional e a formação continuada dos professores dos anos iniciais, disponibilizados nos sites da ANPEd, ScieLO e Capes, percebeu-se que há poucos registros sobre o tema abordado. Foram encontrados apenas 3 (três) trabalhos que discutem referências conceituais e teorias a respeito das ações de formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como 1 (um) artigo que aborda os processos de reconstrução e ressignificação das práticas pedagógicas.

Romanowski (2007) sinaliza que, muitas vezes as ações de formação continuada não têm sido sistemáticas, assumindo um caráter por vezes imediatista, assim sendo, para que um programa de formação continuada alcance sucesso é preciso diagnosticar as necessidades formativas dos professores, avaliar os programas (considerando as características dos participantes, o ambiente e a duração das atividades formativas). A autora ainda postula que:

As distinções de ordem qualitativa estão relacionadas às representações sobre a formação, à relação pedagógica entre formador e formando, autonomia e legitimidade do formador, à identidade das pessoas de referência e aos planos e às estratégias de formação (ROMANOWSKI, 2007, P. 134).

Dessa forma, vê-se corroborada a afirmação de Romanowski, pois Imbernón (2009) considera “fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas” (2009, p.27).

Na atualidade, autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) Marcelo Garcia (1999) e Formosinho (2009), vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição à formação continuada).

Marcelo Garcia (1999) nos explica que o conceito sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução em nosso entendimento de como ocorrem os processos do aprender a ensinar. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado (1999, p.7) “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

O autor ainda nos orienta que nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção às representações, crenças e preconceitos dos docentes porque vão afetar sua aprendizagem e o modo como vão ensinar.

Neste sentido, Formosinho (2009), nos diz que devemos compreender que a formação contínua e o desenvolvimento profissional (2009, p.225) “são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida” (p.225). [...] Nesta direção, o autor instiga outras reflexões:

Uma forma de providenciar aos professores ‘oportunidades para ensinar’ é facilitar-lhes os conhecimentos e competências que farão crescer a sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos. A concepção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. (FORMOSINHO, 2009, p.229).

Entende-se então que a formação continuada encontra-se inserida no processo de constituição da ação docente e é parte significativa e permanente do desenvolvimento profissional. Segundo Santaella (1998, citada por Selles 2002, p. 262), “o contexto do desenvolvimento profissional supera a simples ideia de aperfeiçoamento que parece justapor-se à formação inicial”.

Para a autora, “desenvolvimento profissional é um processo que se produz ao longo de toda a vida e que não está limitado a certas idades, sendo ao contrário, um processo pessoal e único, pois os indivíduos são sujeitos que constroem e organizam ativamente suas próprias histórias” (2002, p.262).

Assim sendo, é necessário também analisar outros aspectos relevantes que contribuirão ou não para o desenvolvimento profissional dos professores. Aspectos esses referenciados por Marcelo Garcia (1999, p.144), que diz que estão “intrinsecamente relacionados com a melhoria das suas condições de trabalho com a possibilidade institucional de melhores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores e coletivamente”.

Considerando esse aporte teórico, pretende-se com esta pesquisa de dissertação, conhecer o que pensam esses profissionais sobre as ações formativas promovidas pela Rede Municipal de Ensino, suas expectativas e necessidades, quais as fontes de aprendizagem são mais importantes e eficazes para esses professores e o percurso percorrido por eles em busca de estratégias contributivas para a ação docente e seu desenvolvimento profissional.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais, de acordo com a necessidade de cada respondente e de forma geral, os professores foram muito receptivos, demonstrando interesse em expor suas percepções a respeito do tema abordado.

Para conhecer com maior propriedade o perfil dos docentes entrevistados e aprofundar as questões que posteriormente serão analisadas, optou-se por elaborar uma tabela com o perfil dos professores, a fim de que fossem registradas informações que serão importantes fontes para a análise dos dados.

Um dado inicial sobre o primeiro eixo do roteiro da entrevista, intitulado “Eixo I: perfil do/a professor/a, revelou que dos/as 20 entrevistados/as, participaram 90% (18) mulheres e 10% (2) homens, confirmando a predominância feminina dos docentes que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os participantes da pesquisa, a maioria 80% (16) professores/as, trabalha em tempo integral (40 horas semanais) em uma única escola, o que para eles/as é um benefício, poderem permanecer na mesma instituição, o que lhes facilita maiores participações das decisões da gestão escolar e da comunidade, reduzindo, sobretudo, a rotatividade que há nas escolas a cada final de ano letivo, quando os professores procuram transferência para as unidades que estejam localizadas próximas à sua residência.

Em relação ao nível de escolaridade, apenas 10% (2) não cursaram pós-graduação em nível de Especialização e 20% (4) responderam, que em virtude dos desafios enfrentados na sala de aula, realizaram mais de uma especialização. Um dos respondentes menciona ainda que optou por mais de uma graduação além do curso de Pedagogia, licenciando-se também em história, devido as suas dificuldades para ensinar sobre as áreas de estudo.

Outro fator observado na compilação dos resultados do gráfico sobre o perfil dos professores foi o tempo de docência: 85% (17) professores encontram-se na fase do “dinamismo”, que conforme estudos de Huberman (1992) compreende a faixa de atuação de 7 a 25 anos na docência. De acordo com o autor, esta fase caracteriza-se pela atitude de diversificação “[...] as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências dos programas [...]. Na mesma ordem de ideias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema”. Pode-se inferir que esta é a fase também de pensar e rever a profissão, ou seja, a fase das grandes interrogações.

## **POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES**

Ressalta-se que esta pesquisa encontra-se em fase de construção e nessa trajetória, foi dado ênfase aos aspectos teóricos, ao campo de pesquisa e à caracterização dos professores entrevistados. Para dar sequência ao desenvolvimento dos trabalhos, objetiva-se relacionar os relatos dos professores aos objetivos da pesquisa, aportes teóricos e documentos oficiais que contextualizam a temática em estudo. Estima-se contribuir com a realização de um trabalho que alcance os objetivos ao qual se propõe.

Assim sendo, pretende-se divulgar os resultados da pesquisa para a Secretaria de Educação do Município de Joinville e para a comunidade, em periódicos nacionais e apresentá-lo em eventos científicos, como congressos e simpósios da área da educação.



## REFERÊNCIAS

- FORMOSINHO, João. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- 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.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. *In: Nóvoa, A. (org.). Vidas de professores.* 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente do professorado: novas tendências** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.
- MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** *In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial.* Londrina: Eduep, 2003. p. 11-25.
- NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, p.109-139, 1991.
- ROMANOVSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3ª Ed. ver. E atual. Curitiba: Ibpex, 2007.
- SELLES, Sandra Escovedo. Formação continuada e desenvolvimento profissional se professores de ciências: **Anotações de um projeto.** ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências Volume 02 / Número 2 – Dezembro 2002
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

## SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

VENANCIO, Aline de Oliveira  
UNIVILLE

E-mail: aliciene\_cordeiro@hotmail.com

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado  
UNIVILLE

E-mail: oliveiraline@ig.com.br

### INTRODUÇÃO

A terminologia Coordenador Pedagógico é designada de forma diferente, dependendo da localização nacional e da rede de ensino. Pesquisas realizadas previamente, nos sites Scielo, Capes, Clacso, Rede Estrado, Anped, Inep, Anfope, Gestrado, Educere e Endipe, mostraram diversas nomenclaturas para o Coordenador Pedagógico como coordenador, coordenação, supervisor educacional, supervisor escolar, professor-coordenador, gestor escolar, supervisão educacional e orientador pedagógico.

A Rede Municipal de Joinville apresenta este profissional com a “nomenclatura” Coordenador Pedagógico, nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e no Ensino de Jovens e Adultos (EJAs), nos demais níveis, como Ensino Fundamental e Médio, é o Supervisor Escolar, que de acordo com o Regimento Único da Secretaria da Educação de Joinville (2011), tem a função de articular, planejar e acompanhar, juntamente com a Orientação Educacional e com os profissionais que atuam no Apoio Pedagógico e no Atendimento Educacional Especializado, intervenções necessárias à aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Outra função deste profissional, também citada no Regimento Único, é acompanhar o trabalho dos docentes das Salas de Apoio Pedagógico.

Para atender aos estudantes com dificuldades no processo de escolarização, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental, uma das estratégias que vem sendo utilizadas são as Salas de Apoio Pedagógico (SAP), as quais tem como proposição “um atendimento pedagógico, diferenciado, destinado às crianças com dificuldades no processo de escolarização, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão” (ESCABORA, 2006, p. 64).

Em Joinville, as SAP, criadas em 2001, estão regulamentadas por meio da Portaria nº 111-GAB-2009, documento este que normatiza a implementação e o funcionamento das SAP 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).

Com relação ao encaminhamento do estudante à SAP, conforme o Ministério da Educação e Cultura (MEC), nas Linhas

Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, sugere-se que ele ocorra o mais cedo possível e recomenda-se inclusive que os professores dos anos iniciais do ensino regular, usem como rotina, procedimentos de avaliação do desenvolvimento global dos seus alunos. A decisão então, quanto ao encaminhar ou não o aluno, deve ser tomada em reunião com a equipe pedagógica, conforme recomendação do MEC.

Nas Linhas Programáticas do MEC referente às SAP, em sua conclusão, na VII consideração, diz que, por se tratar de Proposta Experimental, o Atendimento Pedagógico Especializado, deve ser rigorosamente planejado, preferencialmente em parceria com Universidades, constituindo-se em projeto de pesquisa da maior importância, porque de cunho interdisciplinar (BRASIL, 1994, p.54).

Justifica-se então a necessidade de pesquisar as SAP em toda a sua complexidade. Principalmente, porque algumas pesquisas, como a de Escabora (2006, p. 14), apontam que estas "... nem sempre atendem aos objetivos para os quais foram criados", destacando que a falta de conhecimento acerca das características do programa, dos seus objetivos, bem como, a falta de preparo dos profissionais, transformam-no em reforço escolar, perdendo o seu real sentido, que é "[...] oferecer atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem" (BRASIL, 1994, p. 05).

O Regimento Único da Rede Municipal de Joinville (2011, p. 16) traz como principais atribuições do Coordenador Pedagógico,

IX - mobilizar o corpo docente e a comunidade escolar na perspectiva da superação do fracasso escolar;

X - articular, planejar e acompanhar, juntamente com a Orientação Educacional e com os profissionais que atuam no Apoio Pedagógico e no Atendimento Educacional Especializado, intervenções necessárias à aprendizagem dos alunos com dificuldade de aprendizagem, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação);

XI - acompanhar o trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais, Salas de Apoio Pedagógico, Salas de Aceleração, Sala de Informática Pedagógica e Biblioteca;

Geglio (2010) em um balanço de produção sobre o Coordenador Pedagógico, que teve como foco de análise os títulos e resumos das dissertações e teses, artigos de periódicos, trabalhos apresentados na Anped e livros, durante os anos de 1988 e 2009, concluiu que é baixo o volume de trabalhos sobre o Coordenador Pedagógico, tendo maior concentração nas dissertações de mestrado. São várias as temáticas abordadas, entretanto com relação à influência ou o reflexo do trabalho do coordenador na prática do professor, pouco se tem produzido.

O Coordenador Pedagógico tem papel fundamental na complexidade da escola, pois é ele quem integra os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio das suas habilidades em lidar com a diversidade presente neste contexto, objetivando a constituição de uma educação com qualidade. É devido as suas funções de articular, formar e transformar (ALMEIDA, 2011), que o nosso olhar deve se voltar para observar quais relações são estabelecidas neste espaço, com este profissional.

Esta pesquisa teve como objetivo, conhecer as concepções que o Coordenador Pedagógico tem acerca da SAP, assim como, as relações que são estabelecidas com o trabalho e a formação docente dos professores que atuam neste espaço.

Os principais resultados indicaram que o coordenador pedagógico não tem formação adequada às suas reais necessidades formativas o que implica em dificuldades em lidar com os problemas do cotidiano. As suas concepções em relação a Sala de Apoio Pedagógico, é de que esta é para suprir lacunas deixadas pelo trabalho realizado na sala de aula regular, no sentido de dar suporte, alavancar e até mesmo como aula de reforço. E acerca da sua compreensão das dificuldades nos processos de escolarização, o foco

está no estudante e na família, sem a compreensão de outras instâncias envolvidas no processo, como as políticas públicas, a gestão da escola e as práticas pedagógicas dos professores.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender a concepção que os Coordenadores Pedagógicos possuem acerca da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e as relações que são estabelecidas com o trabalho e a formação docente dos professores que atuam neste espaço.

Para investigar essa questão, propomos uma pesquisa com abordagem qualitativa, explorando como campo de coleta de dados, escolas da rede municipal da cidade de Joinville que disponibilizam a Sala de Apoio Pedagógico.

Foram convidados a participar, por meio de cartas convite os Coordenadores Pedagógicos dessas escolas. O instrumento utilizado foi questionário semiestruturado com questões norteadoras.

Salienta-se que todos os dados foram coletados após a adesão dos participantes à pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tal como regulamenta a legislação nº 196 (1996).

Em uma pesquisa de caráter qualitativo, como esta, “analisar os dados significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, as transcrições das entrevistas 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 está sendo 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). Os dados serão organizados em relatórios e posteriormente sistematizados em quadros para a análise de conteúdo. Bardin (2011) e Franco (2008) fundamentarão a metodologia de análise. Bardin (2011, p.15) define análise de conteúdo, como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” e ainda para Franco (2008, p.20) “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”.

Após a transcrição das entrevistas, as linhas foram numeradas. Num primeiro momento fizemos uma pré-análise, em que tivemos ideias iniciais e formulamos algumas hipóteses. Posteriormente, após explorarmos atentamente as falas, tivemos os pré-indicadores seguidos de seus indicadores.

Finalmente chegamos a três eixos: A formação do Coordenador Pedagógico, Trabalho do Coordenador Pedagógico e a Estrutura Organizativa da escola e Coordenador Pedagógico, Trabalho Docente na Sala de Apoio Pedagógico e as Diferenças no Processo de Escolarização.

## **REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Para embasar essa pesquisa, são utilizados referenciais teóricos que tomam como objeto de estudo o Coordenador Pedagógico ou o Supervisor Escolar. Oliveira (2009) contribui, por meio da sua investigação acerca do Coordenador Pedagógico no exercício da sua função, seu papel na escola e sua formação continuada.

Embora a temática observada por Magalhães (2011) seja a representação social do Coordenador Pedagógico pelo professor, sua pesquisa agrega no sentido de compreender a relação que é estabelecida entre esses dois profissionais e principalmente como essa relação pode influenciar no ato educativo, ou seja, essa pesquisa pode dar alguns indícios da relação do Coordenador Pedagógico com a Sala de Apoio Pedagógico.

Morgado (2012) também contribui com a sua pesquisa que tem como objeto de estudo reconhecer as ações do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar.

Outros referenciais teóricos contribuem no sentido de auxiliar na compreensão da complexidade da profissão, como Ferreira (2006), Ferreira e Aguiar (2002), Placco e Almeida (2000, 2001, 2010, 2011, 2012), Alves (2011) estes abordam diversos temas que abarcam questões referentes ao Coordenador Pedagógico.

Schulze (2012) e Roskamp (2013) ajudam a entender a Sala de Apoio Pedagógico e sua relação com os demais sujeitos que fazem parte deste espaço.

Avaliar a relação dos Coordenadores Pedagógicos com as Salas de Apoio Pedagógico e as possíveis implicações deve promover estudos e discussões que poderão auxiliar a (re) pensar desde as políticas públicas para a educação inclusiva até as relações que se estabelecem no espaço escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises iniciais indicam que o coordenador pedagógico reconhece as suas funções, contudo diante da falta de professores, imprevistos, emergências e urgências, se vê obrigado a avançar em outras que não lhes compete, afim de que haja um equilíbrio na escola. Embora o coordenador, de acordo com o Regimento Único do Município, deva acompanhar em toda a sua complexidade as atividades pertinentes à Sala de Apoio Pedagógico, como o encaminhamento, permanência e desligamento do aluno, bem como planejamento de atividades, devido à demanda de trabalho e insuficiência de formação que discuta criticamente as dificuldades no processo de escolarização, acaba delegando ao Professor da SAP essas atribuições. Com relação à sua concepção de “dificuldade de aprendizagem”, o coordenador pedagógico em seu discurso usa pressupostos genéticos, sociais e econômicos, ausência da família, mas em sua maioria a culpa “recai sobre o estudante”.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela de; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas, SP: Papirus, 2002.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2011.
- ALVES, Nilda (Org.). Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2001.
- \_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- \_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- \_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2011.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Linhas Programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico – MEC/SEESP, 1994.
- 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.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação do profissional da educação como gestor da educação. Educere 2006.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.
- GEGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. Revista eletrônica Pesquiseduca, v.2, n.4, jul.-dez. -2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Poliana Marina Mascarenhas de Santana. A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social. Dissertação de mestrado. Salvador/BA: Universidade do Estado da Bahia, 2011.
- MORGADO, Nilce Macedo da Graça. Coordenação Pedagógica, cotidiano escolar e complexidade. Dissertação de mestrado. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília, 2012.
- OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.
- ROSSKAMP, Solange. Trabalho docente e salas de apoio pedagógico, “o coração da escola”. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Normatiza a implementação e o funcionamento da Sala de Apoio Pedagógico nas Unidades Escolares da Rede Municipal. (2009).
- \_\_\_\_\_. Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville. 2011.

SCHULZE, Mariana Datria. Todo apoio que o professor recebe de fora é bem vindo: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.

## COMPREENSÕES DE ENSINAR E APRENDER DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL

LOS, Vivian Andreatta  
FURB

E-mail: vivi1andreatta@yahoo.com.br

SCHROEDER, Edson  
FURB

E-mail: ciencia.edson@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte da pesquisa em andamento, que resultará em uma dissertação para o Mestrado em Educação, vinculada à Linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Inicialmente apresento minha<sup>61</sup> trajetória pessoal e profissional, a fim de contextualizar o objeto de investigação da pesquisa.

No ano de 2005, me formei em bacharel em Design - Moda pela UNIASSELVI de Indaial/SC, área com a qual sempre me identifiquei e trabalhei durante seis anos. Porém, sentia falta da sala de aula, do contato mais próximo às pessoas. Então, surgiu uma oportunidade de unir as duas atividades com a qual sempre me identifiquei: iniciei como professora substituta no Instituto Federal de Santa Catarina no Curso Técnico de Moda e Estilismo, na cidade de Jaraguá do Sul. Foi uma experiência exitosa e, assim, surgiu a oportunidade de me efetivar, por intermédio do processo seletivo. Não foi fácil, pois no início da carreira, como docente, tive dificuldades em função da falta de formação específica na área pedagógica.

No ano de 2009 iniciei uma Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos, pelo Instituto Federal de Santa Catarina, para obter mais conhecimentos a respeito do ensino e da aprendizagem. Porém, ainda não estava satisfeita com o pouco que conheci sobre a área e, por conta disso, em 2012, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação da FURB.

Hoje, acredito que um professor, antes de atuar na área da educação deve ter formação específica em licenciatura ou formação que o prepare pedagogicamente para atuar como docente, uma vez que esses conhecimentos influenciam suas concepções a respeito do ensino e de como acontece a aprendizagem. As inquietações me levaram a conhecer e aprofundar sobre os professores que atuam no curso onde atuo como docente - o Curso Técnico em Produção e *Design* de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina, com sua

---

<sup>61</sup> Para abordar a trajetória de vida da autora são usados os verbos na primeira pessoa do singular.



nova denominação, objetivando analisar a formação profissional e pedagógica e as compreensões construídas a respeito do ensino e da aprendizagem.

Entendemos que as compreensões do professor a respeito da aprendizagem influenciam diretamente sobre o modo como esse professor concebe sua prática. Este, por sua vez, também é influenciado pelas atitudes e pelos contextos sociais, incluindo-se as interações com o outro (seus estudantes e pares) e com os conhecimentos.

Buscamos, também, analisar as diretrizes do Projeto Pedagógico de Curso - PPC e do Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, quando aborda sobre a prática docente e a aprendizagem, objetivando relacionar informações com as compreensões construídas pelos professores. O Instituto Federal de Santa Catarina, por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, determina que, para formar bons profissionais técnicos em moda, é necessário o conhecimento das teorias, além das práticas, para o correto exercício da profissão. Isto, para que os futuros profissionais saibam contextualizar e lidar com as demandas da profissão *designer* de moda. O PDI objetiva promover um ensino profissional de qualidade, resultando em cidadãos criativos, mas acima de tudo, críticos, empreendedores, que saibam pensar por si mesmos, tendo atitude reflexiva na sociedade (BRASIL, 2009)<sup>62</sup>. Evidentemente, a concretização dos objetivos propostos está relacionada com a qualidade da formação que se faz no Instituto, portanto, com o preparo profissional e pedagógico dos professores que atuam no curso e seu direto envolvimento com as questões relacionadas ao ensinar e ao aprender.

Neste sentido, propomos a seguinte questão de partida: **Quais compreensões os professores do Curso Produção e Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Jaraguá do Sul, têm sobre o ensinar e o aprender?** O problema apresentado se justifica em seu aspecto investigativo, visto que o campo da moda é ainda pouco explorado e estudado cientificamente, possuindo poucas teses e dissertações com enfoque na educação de moda. O primeiro curso superior de moda foi instituído no Brasil somente na década de 90 e o fato de ser muito recente essa inserção, possivelmente contribui para a ainda pequena quantidade de pesquisas na área. A pesquisa se justifica, também, no que diz respeito aos aspectos profissional e social, uma vez que poderá trazer contribuições para um ensino com mais qualidade dentro do Instituto Federal atendendo, desta forma, uma das metas da instituição. Visa, também, incentivar a formação inicial e continuada de professores que atuam no Curso Técnico em Produção e *Design* de Moda. A partir das questão de partida, definimos como objetivo geral analisar compreensões dos professores do Curso Técnico em Produção e *Design* de Moda, no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Jaraguá do Sul, sobre o ensinar e aprender. Como objetivos específicos elencamos:

- caracterizar o perfil profissional e pedagógico dos professores do Curso Técnico em Produção e Design de Moda;
- identificar conhecimentos dos professores relacionados ao processo de ensinar e de aprender;
- analisar o Projeto Pedagógico do Curso e o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal, no que tange a prática docente e a formação dos estudantes;

O desenvolvimento do artigo foi organizado a partir das seguintes etapas: introdução, metodologia, os aportes teóricos que serão utilizados na pesquisa e as considerações finais.

---

<sup>62</sup> Fonte disponível em <<http://www.itajai.ifsc.edu.br/site/images/stories/normativas/ppi.pdf>>. Acessado em 21 de junho de 2013.

## METODOLOGIA

A pesquisa proposta tem caráter qualitativo, uma vez que os sujeitos envolvidos, em seu campo social, serão solicitados a enunciar compreensões que, posteriormente, serão analisadas. A pesquisa qualitativa “[...] lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23) O campo empírico para coleta das compreensões dos sujeitos (professores) será o IFSC – Campus Jaraguá do Sul. O estudo a que nos propomos realizar trata-se, primeiramente, de um levantamento de informações sobre aspectos relacionados à proposta do curso, às informações relativas a formação técnica e pedagógica dos cinco professores efetivos do Curso Técnico em Produção e *Design* de Moda para, posteriormente, aprofundarmos suas compreensões no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem. Posteriormente, procederemos à triangulação dos dados, com o intuito de ampliarmos nosso entendimento sobre estas compreensões e efetivarmos os objetivos propostos para a pesquisa.

Como instrumentos de coleta dos dados serão utilizados o questionário, a Técnica de Comando e entrevista individual semiestruturada. Os dados sobre a formação dos professores pesquisados serão recolhidos através da aplicação de questionários com dez questões, objetivas e discursivas. Após a aplicação e análise das respostas dos questionários, a coleta dos dados acontecerá utilizando-se instrumento Técnica de Comando, para obtermos noções sobre aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem como a mediação docente e construção do conhecimento. Finalmente, as entrevistas possibilitarão o aprofundamento sobre as compreensões dos professores.

No processo analítico, objetivando relacionar teoria e empiria, utilizaremos conceitos e pressupostos da Teoria Histórico Cultural do Desenvolvimento, construída pelo bielorusso Lev Semionovich Vigotski (1896-1934). As categorias de análise serão construídas *a posteriori*, a partir dos dados obtidos pela Técnica de Comando e entrevistas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

Inspirados na Teoria Histórico Cultural apresentamos conceitos e pressupostos que consideramos basilares para nossas discussões sobre o processos de ensinar e de aprender, entre eles mediação simbólica; Zona de Desenvolvimento Proximal, interações sociais de produção, além das relações dialéticas pensamento e linguagem e aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010; 2007).

A teoria desenvolvida por Vigotski apresenta o desenvolvimento humano como resultante da relação sujeito e mundo, relação que caracteriza a emergência da consciência, um aspecto que, para Vigotski, caracteriza duas importantes dimensões humanas: a social e a cultural (VIGOTSKI, 2007). Os processos mentais superiores, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, não resultam unicamente de uma maturação determinada biologicamente, por leis naturais, mas das relações sociais de produção, determinadas por contingências históricas e sociais. Trata-se de uma relação dialética mediada pelos signos, conceito fundamental em Vigotski. A Teoria Histórico Cultural evidencia processos que são mediados pela linguagem e pelo outro em um determinado contexto.

Outro importante pressuposto vigotskiano diz respeito do papel que a aprendizagem tem sobre o desenvolvimento do estudante. Este aspecto confere ao ensino uma importante função na formação dos estudantes. Na aprendizagem, estes internalizam a cultura, movimento que se dá do âmbito social (externo) para o individual (interno). Outro pressuposto evidencia a ação mediadora do professor nos processos de ensinar. Neste sentido, de acordo com Vigotski (2010), as intervenções planejadas do professor são fundamentais para o desenvolvimento de processos que poderão influenciar a aprendizagem. Para Vigotski, o professor não deveria “entregar” todo o conhecimento de maneira pronta ao aprendiz, mas, sim, instigá-lo a solucionar desafios que poderão promover um aprendizado muito mais sólido e duradouro.

A aprendizagem ocorre por meio de um processo, onde sem dúvida o professor tem papel fundamental como mediador. Segundo Tardif e Gauthier (2010), a compreensão de cada uma das fases de aprendizagem ajuda o professor a realizar intervenções pedagógicas a fim de ajudar os aprendizes neste processo. Entendemos que, se o professor não possui uma concepção definida sobre o que é e como se dá este complexo movimento humano - aprendizagem, o próprio processo de ensino pode ficar prejudicado. Quando o professor tem o domínio destes saberes ele consegue promover uma zona de interesse por parte do aprendiz. Vigotski (2010, p. 163) afirma que “toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança.” Estendemos este dizer ao estudante já adulto, e o professor continua a ter um papel fundamental como mediador e facilitador de todo o processo.

O que Vigotski aponta como aprendizagem é o resultado de um processo de interligação entre os conhecimentos empíricos do estudante e os conhecimentos mais elaborados. A maneira como esses dois conhecimentos se articularão em sala de aula, resultante do processo de ensino, pode resultar em aprendizagem. Isto se dá na Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2007), que se trata de uma zona de construção do conhecimento, onde estas articulações e interações acontecem e onde o estudante é desafiado e ajudado pelo professor. Para Vigotski (2007) a Zona de Desenvolvimento do estudante é aquilo que pode fazer com assistência hoje, poderá ser capaz de fazer, sozinho, amanhã. Ou seja, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o objeto de ensino deve sempre estar um pouco a frente do desenvolvimento do estudante. Segundo Vigotski (2007, p.103) “[...] aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental [...]”. Para Vigotski (2007, p.97) a Zona de Desenvolvimento Proximal “[...] é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.” Em outras palavras, é a distancia entre aquilo que o estudante consegue fazer sozinho na resolução de uma situação problema e aquilo que ele faz, mas com a ajuda de uma pessoa mais experiente, resultando no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Sobre este aspecto, Tardif e Gauthier (2010, p.453), argumentam que:

Vigotski estabelece uma distinção entre as funções elementares e comuns ao humano e ao animal, e aquelas ditas superiores, próprias ao ser humano. Enquanto as primeiras estão mais sob a influencia das forças em jogo no desenvolvimento natural e biológico, as segundas são dominadas pelas características do meio sociocultural no qual se efetua esse desenvolvimento.

A importância da construção sociocultural e histórica do estudante influencia em todo o seu modo de conceber a sua própria aprendizagem e essas características de sua vida não podem ser deixadas de lado pelo professor no momento de planejar suas aulas. O ser humano desenvolve suas funções psicológicas superiores (como o pensamento verbal, a capacidade de planejamento, a imaginação

e a criatividade) na relação com os saberes em um intenso movimento dialético entre sujeito e cultura, pensamento e linguagem. Essa relação é sempre mediada por signos (VIGOTSKI, 2007). Ou, conforme Vigotski (2007, p. 56), um processo de internalização do externo: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente, ensinar e aprender tratam-se de processos complexos em sua origem. O professor necessita conhecer as dinâmicas psicológicas e sociais nas quais os estudantes estão colocados e as possíveis mediações que os levem a patamares cada vez mais sofisticados de aprendizagem. Neste sentido, entendemos que o professor também precisa apontar, com clareza, suas teorias sobre o que, como e por que ensina - questões que, certamente, influenciam as decisões que toma, ou deixa de tomar sobre o ensino que faz em sala de aula.

Propomo-nos utilizar a perspectiva Histórico Cultural para análise das compreensões construídas pelos cinco professores da área de moda, com o intuito de refletir sobre sua formação e contribuir para a ampliação do debate relacionado ao ensino de moda. Consideramos necessário aproximar a Teoria Histórico Cultural dos dados que serão coletados, objetivando aprofundar sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem. Reconhecemos que Vigotski nos deixou grandes contribuições a respeito do modo como acontece a aprendizagem e o papel do processo de ensino como facilitador dessa aprendizagem. Portanto, defendemos que os professores devem desenvolver uma compreensão mais apurada de si mesmo como profissionais, de suas práticas e do seu papel na aprendizagem dos seus estudantes. Todas estas inquietações aqui apresentadas e a procura de respostas podem trazer contribuições que se concretizarão na dissertação.

## REFERÊNCIAS

- BAUER e GASKELL, Martin W. e George. **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. (tradução: Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 516 páginas.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – IFSC. Disponível em: <[http://www.ifsc.edu.br/images/institucional\\_documentos/plano\\_desenvolvimento\\_institucional\\_ifsc.pdf](http://www.ifsc.edu.br/images/institucional_documentos/plano_desenvolvimento_institucional_ifsc.pdf) acessado em 22 junho 2013.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico de Curso – Curso Técnico em Produção e Design de Moda**. Disponível em: <[http://www.jaragua.ifsc.edu.br/campus/index.php?option=com\\_content&view=article&id=121&Itemid=77](http://www.jaragua.ifsc.edu.br/campus/index.php?option=com_content&view=article&id=121&Itemid=77)> acessado em 28 junho 2013.
- TARDIF e GAUTHIER, Maurice; Clermont. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010. 527 páginas
- VIGOTSKI, Levi S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 561 páginas

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente:** O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Ed. 7. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 páginas

## **“ELES APRENDEM O QUE A GENTE NÃO APRENDEU” REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

SPIESS, Viviane Beckert  
FURB  
E-mail: viviane.spiess@gmail.com

FRITZEN, Maristela Pereira  
FURB  
E-mail: mpfritzen@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho pretende discutir dados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento no programa de Mestrado em Educação, na FURB, na linha de pesquisa Linguagem e Educação. O tema de pesquisa é o bilinguismo social em um contexto de imigração alemã, no Vale do Itajaí, SC, que tem como tema o bilinguismo social em contextos interculturais. Nesse contexto foi implantado um Programa de Educação Bilíngue no sistema de ensino público. Busca-se, através da pesquisa, compreender os sentidos dos discursos construídos pelas famílias acerca desse ensino bilíngue. A pesquisa encontra-se apoiada teoricamente nos Estudos do Círculo de Bakhtin, nos Novos Estudos do Letramento e na Linguística Aplicada, mais especificamente os estudos sobre educação em contextos sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 2003).

Neste trabalho trazemos para a discussão os discursos que circulam nas/entre as famílias das crianças que frequentam o projeto bilíngue, em uma escola municipal de Pomerode- SC com ênfase, no sentido de pertencimento à comunidade de fala (CAVALCANTI, 2003), de língua alemã. Iniciamos com a descrição da metodologia, passamos à fundamentação teórica na qual se insere uma breve contextualização histórica do cenário, seguida da análise do projeto que motiva a pesquisa à luz dos modelos e concepções de educação bilíngue, articulados aos enunciados de uma das famílias entrevistadas.

### **METODOLOGIA**

A discussão proposta neste trabalho advém da pesquisa em desenvolvimento, que tem cunho sócio-histórico (FREITAS, 2002) e viés qualitativo interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BOGDAN, BIKLEN, 1994) com foco na Educação Bilíngue em contexto de línguas minoritárias

Os sujeitos participantes da pesquisa são famílias que optaram pelo ensino bilíngue, no ano de 2012, na Escola Básica Municipal Doutor Amadeu da Luz, e que nesse ano frequentavam o quarto ano do ensino fundamental, nessa escola pública que oferece essa modalidade de ensino.

Como instrumento para a geração de dados utilizou-se um questionário sociolinguístico, com o objetivo de acessar informações sobre a circulação do idioma alemão no contexto da pesquisa, através das famílias e ao acessar essas informações sobre os usos e a circulação do idioma alemão no contexto da pesquisa, por meio das famílias. E ao acessar foi possível fazer um diagnóstico dos usos da língua alemã na esfera familiar. Outro instrumento utilizado foi a entrevista coletiva (KRAMER, 2007) por meio da qual os sujeitos puderam se posicionar, compartilhar ideias, identificar pontos de vistas de concordância, de discordância com relação aos demais participantes, anunciando assim seus sentidos/motivações e expectativas para a escolha da educação bilíngue para seus filhos. Neste trabalho, analisamos parte dos dados da entrevista com uma das famílias.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÃO

O contexto da pesquisa é um cenário de imigração que recebeu um número expressivo de imigrantes alemães vindos das mais diversas partes da Alemanha, Prússia e especialmente da Pomerânia, localizada ao norte da Alemanha, hoje Polônia. Esse processo de imigração não ocorreu apenas em Pomerode, mas aconteceu em todo o Vale do Itajaí que costuma aparecer “sempre como região de colonização “alemã”, mas a exclusividade dessa etnia restringiu-se às duas primeiras décadas de ocupação. Os documentos coloniais registram a chegada de italianos, russos, húngaros, austríacos, irlandeses, franceses (...) (SEYFERTH, 1999, p.65) á região, o que faz dela um cenário multicultural e plurilinguístico.

As providências relacionadas à questão da educação, em especial à alfabetização dos filhos dos imigrantes alemães, e seus descendentes foi uma preocupação constante (MAILER, 2003). Contudo, houve um período em que a língua alemã permaneceu fora dos currículos escolares, como resultado das duas campanhas de nacionalização do ensino em Santa Catarina. A primeira Campanha iniciou em 1911, sob o comando de Orestes Guimarães e a segunda “encontra no regime autoritário do Estado Novo, o clima adequado para leis impondo uma assimilação coercitiva e imediata” (LUNA, 2000, p. 72). De um modo geral, essas campanhas acontecem no mesmo tempo das duas guerras mundiais, deixando em termos linguísticos, algumas consequências e uma delas foi a retirada do alemão do sistema de ensino teuto-brasileiro que havia na região.

A ausência da língua alemã no cenário escolar em Pomerode se manteve até 1987, quando retorna como “experiência pedagógica, a pedido da comunidade escolar e empresarial”, (SANTA CATARINA, 1989, p. 01). A língua alemã em 1987 retorna ao currículo escolar como língua estrangeira<sup>63</sup> nos anos finais do Ensino Fundamental. Em 2005, amplia-se essa oferta de aulas de alemão para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda com o objetivo de ampliar a oferta de oportunidades para estudar a língua alemã, em 2008 aprova-se através do Conselho Municipal de Educação de Pomerode a resolução 002/08, para a implementação do “Projeto da sala bilíngue – Língua Portuguesa/Língua Alemã” no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo a Escola Básica Municipal Olavo Bilac, a escola piloto. No ano de 2009, esse projeto também é implementado na Escola Básica Municipal Dr. Amadeu da Luz. E é nesta segunda escola que a pesquisa em desenvolvimento acontece. O objetivo do projeto bilíngue é “Implantar uma sala de aula bilíngue oferecendo aos alunos da

---

<sup>63</sup> Na pesquisa em desenvolvimento trata-se o alemão como língua de imigração e não como língua estrangeira.

Rede Municipal a possibilidade de se alfabetizarem na Língua Portuguesa e na Língua Alemã, tornando-se usuários proficientes das mesmas”. (POMERODE, 2008, p.3)

A proposta do projeto é alfabetizar as crianças nas duas línguas: as disciplinas regulares são oferecidas em português na metade do período e na outra metade do tempo, em alemão. Maas (2010), em sua pesquisa ao conversar com a professora redatora da proposta escrita em 2008, esta sugere que o perfil necessário aos professores de Língua Alemã do município. Eles deveriam ter ‘cheiro de Pomerode’ visto que assim “eles conheceriam a cultura melhor do que ninguém e saberiam explorar a situação de bilinguismo que ainda existe na cidade”. (MAAS, 2010, p.43). Ou seja, o professor não só aceitaria a posição dos alunos, mas integraria as crianças da comunidade por meio de laços afetivos e de vivências com o uso da língua da comunidade (HORNBERG, 2003) o que contribuiria com a execução das propostas de letramento como uma forma de integração entre escola e comunidade de forma mais eficaz, visto que o bilinguismo constituiria não só o aluno, mas também o professor.

Com base no documento de implantação do projeto bilíngue, pode-se constatar que o governo municipal ao implementar políticas linguísticas, seria favorável que adotassem o modelo de educação bilíngue de enriquecimento, a partir do qual a língua minoritária, ou minoritizada, é incentivada e o pluriculturalismo atuaria na forma de integração entre ambos os grupos que compõem a sociedade, o grupo minoritário e a sociedade dominante (FRITZEN, 2007). Nesse modelo de enriquecimento, a língua assume o *status* aditivo para os diferentes grupos culturais dentro do contexto social de Pomerode, e colabora neste sentido com a co-oficialização da língua alemã, através da Lei nº 2251/2010.

Nessa lei de co-oficialização são mencionadas como razões para sua implantação, a oferta do atendimento ao público, o estímulo ao ensino da língua alemã nas escolas, visando especialmente o atendimento no setor turístico do município, bem como a adoção da escrita da língua alemã em “placas de sinalização do trânsito e nas indicativas de rotas aos bairros e cidades vizinhas, bem como logradouros públicos”. (Lei municipal nº 2251/2010).

A lei de co-oficialização busca garantir, que a língua alemã esteja em uso em práticas sociais e em agências de letramento de prestígio (sistema de ensino, comércio, prestação de serviços, placas indicativas). Desta forma, o projeto bilíngue colabora com a manutenção da língua de herança, que antes ocorria especialmente nas famílias, colaborando assim com o modelo de enriquecimento, discutido por Fritzen (2007), o qual possibilita a integração entre os grupos considerados minoritários pela língua que falam e por aqueles que fazem uso da língua dominante, o português.

Nesse modelo de enriquecimento a língua de herança familiar agora passa a ter *status* de língua oficial, ao lado do português, o que levaria ao bilinguismo aditivo, no que a lei 2251/2010 veio para contribuir com a mudança de *status* da língua minoritária, promovendo o “enriquecimento linguístico e a promoção do bilinguismo aditivo” (MAHER, 2007, p.81).

Neste trabalho nos propomos a discutir um dos sentidos apontados durante as entrevistas coletivas realizadas. Passamos a apresentar o sentido de pertencimento à comunidade de fala, através de atitudes dos familiares diante do uso da língua alemã na família. Pertencimento vem no sentido de identificar-se pela semelhança ou pela diferença e seu posicionamento individual diante das relações sociais. E este posicionamento geralmente está relacionado a valores que conflitam no aspecto individual bem como no grupo social ao qual se pertence ou quer pertencer. O conceito de identidade relacionado ao pertencimento vem como sendo “aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais (...) cada um de nós vive uma variedade de identidades potencialmente contraditórias” (WEEKS, apud CAVALCANTI, 2003, p. 107).



Nessa discussão, referente às atitudes relacionadas ao pertencimento, o enunciado da mãe de uma das famílias entrevistadas, que mora cercada pelos parentes (irmãos, cunhados e sobrinhos) com os quais interagem no cotidiano usando a língua alemã, contribui com a discussão. Trazemos um trecho da entrevista coletiva em que a conversa encaminhava-se no sentido de compreender o uso da língua alemã na família, em que momentos (festas familiares, eventos da comunidade), com quem, onde (casa dos demais parentes, outros vizinhos, nas relações de trabalho, na escola) a língua alemã vem sendo usada. Cabe destacar que nesta família, para todos os membros a língua alemã foi à primeira língua adquirida em casa e o português foi aprendido na escola. Nesse momento da entrevista, a discussão girava em torno da criança e seu processo de aquisição das línguas.

**Excerto 1 – Família Schnitzler - gravado em áudio - 06/02/2013**

**Pesquisadora** – E como foi com o seu filho?

**Filho** - Uhum (+)<sup>64</sup> No começo eu só falava português e depois eu aprendi o alemão.

**Pesquisadora** – Ummm

**Mãe** – Mas aqui em casa ele falava o alemão só: quase: também.

**Pesquisadora** – Então na infância vocês também cuidaram pra: ((a mãe interrompe a pergunta))

**Mãe** – Sim, sim que ele falava bastante alemão. (incompreensível) até hoje em dia eles ainda, aqui o meu cunhado e cunhada, tenta: “epa, eu não entendo”

**Pesquisadora:** Ummm

**Mãe** – quando ele fala português

**Pesquisadora:** Ummm

**Mãe** – aqui em casa com o meu avô, ((corrige a palavra)) meu pai ele também fala assim(diminui o tom de voz) alemão, com os idosos.

**Pesquisadora:** Ummm

**Mãe** – Ele fala mais comigo o português. Mas com os outros ele fala alemão (baixa o tom de voz). Por que eles cortam.

**Pesquisadora:** Ummm – cortam com a intenção de ((a mãe interrompe))

**Mãe** – de continuar. Já que ele está estudando eles querem também ouvir o que ele estuda, aprende.

<sup>64</sup> Transcrições foram feitas conforme as convenções adaptadas de Marcuschi (1986).

(+) Pausa/silêncio .

: Prolongamento nas vogais.

(( )) comentários do analista.

( ) dúvidas e suposições.

A criança precisa de um tempo para refletir e depois responder que no começo *só falava português*. Depreendemos que ela esteja se referindo à aprendizagem das línguas na escola, visto que antes desta pergunta conversamos sobre como foi o processo de aquisição das línguas para a mãe, e ela contou que aprendeu o português somente na escola. E em seguida perguntamos como foi para a criança, assim ela pode ter relacionado a pergunta ao seu primeiro período na escola, que primeiro foi em português, uma vez que ele só teve acesso ao ensino bilíngue no seu primeiro ano no Ensino Fundamental. Na educação infantil, não tinham aulas em alemão, somente depois no primeiro ano teve acesso à língua alemã, também na escola.

A mãe e a criança em suas falas geram uma situação de conflito no momento que a criança diz ter aprendido primeiro o português, depois o alemão, e a mãe não concorda com a fala do filho, trazendo a discussão para *casa*. Ela afirma que com ela a criança fala em português, mas que em casa ele fala alemão, e que os *outros*, que aqui representam os parentes que moram em volta da casa deles, também falam constantemente em alemão.

Assim a atitude de querer *ouvir o que ele estuda* se mostra como atitude de manutenção da língua que se usa em casa e de revitalização através do que ele aprende na escola. As atitudes dos adultos, relacionadas ao seu interesse em querer ouvir *o que ele estuda, aprende* na escola, podem gerar na criança o sentimento de pertencimento através da língua, incluindo-a no grupo de falantes e ficando atento com a forma como a criança fala. Ao ouvir os familiares valorizam, demonstram atitude positiva, dando atenção ao que ele aprende na escola, enriquecendo assim o uso da língua alemã em casa.

Na busca por compreender os sentidos de pertencimento a comunidade de fala entre os familiares depreende-se que quando os familiares dizem em português: *epa, eu não entendo*, quando a criança inicia uma conversa usando a língua portuguesa e pedem que repita em alemão o que foi dito, demonstram uma atitude que reforça o uso da língua alemã na família para a manutenção da língua de herança. Calvet (2002, p. 65, grifo no original) afirma que “Com efeito, existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com as suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam (...)”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar os sentidos que circulam nas/entre as famílias das crianças que frequentam o projeto bilíngue com ênfase no sentido de pertencimento à comunidade de fala, através de atitudes positivas no que se refere ao uso da língua alemã na esfera familiar.

A análise preliminar dos dados sugere que a escola vem contribuindo para a manutenção do uso da língua alemã na esfera familiar, quando demonstram interesse em ouvir a criança e os conhecimentos que ela vem construindo a respeito da língua alemã. A escolha pelo projeto de educação bilíngue é uma decisão das famílias e demonstra as relações entre o uso da língua alemã na esfera familiar e na vida social. Portanto, a implementação dessa política linguística, que se efetivou nesse contexto intercultural, parece ir ao encontro das expectativas das famílias e contribuir para a manutenção da língua de herança.

Até esse momento, a pesquisa vem contribuindo para a discussão e reflexão sobre a manutenção das línguas minoritárias e as implicações para a identidade dos grupos que as falam. Espera-se que a análise das vozes das famílias da comunidade em estudo

possam contribuir para a ampliação das discussões em torno do projeto de ensino bilíngue neste contexto intercultural e em outros semelhantes.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAM, R.; BIKLEN, S; **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.
- CALVET, Louis-Jean, **As Políticas Linguísticas**, Parábola, São Paulo, SP, 2007.
- CAVALCANTI, Marilda C. **Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais.** In: COX, Maria Inês Pagliarini, ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (orgs.), *Cenas de sala de aula*, Mercado de Letras, Campinas, SP, 2003.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção, **A abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**, Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ São Paulo, 2002.
- FRTZEN, Maristela Pereira. **“ Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben” Bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil.** Tese, 305 fls, na linha de pesquisa Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, SP, 2007.
- HAMEL, Enrique Rainer, **Determinantes sociolinguísticas de lá educacion indígena bilíngue**, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, (14): 15-66, Jul./dez., 1989,
- HORNBERGER, Nancy, **Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue**, In: COX, Maria Inês Pagliarini, ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (orgs.), *Cenas de sala de aula*, Mercado de Letras, Campinas, SP, 2003.
- LUNA, José Marcelo de Freitas, **A política governamental para o ensino de português a imigrantes alemães no Brasil: Geradora e destruidora da experiência da escola Teuto-brasileira**, *Revista ANPOLL*, nº 8 , pp. 59-86, jan./jun., 2000.
- MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania.** Florianópolis: UFSC, 2003. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- MAHER, Terezinha Machado. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e intercultural** in: CAVALCANTI, Marilda C. e RICARDO, Stella Maris Bortoni, **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Mercado das letras, Campinas, SP, 2007.
- MARSCUSCHI, Luiz Antônio, **Análise da Conversação**, Editora Ática, São Paulo, SP, 1986.
- MAAS, Scheila – **Rais aus, die Polatzai komm! Os sentidos da Língua Alemã no ensino de Pomerode** \_ 2010 95 fls. Dissertação ( Mestrado em Educação) Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.SC.
- MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA, v. 10, n. 2, p. 320-338, 1994.
- KRAMER, Sonia. **Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas.** In: FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim e. KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**, 2. ed.,2007, Cortez, São Paulo, SP.
- POMERODE, **Projeto: Implantação da sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã.** Pomerode: SEFE, 2007/2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução no. 002/08.** Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 17 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de co-oficialização da Língua Alemã em Pomerode/SC,** Lei nº2251/2010 – 01/09/2010.

SANTA CATARINA, Parecer, Conselho Estadual de Educação. 1989. 01p.

SEYFERTH, Giralda, **Etnicidade, Política e Ascensão social: Um exemplo Teuto-brasileiro,** Mana, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 38 – 58, 1999.