



**XIII Simpósio  
Integrado de  
Pesquisa  
FURB/UNIVILLE/  
UNIVALI**



***A experiência do pesquisar em Educação:  
sujeitos, saberes, tempos e espaços***

**Blumenau  
2015**



XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI

27 de agosto de 2015, Blumenau - SC



**Reitor**

João Natel Pollonio Machado

**Vice-Reitor**

Udo Schroeder

**Pró-Reitor de Ensino de Graduação, Ensino Médio e Profissionalizante**

Mauro Scharf

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Cultura**

Alexander Christian Vibrans

**Pró-Reitor de Administração**

Udo Schroeder

**Coordenadora do Mestrado em Educação PPGE FURB**

Maristela Pereira Fritzen

**ANAIS DO XIII SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA**

**Comissão Organizadora e Executora**

*Professores/as*

Daniela Tomio

Adolfo Ramos Lamar

*Mestrandos/as*

Denis de Camargo

Graciele Alice Carvalho Adriano

Jéssica Reinert dos Santos

Juliany Mazera Fraga

Thais de Souza Schlichting

*Diagramação dos Anais:* Graciele Alice Carvalho Adriano



**XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI**

**27 de agosto de 2015, Blumenau - SC**

**ISSN: 2237-8065**

Ficha Catalográfica elaborada pela  
Biblioteca Central da FURB

---

Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI (13.: 2015  
: Blumenau, SC).  
S612a Anais [do] 13. Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/  
UNIVALI / comissão organizadora e executora Daniela Tomio ... [et al.]. -  
Blumenau : FURB, 2015.  
408 p.

ISSN: 2237-8065

Tema: A experiência do pesquisar em educação: sujeitos, saberes, tempos e  
espaços.

1. Educação. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Políticas públicas.  
4. Prática de ensino. I. Tomio, Daniela. II. Título.

CDD 370

---



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
--------------------------	----------

### ***CURRÍCULO***

CURRÍCULO E PEBA: UMA EXPERIÊNCIA .....	10
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: PRÁTICAS INDISSOCIÁVEIS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE .....	19
UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA: O QUE SE REVELA ENQUANTO OBSERVA? ..	29

### ***EDUCAÇÃO AMBIENTAL***

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA.....	36
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POR UMA NOVA ÉTICA.....	45

### ***EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS***

INTERCULTURALIDADE: UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....	55
--	----

### ***EDUCAÇÃO E INFÂNCIA***

A EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS NA REGIÃO DA AMUNESC .....	62
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM FOCO EM CRIANÇAS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
LEITURA DO LITERÁRIO: UMA AÇÃO SENSÍVEL NA CRECHE.....	79
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA CRIANÇA DO VALE DO ITAJAÍ (SC).....	86

### ***EDUCAÇÃO E LINGUAGEM***

A ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM UM 4º ANO.....	98
BIBLIOTECA PÚBLICA ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL.....	109
ESCOLARIZAÇÃO EM UM CONTEXTO DE LÍNGUA MINORITÁRIA (ALEMÃO): REFLEXÕES SOBRE PROBLEMÁTICAS DO USO DA LÍNGUA DE HERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	120
MEDIAÇÃO CULTURAL E A LINGUAGEM TEATRAL .....	127
ENTRE LIVROS, LINHAS E HISTÓRIAS .....	134
NARRATIVAS ESCRITAS ALEMÃO-PORTUGUÊS DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO .....	144



“NO DIA SEGUINTE ELE PLANTOU MAIS UMA ÁRVORE”: EVENTOS DE LETRAMENTO E A ESCRITA DE NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	155
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ÂMBITO POLICIAL.....	166
PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM LÍNGUA ALEMÃ: REFLEXÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	174
IMPLICAÇÕES DA APRENDIZAGEM ATIVA NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO MUNDO DO TRABALHO EM ENGENHARIA.....	186

### **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

REDES SOCIAIS, RIZOMA E FILOSOFIA.....	197
--	-----

### **EDUCAÇÃO E TRABALHO**

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.....	209
AS PESQUISAS SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	221
TRABALHO E FORMAÇÃO DOS SUPERVISORES ESCOLARES.....	230

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA.....	239
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	251
PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS DE IN/EXCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL.....	261

### **FORMAÇÃO DOCENTE**

INFLUÊNCIAS NA LEITURA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.....	270
PROFESSORES INICIANTES E O ACOMPANHAMENTO PELA SUPERVISÃO ESCOLAR.....	281
A PESQUISA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA.....	291
REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DO GRUPO FOCAL.....	302

### **HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

A FORMAÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT.....	310
O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OS ENUNCIADOS DOCENTES.....	320

### **POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS EFEITOS DO PIBID: UMA ANÁLISE EM TRÊS SUBPROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM IES DO ESTADO DE SC.....	330
--	-----



**PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL, NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU (SC) .....	340
A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM AULAS DE CIÊNCIAS POR CRIANÇAS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	352
O CORAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: NOS DIZERES DOS ESTUDANTES.....	362
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 -2024 – EXPECTATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO.....	373

**PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO SUPERIOR**

PISTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS PARFOR/FURB.....	385
UMA CARTOGRAFIA DA RELAÇÃO MEMÓRIA-CORPO NAS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	396



## APRESENTAÇÃO

O **XIII Simpósio Integrado de Pesquisa** representa o fortalecimento e a ampliação de um movimento de interlocução entre pesquisadores/as, das Linhas e dos Grupos de Pesquisa, dos programas de pós-graduação da área de Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

O evento, inicialmente proposto pelo coletivo do Mestrado em Educação da FURB, se fortaleceu com o diálogo com os pesquisadores do Mestrado em Educação da UNIVILLE e, a partir da XII edição, ampliou a discussão das pesquisas com o Mestrado e Doutorado em Educação da UNIVALI.

No dia 27 de agosto de 2015, a FURB sediou a XIII edição com o tema “*A experiência do pesquisar em Educação: sujeitos, saberes, tempos e espaços*”, com a reunião de 40 trabalhos de pesquisa, organizados nos eixos temáticos:

- Currículo
- Educação Ambiental
- Educação e Infância
- Educação e Linguagem
- Educação e Tecnologia
- Educação e Trabalho
- Educação Especial
- Educação, Cultura e relações Étnico-raciais
- Formação Docente
- História e Filosofia da Educação
- Políticas Públicas e Gestão Educacional
- Processos Educativos na Educação Básica
- Processos Educativos no Ensino Superior



## XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI

27 de agosto de 2015, Blumenau - SC

Com a compreensão de que é necessário organizar, socializar e divulgar os conhecimentos produzidos e buscar maior integração e intercâmbio entre os grupos de pesquisadores da nossa região, divulgamos os Anais do Simpósio.

A versão *online*, com os trabalhos organizados de forma individual, pelo nome do/a autor/a, podem ser consultados no endereço eletrônico:

<http://proxy.furb.br/soac/index.php/sip/xiiisip/search/authors>

### **Comissão Organizadora**

Universidade Regional de Blumenau  
Programa de Pós-graduação em Educação



XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI

27 de agosto de 2015, Blumenau - SC

# CURRÍCULO





## CURRÍCULO E PEBA: UMA EXPERIÊNCIA

**Charles Immianovsky**

ismirnov\_arte@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

### Eixo Temático: Currículo

**Resumo:** Este texto centra-se na perspectiva metodológica conhecida como PBA – *Pesquisa Baseada em Arte*. O objetivo deste é fundamentar, exemplificar e problematizar a utilização deste método no campo da pesquisa em Educação, por meio do que se convencionou chamar de PEBA – *Pesquisa Educacional Baseada em Arte*. Para tanto, utiliza-se referencial teórico sobre a PBA e PEBA e, narrativas produzidas durante o desenvolvimento e a qualificação de uma pesquisa, que problematiza o currículo de artes visuais a partir das experiências de um grupo de estudantes e a professora de Artes que leciona para eles. O texto está organizado de forma a: (1) problematizar e justificar a temática central, bem como os encaminhamentos metodológicos adotados; (2) aprofundar e situar teoricamente a perspectiva metodológica PEBA, principalmente por meio dos escritos de Hernández (2013), Dias (2013), Irwin (2013), Oliveira (2013), Barone e Eisner (2006); (3) exemplificar e problematizar por meio de um conto o uso da PEBA – *perspectiva literária* – numa experiência de pesquisa sobre o currículo de artes visuais.

**Palavras-chave:** PEBA. Pesquisa. Arte. Educação.

### 1. Introdução

Existe um texto de Luciana Gruppelli Loponte – *Arte e inquietudes estéticas para a educação* – instigante. Ao relacionar arte, estética e docência, a autora pergunta: “reviver a experiência do criar na formação docente, invenções de si mesmo na docência, criar 'obras de arte' em práticas pedagógicas, 'embriagar' nossos modos de nos constituirmos como docentes: ambição demais? Por que não?” (LOPONTE, 2011, p. 48).

Se nessa relação, substituirmos a palavra “docência” por “pesquisa” – arte, estética e pesquisa – este parágrafo se torna útil à introdução do texto, uma vez que, ao embriagar-me pela pergunta de Luciana faço ecoar a pergunta que rodeia este artigo – reviver a experiência do criar na pesquisa, invenções de si mesmo na



pesquisa, criar obras de arte em práticas de pesquisa, embriagar nossos modos de nos constituirmos como pesquisadores: ambição demais? Por que não?

Embriaguez a parte, acredito e aposto – a partir de alguns autores e de uma experiência vivida no desenvolvimento da dissertação de mestrado – que a aproximação entre arte e pesquisa é possível. Não me referindo aqui a arte como objeto de pesquisa, mas a contribuição dos processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar e compreender questões educacionais.

Para tanto, aproximei-me da PEBA – *Pesquisa Educacional Baseada em Arte*, perspectiva metodológica que busca em processos ou produtos artísticos formas de produzir, interpretar, analisar ou relatar dados de pesquisa, que não seriam visíveis por meio de outros processos metodológicos.

Esse texto então tem como objetivo fundamentar, exemplificar e problematizar, no âmbito de uma experiência particular, a utilização da PEBA como metodologia para a pesquisa em Educação. Nos textos apresentados após esta introdução: discorro sobre a PEBA, fundamentando, contextualizando e situando esta no campo da pesquisa; exemplifico e problematizo uma experiência com a PEBA (considerando o limite de um artigo) por meio do conto “Escorregando na metodologia” e; finalizo com algumas considerações.

Os dados utilizados no conto para exemplificar e problematizar a PEBA foram produzidos durante o desenvolvimento e a qualificação da pesquisa já citada. Os dados gerados no desenvolvimento da pesquisa foram registrados no que se denominou *Diário do Pesquisador* e as narrativas da fase de qualificação em parecer emitido pela banca.

## **2. A Pesquisa Educacional Baseada em Arte**

Se for consenso que a metodologia é parte fundamental de toda investigação, seja nesta ou naquela área, menos nítido é o consenso em torno da



validade e viabilidade de metodologias que utilizam modos rígidos de delineamento do processo de pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas.

Isso pode ser verificado no livro *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Neste livro, Meyer e Paraíso (2012) documentam novas visões a respeito dos caminhos adotados em pesquisas em Educação. Para além da fixidez aparentemente vinculada ao delineamento dos processos de uma pesquisa, o livro leva a pensar sobre o quão os modos de pesquisar podem ou são verdadeiros processos criativos individuais. Essa é uma das formas de aproximar arte e pesquisa, ou arte e ciência.

Porém, há pesquisadores que investem nesta relação de outro modo: investigam a partir dos próprios processos e/ou produtos artísticos. Corresponde a este outro modo a *Pesquisa Baseada nas Artes (PBA)* ou *Investigación Baseada em las Artes (IBA)* no campo das Ciências Sociais e Humanas, e *Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)*, no campo específico da Educação.

É Elliot Eisner que, nos anos de 1970, na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, propõe a discussão sobre a utilização da arte não apenas como objeto de pesquisa. Posteriormente, esse modo de articular arte à pesquisa se fortalece com a “virada linguística” nas Ciências Sociais, a princípio dos anos 1980. Desde então, a Investigação Baseada nas Artes é utilizada em diferentes países e em diferentes áreas, como a antropologia, sociologia e psicologia.

De caráter qualitativo, a PEBA insere-se numa perspectiva que questiona formas hegemônicas de pesquisa. Os procedimentos artísticos então são utilizados a fim de dar conta de experiências e de contribuições dos sujeitos relacionados à pesquisa, que, por meio de outros métodos não seria possível visualizar, nem os diferentes sujeitos relacionados à pesquisa (pesquisador, leitor, colaborador), nem as interpretações de suas falas (HERNÁNDEZ, 2013).

Ao utilizar a PEBA, pesquisadores buscam alcançar “[...] novos entendimentos sobre o que pode levar a melhorias na política educacional ou práticas educativas” (IRWIN, 2013, p. 28).



Embora os procedimentos adotados em pesquisas com esse método possam ser diversos, há dois critérios essenciais que o caracterizam: (1) está geralmente relacionado com um objetivo associado à atividade artística; (2) apresenta qualidades estéticas que interferem no processo e na redação da pesquisa. (BARONE; EISNER, 2006).

Esses elementos estéticos e artísticos podem ser adotados em diversos momentos da investigação: durante a produção de dados; na forma de organizar os dados produzidos; no modo como interpretar estes dados; no(s) tipo(s) de texto(s) utilizado(s) para documentar e relatar esse processo.

Relacionados a esses dois critérios gerais, Hernández (2013) aponta três tendências de Investigação Baseada nas Artes, que na prática mostram que são muitas as formas possíveis de pesquisar com a PEBA – a *perspectiva literária*, a *perspectiva artística* e a *perspectiva performativa*.

A *perspectiva literária* está relacionada à produção de relatos cujas diferentes formas de experiências dos sujeitos relacionados à pesquisa (colaboradores, pesquisador) são conectadas por meio de formas literárias. Esse relato tem a finalidade de conter não apenas as experiências de quem narra, mas potencializar espaços onde o leitor possa “incluir” suas próprias histórias.

A *perspectiva artística* caracteriza-se principalmente pelo uso de representações artísticas visuais – pinturas, fotografias, desenhos, gravuras. Aqui textos verbais e visuais tendem a se conectarem por meio de um. Já a *perspectiva performativa*, centra-se na ação e produção artística.

Segundo Hernández (2013, p. 53) trata-se “de gerar um novo sujeito de conhecimento, o sujeito performativo, que se constrói de forma fragmentada e descentrada.” Por isso a experiência narrada é aquela em que o pesquisador está implicado, sendo possível ser a sua própria experiência – autoetnografia.

Ainda, se cada pesquisa está localizada num espaço-tempo específico essas tendências e os elementos que exploram provavelmente se diferenciam entre uma e outra pesquisa, além de poderem ser explorados conjuntamente.



### 3. Escorregando na metodologia

Cheguei cedo. Estava ansioso pelo parecer da banca sobre a dissertação que apresentara. A escolha metodológica era uma das questões que mais me afligia, pois, embora pesquisei, li, estudei e fundamentei sobre a PEBA, receava que, na prática, as coisas não estivessem tão bem resolvidas.

Apresentações, saudações, cumprimentos e agradecimentos marcaram, no início, as formalidades. Foi, então, que Marilda apresentou de que forma ela entende momentos como este: *Penso que a qualificação é um momento de debate, de diálogo, de escuta e de fazer opções por alguns caminhos em detrimento de outros. Fazer escolhas a partir das várias possibilidades que sempre temos.*

Sua fala ratificou meu entendimento de que aquele era um momento importante de ouvir sugestões para fazer escolhas e ajustes que seriam necessários. Num respiro, a ansiedade diminuiu! E, naquele instante, já estava claro a todos que a ideia central da dissertação era saber: “O que narra um grupo de alunos e sua professora sobre o conhecimento e as experiências vivenciadas nas aulas de Artes?”, e que, para tanto, a PEBA foi a perspectiva metodológica adotada. A conversa iniciou com um primeiro apontamento:

*- Leio [...] nas entrelinhas o esforço do autor para deslocar-se de um lugar habitual para outro menos conhecido, ainda desconfortável pelo que de diferente produz. Talvez seja nesse segundo tipo de leitura (das entrelinhas) que, por vezes, parece-me que a proposta é escorregadia e algumas vezes contraditória. Mas, ao mesmo tempo, muito bonita pela sua honestidade, sinceridade e coragem de fazer do espaço acadêmico um lugar de pensar sobre a tarefa de pesquisar em meio à vida – expôs Marilda, já discutindo sobre a metodologia.*

Dei um leve sorriso, como que validando as entrelinhas expostas pela professora. Estava convencido de que, teoricamente, compreendi a metodologia,



mas colocá-la em prática, fazê-la funcionar na dissertação continuaria sendo o desafio. Continuei atento, ouvindo.

- *O autor assume a PEBA como abordagem metodológica do seu trabalho. Um dos critérios desse método é que as imagens ou os elementos estéticos da pesquisa interfiram no processo de investigação e na redação do texto. Isso significa que sem esses elementos não conseguiríamos ler/entender o trabalho. Os elementos estéticos são partes indissociáveis do texto para a PEBA – pontuou Marilda, já explicando:*

- *Nesse sentido, Charles, me parece que as imagens e os elementos estéticos ainda estão ocupando um lugar de adorno no trabalho, abertura de capítulos. Se os retirássemos não mudaria o texto. Da mesma forma, o conto ficou relegado a um segundo plano. Quando cheguei na parte do conto pensei: por que a dissertação não começa pelo conto? Por que a dissertação não é o próprio conto?*

Compreendi com a fala de Marilda que, embora ao produzir os dados da pesquisa e ao documentá-los na dissertação, empreguei formas estéticas e artísticas, estas ainda não interferiam na mecânica, no funcionamento da dissertação. E, hoje, voltando aos textos, soa mais claro para mim que o desafio com a PEBA não é o de utilizar representações visuais para ilustrar o texto, mas, mais ambicioso do que isso, é “tentar desenvolver paralelamente narrativas autônomas (textual e visual) que se complementem, entrecruzem e permitam que surjam espaços para criar novos significados e relações”.

- Usar imagens apenas para abrir capítulos que não dialogam com o texto fará com que este se sobreponha? – perguntei à banca. O entendimento foi de que, ao inserir essas imagens como adorno, os elementos estéticos e artísticos ficariam secundarizados. - Entrecruzar texto e imagem! Valorizar os elementos estéticos e artísticos! Então, esse é o desafio da PEBA – reforcei.

- *Por que a dissertação não começa pelo conto? Por que a dissertação não o próprio conto?* – insistiu a banca. “Medo?”, perguntei-me no momento.



Ah...sim, o conto! Você leitor deve se perguntar que conto é esse.

O conto é o recurso textual que encontrei para “revelar” os dados produzidos na investigação. Esse conto é narrado na voz de uma professora de Artes que reflete sobre sua prática pedagógica. Um narrador-personagem. É essa personagem que, no texto, revela as narrativas da professora participante da pesquisa e contextualiza as narrativas dos alunos sobre as aulas de Artes. Ainda, há a presença de outras personagens no conto: teóricos e pesquisadores dos quais utilizei as contribuições teóricas; personagens fictícias para, por meio deles, apresentar minhas análises e interpretações dos dados; e sete alunos do Ensino Médio, colaboradores da pesquisa, cujos nomes são fictícios por questões éticas.

Enquanto arrumavam a conexão, o questionamento da professora sobre a utilização das imagens na abertura dos capítulos da dissertação voltou a minha mente e senti que teria de fazer essas imagens interferirem no texto, só assim o deixaria mais escrevível.

- Como fazer isso funcionar? Como fazer o texto não se sobrepor as imagens? – perguntei. - Dialogar no texto com as imagens ou inseri-las em diferentes partes do texto é uma solução – sugeri. Ajeitei-me na cadeira enquanto Marilda falou sobre uma espécie de excesso de rigorosidade:

*- Há uma enorme preocupação do autor para que não nos percamos no texto. Talvez essa seja uma característica pessoal do Charles. É compreensível. Mas o método que estás utilizando e a inserção no pós-estruturalismo solicita que não sejamos demasiadamente guiados. Há muitos avisos, instruções e preocupação para deixar tudo muito claro. [...]. É necessário deixar espaço para o leitor poder entrar e também criar no teu texto – identifica, interpreta e sugere Marilda.*

A fala da professora fez-me lembrar que na PEBA é necessário que o texto não seja demasiadamente explicativo, pois, assim, limitam-se as entradas, os espaços, as brechas para que o leitor possa atuar, criar. E ficou evidente que é, por isso, que uma investigação que utiliza essa metodologia tem maior



preocupação com problematizações do que com respostas fechadas. No entanto, os apontamentos de Marilda levam-me a perguntar: Talvez o que me levou a produzir o texto da dissertação com muitas instruções e avisos, querendo deixar tudo muito claro e bem explicado para o leitor, seja o desconforto em querer habitar um local ainda pouco conhecido e experimentado? Será que também já não expliquei demais por aqui? Será que não foram muitas as instruções?

#### **4. Considerações**

Neste texto a discussão girou em torno dos desafios metodológicos da pesquisa em educação. Especificamente da PEBA, como forma de visualizar a potência dos processos e produtos artísticos na pesquisa em educação.

Vale a título de consideração ressaltar o que já advertiram alguns estudiosos (DIAS, 2013; IRWIN, 2013) ao se referirem à PEBA: rigor e exigências a que estão vinculadas a produção de conhecimento científico – como é o caso da pesquisa –, não são excluídos nesta metodologia, ou seja, não é por se trata de um trabalho a partir da “arte” que poderá o pesquisador eliminar aspectos como: elaboração de projetos, definição de aspectos metodológicos, de formatação e métodos.

Não se busca tirar da pesquisa o que a ela pertence e tem de mais legítimo, nem fazer do pesquisador alguém mais “sensível e adocicado” pelas vias da arte, o interesse e o desafio está em aproveitar processos e produtos artísticos para tornar a pesquisa em educação mais estética. E, esse parece um dos desafios!

#### **REFERÊNCIAS**

BARONE, Tom; EISNER, Elliot. A Pesquisa Educacional baseada nas Artes. In:



GREEN, Judith; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia. **Complementary Methods in Educational Research**. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2006. Tradução: Leonardo Charréu (UFSM. Jun. 2013). p. 95-103.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

DIAS, Belidson. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 21-26.

HERNÁNDEZ, Fernando. Tradução de Tatiana Fernandez. *A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 39-62.

IRWIN, Rita L. *A/r/tografia*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 27-35.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte e inquietações estéticas para a educação*. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 39-52.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.



## **PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: PRÁTICAS INDISSOCIÁVEIS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE**

**Francieli Arlt Lopes**

fr\_lopes33@yahoo.com.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Rosiani Fabricia Ribeiro Boeing**

rosiani\_b@yahoo.com.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

### **Eixo Temático: Currículo/Formação Docente**

**Resumo:** Sendo o planejamento uma ferramenta que subsidia a ação docente, o ato de planejar proporciona uma visão preliminar das atividades no que se refere à organização e adequação frente aos objetivos propostos, quanto a sua correção e adequação no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar ainda que o planejamento é um momento de pesquisa, análise, investigação e reflexão densamente ligado à avaliação. Com o intuito de evidenciar a articulação entre planejamento e avaliação no processo de ensino e aprendizagem, e sua relevância para a prática docente, este artigo irá abordar de forma concisa alguns dos principais elementos que constitui esse processo. Tomando por base um estudo bibliográfico, tendo como referencial teórico essencial Libâneo (2002), Piletti (1986), Sant’Anna (1999) e Luckesi (2002). Percebemos na constituição deste artigo que o planejamento e a avaliação são processos indissociáveis, pois um complementa o outro e ambos contribuem para a construção de uma prática pedagógica significativa. Enquanto o planejamento estrutura o caminho a ser trilhado, a avaliação realiza uma mediação significativa, verificando o apoderamento do conhecimento e também auxiliando a estruturação de novas aprendizagens, sendo estas de fundamental importância para o crescimento pessoal e social dos sujeitos implicados neste processo.

**Palavras-chave:** Avaliação. Planejamento. Ensino. Aprendizagem. Prática Docente.

### **1. Introdução**

Refletir e agir são marcas de todos os seres humanos. Pois foi refletindo e agindo que chegamos ao complexo mundo que hoje estamos inseridos. Diante disso, homens e mulheres, criaram, aprenderam, e modificaram o mundo, com o pensamento em alcançar determinados sonhos, desejos, anseios ou resultados. Porém, algumas vezes, agiram sem ter clareza de onde



queriam chegar. Foram apenas fazendo e constatando o feito. Em outros momentos, agiram de um modo coerente e planejado, estabeleceram metas e objetivos os quais pretendiam alcançar intencionalmente. É nesse contexto que se pretende adentrar no estudo em questão, pois a eficácia do processo ensino e aprendizagem, bem como a importância do planejamento e da avaliação para práxis docente, relacionam-se com a própria vivência do homem.

Entende-se, portanto que o ato de planejar proporciona ao docente uma maior clareza de onde este deseja chegar, bem como a definição de metas e estratégias em busca da realização do objetivo proposto, enquanto a avaliação permite identificar os pontos positivos e negativos do planejamento, bem como auxilia na verificação e reestruturação do mesmo.

Sendo assim, neste artigo apresentaremos aspectos acerca dos itens mencionados anteriormente, tendo por base um estudo bibliográfico de revisão de literatura. Tendo como referencial teórico essencial Libâneo (2002), Piletti (1986), Sant'Anna (1999) e Luckesi (2002). Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: primeiro se refere ao processo ensino-aprendizagem, ressaltando a importância do planejamento na sua efetivação, num segundo momento este artigo estará voltado para o processo de avaliação, destacando a sua relação com a práxis docente, bem como com a ação de planejar, e num terceiro momento serão apresentadas as considerações finais e as referências que serviram como base para elaboração deste estudo.

Na constituição do estudo evidencia-se que o planejamento e a avaliação são processos que estão interligados, no sentido de que um complementa o outro e ambos contribuem para a construção de uma prática pedagógica significativa. Enquanto o planejamento estrutura o caminho a ser trilhado, a avaliação realiza uma mediação significativa, verificando o apoderamento do conhecimento e também auxiliando a estruturação de novas aprendizagens, sendo estas importantes para o crescimento pessoal e social dos sujeitos implicados no processo.



## 2. Metodologia

Para efetivação dos objetivos propostos, este trabalho desenvolveu-se a partir de fontes bibliográficas, pois foi constituído principalmente da utilização de livros e artigos científicos, visando a compreensão dos diferentes conceitos atribuídos para a temática abordada, bem como seu papel no processo de ensino aprendizagem e seus reflexos na práxis docente.

Tomando por base um estudo bibliográfico, optou-se por teóricos que tiveram grande relevância neste campo de estudo, tendo como referencial teórico essencial Libâneo (2002), Piletti (1986), Sant'Anna (1999) e Luckesi (2002). Com o intuito de evidenciar a articulação entre planejamento e avaliação no processo de ensino e aprendizagem, e sua relevância para a prática docente, este artigo irá abordar de forma concisa alguns dos principais elementos que constitui esse processo.

## 3. Discussão e análise dos dados

Para analisar os vários conceitos que envolvem o processo ensino e aprendizagem é necessário considerar as diferentes épocas nas quais este se desenvolveu como também compreender as mudanças ocorridas ao longo desse tempo. Nesse sentido Piletti (1986, p. 25) enfatiza que “o ensino e a aprendizagem são tão antigos quanto a própria humanidade [...]”, é evidente que no decorrer de toda essa história o ensino e a aprendizagem foram se tornando cada vez mais importantes para a sobrevivência do homem.

O conceito de ensino, assim como o conceito de educação, evolui a partir de questionamentos e pesquisas realizadas por diversos pensadores, educadores, psicólogos etc. Tomando como base o conceito etimológico, Piletti (1986, p. 28) esclarece que “ensinar (do latim *signare*) é colocar dentro, gravar no espírito [...]”. No que se refere à aprendizagem é certo que a mesma é um processo complexo, embasada em diversas teorias, pois é a aprendizagem que possibilita o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos,



através dela, comportamentos e valores podem ser adquiridos ou modificados, ou seja, a aprendizagem é um processo integrado, que proporciona uma mudança qualitativa na vida daquele que aprende.

Piletti (1991, p. 32) apresenta duas definições de aprendizagem, a primeira salienta que “[...] a aprendizagem é mudança de comportamento [...]”, ou seja, quando repetimos comportamentos já realizados anteriormente, não estamos aprendendo, portanto só existe aprendizagem se houver uma mudança no comportamento. A segunda definição esclarece que “aprendizagem é mudança de comportamento resultante da experiência [...]”, ou seja, existem alguns comportamentos que resultam da maturação e do próprio crescimento do organismo, portanto, não são considerados como aprendizagens: respirar, salivar. Entende-se assim que nem todos os tipos de comportamentos são necessariamente aprendidos.

Ao relacionar o processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que o mesmo envolve um complexo sistema de interações comportamentais entre professor e aluno. Libâneo (2002) esclarece que a força impulsionadora do processo de ensino-aprendizagem é um adequado ajuste entre os objetivos, os conteúdos e os métodos organizados pelo professor e o nível de conhecimentos, experiências, requisitos prévios e desenvolvimento mental presente no aluno. Diante disso, cabe ressaltar aqui os elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem: o professor, o aluno, o conteúdo, a metodologia e a avaliação. A seguir algumas considerações sobre os mesmos.

Quando se discute sobre o ser professor, deve-se tomar o cuidado para não admiti-lo como um mero transmissor de informações, pois assim, admite-se que sua função seria tão necessária. Porém o verdadeiro sentido de ser professor é outro, pois o professor deve ser visto como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, um mediador do conhecimento, a ponte que leva o seu aluno para onde ele deseja chegar.

Considerando o aluno como um agente ativo neste processo, cabe ao professor refletir sobre alguns aspectos: quem é o meu aluno? Qual papel



desempenha no processo de ensino e aprendizagem? Até que ponto considero as especificidades dos mesmos no preparo das aulas e atividades? Diante dessas reflexões considera-se que o ensino passa a ser uma atividade direcional e eficaz, orientada por propósitos definidos.

Ponderando quanto ao conteúdo, ao planejamento e a avaliação, ressalta-se que o conteúdo na escola tradicional conforme escreve Piletti (1986) era objeto de programas meticulosos, ou seja, o planejamento consistia em ajustar o conteúdo ao tempo disponível para seu desenvolvimento, entende-se, portanto que o conteúdo era considerado praticamente um fim em si mesmo. O autor corrobora que

As novas conquistas científicas no campo da educação vieram, no entanto, mostrar que o mais importante não é dar ao aluno um grande volume de informações. Muito mais importante que isso é a escola promover o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, envolvendo as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. (PILETTI, 1986, p. 90).

Não se trata de dizer que o conteúdo não seja importante, mas sim que deve existir uma adequação do mesmo dependo da necessidade e das exigências que surgirem.

A fim de refletir sobre a função do planejamento como elemento do referido processo, destacamos a perspectiva de Gandin (1997, p. 42) “[...] um plano é bom quando tem em si a força que o faz entrar em execução. Ele deve ser tal que seja mais fácil executá-lo do que deixá-lo na gaveta”. Destaca-se assim a necessidade do professor decidir que tipos de alunos estão sendo formados, neste caso o professor deve propor uma série de ações e sempre que necessária revê-las, readequá-las, ou seja, colocar em prática a sua verdadeira função.

Quanto à metodologia entende-se que são as ações que o professor colocará em prática para alcançar os objetivos definidos em seu planejamento. Esta deve adequar-se às características de aprendizagem dos alunos, do conteúdo e dos objetivos propostos. Para tal, existem alguns fatores que influem nesta escolha: o propósito da aula, a condição do aluno, a habilidade



do professor, o tempo disponível, os recursos necessários e o tamanho do grupo.

Elencaram-se aqui os elementos constituintes do processo ensino e aprendizagem, reconhecendo a importância de cada um neste processo, destaca-se a avaliação, que estaremos discutindo na sequência, como um “termômetro”, pois possibilita a aferição tanto do que o aluno aprendeu quanto da eficácia do que está sendo ensinado.

É indispensável a verificação do que o aluno aprendeu, se fazendo necessário averiguar em que extensão cada aluno atingiu o objetivo estabelecido no planejamento. Sant’anna (1999, p. 28) esclarece que “A avaliação é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter a evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados [...]”. Nesse sentido, entende-se que a avaliação é um processo contínuo e sistemático, que deve ser constante e planejado, pois a mesma se realiza em função dos objetivos propostos. A avaliação é uma ferramenta orientadora do processo ensino e aprendizagem, pois indica os avanços e as dificuldades do aluno, bem como auxilia o professor na sua auto avaliação.

São inúmeras as definições quanto à avaliação, Sant’anna (1999, p. 31) relata que a avaliação “é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e do rendimento do aluno, do educador, do sistema [...]”. Entende-se, portanto que a avaliação vem a contribuir com a confirmação, ou seja, averiguar se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático.

Para Kraemer (2006), avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram.

Em meio a essas expectativas, cabe aqui uma indagação: qual o objetivo da avaliação na escola? Não é difícil distinguir que tal objetivo vem a



ser melhorar, aprender e formar. Sendo fundamental que o educador aproprie-se da auto avaliação como instrumento de crescimento.

Outra questão pertinente se refere ao professor ter em mente a serviço de que e de quem está a sua avaliação e quem se beneficia dela. O professor deve avaliar o desempenho do aluno, o seu envolvimento nas atividades propostas, bem como suas demandas e seus interesses, a metodologia empregada, suas próprias ações, entre outros fatores.

Evidencia-se que existem inúmeras maneiras de avaliar. O ideal é que varias formas de avaliação sejam utilizadas, pois cada uma delas é feita sob uma perspectiva diferente e focaliza elementos distintos em momentos diferentes.

Sant'anna (1999, p. 33) destaca as modalidades de avaliação em : diagnóstica, formativa e somativa.

Diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. A formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos. A somativa visa classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. (SANT'ANNA, 1999, p. 33).

Entende-se assim, que a classificação do aluno se processa segundo o rendimento alcançado, tendo por parâmetro os objetivos propostos, nesse sentido não são apenas os objetivos individuais que devem servir de base, mas também o rendimento apresentado como um todo.

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, no mesmo momento e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas, pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas,



aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação. Ao avaliar o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, para que se possa diagnosticar o começo, o durante e o fim de todo o processo avaliativo, para que a partir de então possa progredir no processo didático e retomar o que foi insatisfatório para o processo de aprendizagem dos educandos.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar educador e educando na busca e na construção de si mesmos. Ela não pode ser vista como sendo a tirania da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim, inclusiva, dinâmica e construtiva. Diante disso entende-se que a avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente. Evidencia-se que muito pouco se conhece sobre processo de avaliação que acontece nas escolas, talvez devido à má utilização que se faz dela.

No cenário educacional, a avaliação se difere, tem caráter sistematizado, apóia-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos. Haydt (2000) defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino e aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando a mudança comportamental do educando e do seu compromisso com a sociedade.

#### **4. Considerações finais**



Ante o exposto percebe-se que planejar implica fazer escolhas. E, para bem fazê-las é preciso conhecer a realidade para poder determinar onde chegar e qual caminho percorrer. Porém, antes de planejar é necessário descobrir o caminho ideal para estabelecer as bases que garantirão a construção do planejamento. Neste sentido, avaliação e planejamento caminham juntos, pois se unem à prática pedagógica numa relação contínua. O professor avalia para planejar, planeja para atuar junto aos alunos, para voltar a avaliar, novamente planejar, novamente atuar, num movimento sem fim.

Evidenciar a articulação entre planejamento e avaliação no processo de ensino e aprendizagem, e sua relevância para a prática docente, ressaltando alguns dos principais elementos que constitui esse processo, foi o que buscou-se discutir neste estudo. A partir destes argumentos conclui-se que planejamento e avaliação, são processos que estão intimamente ligados. Tais argumentações implicam uma reflexão crítica sobre a prática docente, no sentido de captar seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se ainda que tanto o planejamento quanto a avaliação são processos que desafiam e exigem mudanças por parte do professor. Mudança requer estudo, reflexão e ação. Por isso, requer do educador a busca pela inovação, exige uma mudança na postura deste profissional tanto em relação à avaliação propriamente dita, quanto à educação e a sociedade que o limita.  
"[...]"

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar [...]" (DEMO, 1999, p.01).

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

GANDIN, Danilo. **O Planejamento como pratica educativa**. São Paulo: Loyola, 1997.



HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber.** 19/07/2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** São Paulo: Ática, 1986.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional.** 10 ed. São Paulo: Ática, 1991.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis 1999.



## UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA: O QUE SE REVELA ENQUANTO OBSERVA?

**Janaína Guiguer da Silva**

janainaguiguer@hotmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**Raquel ALS Venera**

raquelsenavenera@gmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

### Eixo temático: Currículo

**Resumo:** Este artigo é o recorte de uma pesquisa em andamento sobre o currículo inovador do Ensino Médio, e tem como objetivo flagrar processos de subjetivação em ato de práticas do currículo de esporte e cultura do Programa Ensino Médio Inovador. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de abordagem etnográfica, em que as observações foram registradas em um Diário de Campo. O *lócus* da pesquisa é a EEB “Professora Jandira D’Ávila”, no município de Joinville (SC) e os sujeitos observados são alunos do 2º ano do EMI durante as oficinas de esporte e cultura. A interpretação dos registros está balizada pelas discussões de currículo discutido na perspectiva dos Estudos Culturais, tendo como principais aportes teóricos, os seguintes autores: Silva (2013), Escosteguy (2006) e Klinger (2012).

**Palavras-chave:** Política de Currículo. Subjetividades. Ensino Médio Inovador.

### 1. Introdução

Compreendendo que o Ensino Médio no Brasil vem sendo ressignificado, assim como sua relevância política na etapa final da Educação Básica, não é mais novidade o discurso político de urgência pela flexibilização do currículo, no momento em que o jovem é entendido como “protagonista” e por isso participante nessa política pública juvenil.

Na intencionalidade não só do acesso, mas da permanência do jovem no Ensino Médio, o Ministério da Educação apresentou, em 2009, o programa Ensino Médio Inovador, instituído pela portaria n. 971 de 09 de outubro de 2009, em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sob



responsabilidade da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC em 17 estados brasileiros, além do Distrito Federal.

Nesta primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador, 357 escolas foram selecionadas em todo o país, em Santa Catarina foram 18 unidades escolares, sendo duas em Joinville. O Documento Orientador do ProEMI-2009 (Brasil, MEC/SEB, 2009), que conduziu o início da implantação da política, não definiu critérios para a indicação das escolas, assim a escolha da EEB “Professora Jandira D’Ávila” em Joinville, Santa Catarina se deu pelo perfil de gestão democrática, quadro completo de professores graduados - pós graduados e compromisso com o aprendizado , segundo o gestor da escola.

Em 2010, ano que iniciou o Programa Ensino Médio Inovador, 19,8% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentavam a escola em Santa Catarina, como apontam os dados do site do UNICEF, apesar do estado ser o segundo no ranking nacional de aprovação de crianças até 16 anos no ensino fundamental, a maior parte desse grupo não chega ao ensino médio. Ciente dessa realidade o Programa implica em adotar diferentes formas de organização curricular, a fim de que o jovem tenha qualidade na educação e supere as desigualdades de oportunidades.

O currículo proposto pelo programa Ensino Médio Inovador, além de ampliar a carga horária do currículo, contempla atividades integradoras de iniciação científica como também no campo artístico-cultural; valoriza a leitura em todos os campos do saber; vincula o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; utiliza de novas tecnologias de comunicação; reconhece a importância do estudo e das atividades socioambientais; desenvolve práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação com o intuito de um processo de ensino aprendizagem diferenciado.

A EEB “Professora Jandira D’Ávila” propõe uma organização curricular que contempla oficinas culturais e esportivas. Como opção de Esporte a escola



oferece basquete, vôlei e capoeira e as oficinas de Cultura são teatro, dança e violão.

Cada turma de Esporte e Cultura é composta de, no mínimo, 15 (quinze) alunos e, no máximo 30 (trinta) alunos, de acordo com a natureza da atividade. O aluno no início do ano letivo deve optar por (02) duas atividades de Cultura e Esporte, sendo obrigatoriamente 01(uma) atividade de Cultura e 01 (uma) atividade de esporte. Segundo orientações da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, as aulas deverão ser realizadas simultaneamente, levando-se em consideração o espaço físico, o interesse dos alunos e a demanda de profissionais.

Considerando a complexidade da política de currículo proposta, o problema da pesquisa de dissertação pela qual esse artigo sintetiza, consiste em analisar em que medida os jovens se subjetivam a partir das atividades oferecidas pelas oficinas de Esporte e Cultura. Ou seja, se o ProEMI objetiva a permanência dos jovens na escola, com qualidade e protagonismo, como os jovens experimentam esse currículo, como produzem subjetividades juvenis a partir dele? E para tanto, a etnografia foi a opção metodológica escolhida.

Portanto, no presente artigo delinheiro o percurso metodológico da investigação, discuto o currículo na perspectiva dos Estudos Culturais dialogando com o que registrei durante as observações realizadas e finalizo trazendo considerações provisórias acerca das subjetividades reveladas pelos jovens.

## **2. Uma reflexão acerca da Metodologia**

Em uma abordagem de inspiração etnográfica, pude configurar uma experiência escolar diária. Segundo Marli André (1995), no Brasil a abordagem etnográfica torna-se evidente ao final dos anos 70, mas é na década de 1980 que este tipo de pesquisa ganha popularidade entre os educadores.

Observar os jovens da EEB “Professora Jandira D’Ávila” foi um grande desafio, pois trabalhando como professora na escola, já conhecia o trabalho



dos professores de Esporte e Cultura e também os alunos. Por isso, recusei-me a ficar apenas no lugar de observação do outro, mas antes, assumi o lugar de interpretação. Mas não uma interpretação objetiva, ou em outro extremo, uma interpretação subjetiva, mas, em consonância a Diana Klinger (2012) quando ela aponta que a etnografia passou por autocrítica no século XX permitindo ao pesquisador “oferecer uma interpretação sobre o outro que não o mostre a si próprio como uma construção subjetiva” (KLINGER, 2012, p. 74).

No decorrer das observações não só os sujeitos foram registrados, mas de alguma maneira um novo eu foi se construindo e se revelando. “[...] não era uma trivial coleta de dados, mas o etnógrafo também resulta modificado por ela, de maneira que cada versão do outro é também uma construção do eu” (KLINGER, 2012, p.72). No processo metodológico que utilizei para registrar as observações construí um Diário de Campo, ou diário de bordo com o intuito de capturar os diálogos, as ações e participação dos jovens em situações proporcionadas pelas aulas.

No texto *A escrita de si*, de Klinger (2012), a autora aponta que

[...] para a antropologia pós-moderna, o que mais interessa, a respeito do Diário, não é que ele revela alguma verdade que os trabalhos etnográficos publicados ocultavam, mas a constatação, por um lado, de que a experiência etnográfica não só constrói o objeto, mas também o sujeito da etnografia, que se vê por ela modificado no confronto com o outro. (KLINGER, 2012, p.73)

Klinger (2012) traz o “retorno do autor” como consequência do esgotamento do estruturalismo ou “virada pós-estruturalista” que nesse caso, não se trata do “mundo dos outros”, mas do mundo “entre nós e os outros”. Os registros das observações estão em andamento possibilitando pensar que aquilo que os jovens mostram como seu “eu”, ou as construções de “identidades de sujeitos” que acontecem nas escolas, ou ainda o que estamos chamando de “subjetividades”, são atravessadas pelos discursos imbricados no processo de formação escolar, no caso específico dessa pesquisa, no currículo do Ensino Médio.

Na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (2013), “o conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo



que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2013, p.15).

Que papéis desempenham nossos currículos? O que eu quero revelar de mim, através do outro? Essas questões mobilizaram a pesquisa, já citada, em torno do que quero significar na investigação etnográfica nas aulas de basquete (esporte) e teatro (cultura) e concordam com as palavras de Klinger (2012) quando diz sobre a pesquisa etnográfica “um retorno a si próprio pela mediação do outro”.

Na ótica dos Estudos Culturais, escolha epistemológica adotada para apresentar-se aqui como análise do currículo em torno da significação e da identidade, nos explica Silva (2013, p.136):

Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipararia de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, o conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através de anúncio publicitário. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em relações de poder. Em outras palavras, ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

Ana Carolina Escosteguy (2006, p.141) entende que a proposta dos Estudos Culturais é mais política do que analítica. Para a autora, os estudos culturais não são uma disciplina, mas uma área de variadas disciplinas interagindo, com o objetivo de estudar aspectos culturais da sociedade contemporânea, dessa forma ele converge para as identidades individuais e coletivas e seu objeto de análise se constitui da subjetividade produzida.

Revelando uma grande importância nos processos de subjetivação, que se plasman e se efetivam no campo social, os Estudos Culturais rompem com a lógica binária que concebe a cultura erudita para a burguesia e a cultura popular para as massas. Segundo Silva (2013, p.133)

Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] A cultura é um jogo de poder.



### 3. Considerações provisórias

As sensações vividas nesse primeiro momento da pesquisa realizada *in lócus*, com os alunos da EEB “Professora Jandira D’Ávila”, nas oficinas de esporte e cultura foram *a priori* a desconstrução de um olhar.

Ver, ouvir e sentir o modo de relação que os jovens mantêm com o outro (adulto, professor) e entre eles mesmos, me fez ressignificar o conceito de escola e também permitiu conhecer as diferentes nuances de um currículo proposto como inovador. Após partilhar experiências com os jovens em suas atividades, renunciei a procura de um sentido para a palavra “juventude”. Não procurei mais saber “o que é” esse jovem, mas como ele se mostra dentro dos papéis que desempenham nossos currículos.

Mas, sobretudo, questioneei o arranjo de busca a que me envolvi e me vi durante o “set” etnográfico. Ao buscar a subjetividade que os jovens constroem no interior do currículo o jogo de espelho desfez. O que vem a ser o “protagonismo” juvenil? Até que ponto tenho coragem de renunciar a centralidade adulta na relação com esses jovens? Qual é a intensidade do protagonismo que um currículo permite? E ao observar esses jovens o espelho projetou a professora em formação que se pergunta, se olha a partir deles.

### REFERÊNCIAS

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

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autore a virada etnográfica**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2012.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: Uma Introdução. *In* SILVA,

Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL





## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**

**Junior Cesar Mota**

juniorcmota@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí – Univali  
Bolsista da CAPES.

**Vanessa Cristina Bauer**

advbauer76@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí - Univali

### **Eixo temático: Educação Ambiental**

**Resumo:** As percepções e representações sociais de meio ambiente enfatizadas nos cursos de formação inicial juntamente àquelas construídas historicamente pelos sujeitos, são fundamentais para a formação de formadores ambientais. Assim, esse trabalho tem por objetivo analisar qual a ênfase que a Educação Ambiental (EA) possui na grade curricular de um curso de Pedagogia oferecido a distância em um Centro Universitário do Vale do Itajaí, caracterizando as representações sociais de Meio Ambiente dos acadêmicos em formação inicial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo de Estudo de Caso, utilizando a análise documental, entrevista semiestruturada e questionários como fontes de evidências para a coleta de dados. Para a análise, os pressupostos de Bardin (2006), no que se refere à análise de conteúdo, foram empregados. Ainda, ancorou-se primordialmente em Reigota (2004) e Moscovici (2003), no que diz respeito à percepção e representação social de meio ambiente. Os resultados apontam uma tendência naturalista nas representações sobre meio ambiente, embora uma quantidade significativa apresenta ideias voltadas às representações globalizante e antropocêntrica. Com isso, percebeu-se que a formação inicial caminha para uma EA inovadora, entretanto ainda persistem ideias de uma EA conservadora, possivelmente adquiridas a partir das experiências dos sujeitos, sejam elas na trajetória escolar ou não.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Percepção ambiental. Representação social.

### **1. Introdução**

As discussões sobre as formações com ênfase na Educação Ambiental (EA) são necessárias diante das situações encontradas nos espaços escolares. A predominância verificada em estudos como os de Trajber e Mendonça (2006), de que a EA é desenvolvida na maioria das escolas na forma de projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas, muitas vezes de forma tradicional, com destaque às datas ecológicas; a



ausência de metodologias inovadoras para inserção da dimensão ambiental no ensino; o desconhecimento de concepções de ambiente, são possíveis fatores que estagnam o processo de sensibilização ambiental das crianças e jovens.

Para Guimarães (2004) os profissionais que atuam nas escolas estão sendo formados em paradigmas obsoletos de educação. Ou seja, não estão sendo preparados para atuar em prol a uma EA transformadora, mas sim conservadora.

Para Guerra, Figueiredo e Schmidt (2012), a EA precisa integrar significativamente a proposta pedagógica das instituições de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior, interdisciplinar e transversalmente. Essas orientações exigem uma atuação mais ampla na escola e na universidade, o que só é possível por meio da formação inicial e continuada, uma sólida formação teórico-metodológica sobre as questões ambientais e de sustentabilidade, a identificação de estratégias e recursos, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras voltadas à sustentabilidade em suas diferentes dimensões.

Nesse sentido, compreendendo a importância da articulação da EA em todas as etapas de ensino, esse trabalho gira em torno do objetivo de analisar qual a ênfase que a EA possui na grade curricular de um curso de Pedagogia oferecido a distância (EAD) em um Centro Universitário do Vale do Itajaí, caracterizando as representações sociais de Meio Ambiente dos acadêmicos em formação inicial.

As percepções e representações sociais de meio ambiente enfatizadas nos cursos de formação inicial juntamente àquelas construídas historicamente pelos sujeitos, são fundamentais para a formação de formadores ambientais que atuarão nas instituições escolares com crianças e jovens. Para Reigota (2004), a percepção ambiental pode ser caracterizada como uma representação social, sendo esta um fator indispensável para a EA. Moscovici (2003), salienta que representação social pode ser considerada como um conjunto de valores, ideias e práticas, tendo em vista estabelecer uma ordem que permitirá aos sujeitos orientação em seu mundo social e a partir disto, controlá-lo, bem como analisar os aspectos de seu mundo da sua história individual e coletiva.



Ao considerar a dimensão das vivências e das experiências construídas no decorrer da história do ser, estabelece-se conexões e influências no modo de estar e interpretar o mundo. São nessas interpretações que os sujeitos percebem, de modo mais reflexivo, que não estão apenas imersos no mundo, mas que fazem parte dele.

Enquanto sou no mundo, ele se manifesta em minhas experiências. Vivo minhas experiências sempre a partir de meu corpo, que é histórico e cuja história carrega os invariantes dessas experiências. Minha experiência é multiperspectival e não se reduz a nenhum momento efetivo. As coisas me oferecem suas faces e eu as percebo de diversos pontos de vista [...]. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 83)

Com isto, nota-se que a percepção vai além das capacidades orgânicas e/ou corporais. Indispensáveis a estas, as relações mentais - de pensamento e reflexão, de memória e relação, bem como as múltiplas capacidades de interpretação do objeto de estudo – precisam ser estimuladas. “A percepção está sempre agindo nos estágios de formação dos conhecimentos, mas jamais age sozinha e o que se lhe acompanha é pelo menos, tão importante quanto ela em tal elaboração” (PIAGET, 1973, p. 71).

Diante desses fatos, esse trabalho está organizado em seções para uma melhor compreensão das ideias e dados nele apresentados. Primeiramente, apresenta-se a temática e o objetivo na pesquisa na introdução. Posterior a isso, segue a metodologia do trabalho, caracterizando a abordagem da investigação, a tipologia, os sujeitos da pesquisa, bem como as fontes de evidências para coleta de dados e o processo metodológico de análise dos mesmos. Após isso, segue o subitem “discussão e análise dos dados” que, como já explícito no título, evidencia os dados coletados e sua análise, dialogando com os referenciais teóricos. Por fim, são traçadas as considerações finais e as referências utilizadas durante a pesquisa.

## **2. Metodologia**

Nessa pesquisa, optou-se em se apropriar da abordagem qualitativa. Na busca de compreender ou buscar uma definição concreta para tal abordagem, Schwandt (2006, p. 194), afirma que “é melhor entender a investigação



qualitativa como um terreno ou uma arena para a crítica científica social, do que como um tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia”. Estabelecendo um diálogo com Ludke e André (2012), esse tipo de abordagem busca compreender a totalidade do fenômeno, salientando a importância das interpretações dos eventos.

Em relação à tipologia, trata-se de um Estudo de Caso. Segundo Yin (2010) o Estudo de Caso é uma estratégia utilizada de forma extensiva e que tem ganhado espaço nas pesquisas científicas. Para Chizzotti (2006, p.102), “é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular [...] a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência”.

Os sujeitos desta pesquisa são 38 acadêmicos que cursam o 7º período de Pedagogia na modalidade EAD e o respectivo tutor externo de um Centro Universitário do Vale do Itajaí. Para a coleta de dados, utilizou-se a análise documental da grade curricular do curso, a aplicação de questionários com os acadêmicos e entrevista semiestruturada com o tutor externo da turma analisada.

A análise documental é uma metodologia de coleta de dados relevante para o estudo de caso. De acordo com Iglesias e Gómez (2004, p. 2), esse procedimento metodológico possibilita ao pesquisador “descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma distinta do original, garantindo a recuperação da informação nele contida e possibilitar seu intercâmbio e uso.”

Já a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Ainda, são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais. “Os entrevistados bem-informados podem proporcionar insights importantes sobre esses assuntos ou eventos” (YIN, 2010, p.135).

Em relação a utilização do questionário, Chizzotti (2006, p. 55) o define

Como um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes, respostas por



escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

Vale ressaltar que a aplicação do questionário com os acadêmicos ocorreu presencialmente, onde todos responderam as questões elaboradas. Tratou-se de um questionário com 10 questões, elencando assuntos voltados ao meio ambiente, baseadas nos tipos de representações ambiental de Reigota.

Com os resultados advindos dessas coletas, fez-se a triangulação dos dados com o propósito de atingir maior credibilidade à pesquisa realizada. Decrop (2004, p. 45) aponta que “informações provenientes de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa”. A triangulação permite olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados.

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto, ancorou-se com maior ênfase nos pressupostos teórico-epistemológicos de Reigota (2004) no que se refere à Representação Social de Meio Ambiente e na Análise de conteúdo de Bardin (1977) para a análise dos resultados obtidos. Segundo o autor (2006, p. 38), o método consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

### **3. Discussão e análise dos dados**

Ao analisar a grade curricular do curso de Pedagogia, percebeu-se que esta é constituída por quarenta disciplinas, incluindo os estágios obrigatórios, num total de 3320 horas. Dentro dessas disciplinas, notou-se a ausência de uma que se refira especificamente à EA e que na grade consta somente a disciplina intitulada “Ensino de Ciências Naturais e Saúde Infantil” que, ao ter sua ementa analisada, percebeu-se que apresenta alguns traços de EA a ser trabalhada em uma perspectiva conservacionista (SAUVÈ, 2003), visando a conservação ambiental.

Com isto, há de se concordar com Trajber e Mendonça (2006) quando aponta que a EA vêm sendo trabalhada incluída em disciplinas especiais.



Nesse caso, a formação inicial desses professores induz que as aulas de Ciências sejam o momento mais oportuno para que se trabalhe a EA. Referente a isto, ao realizar a entrevista com o tutor externo da turma, foi levantada a questão de como a EA é trabalhada no decorrer do processo de formação e o fato da inexistência de uma disciplina específica. Segundo o tutor “havia uma disciplina chamada “Meio Ambiente e Sociedade”, porém, ao construir a nova grade curricular do curso, foi eliminada sem quaisquer explicações. Agora o pouco que se trabalha a EA é na disciplina de Ciências, na qual tentamos abordar e chamar a atenção dos acadêmicos sobre os cuidados com o meio ambiente”.

Em relação a isso, Guerra e Orsi (2008) questionam como os educadores (as) desenvolverão conhecimentos teóricos-metodológicos, atitudes e valores ambientais para inserir a EA em suas práticas se no Ensino Superior pouco tem sido realizado para incluir a temática ambiental na formação inicial e continuada de professores (as)?

Buscando algumas respostas, recorreu-se aos dados obtidos pela aplicação dos questionários com os acadêmicos. Estes foram discutidos e embasados nas categorias de análises apresentadas por Reigota (2004), o qual apresenta que as representações mais comuns são: naturalista, globalizante e antropocêntrica. Posterior à análise das respostas obtidas, evidenciou-se que:

- 47% dos acadêmicos apresentam uma representação social de meio ambiente **naturalista**. Para o autor, esses sujeitos são aqueles que salientam que o meio ambiente está voltado apenas à natureza, evidenciando aspectos naturais. Apontam para aspectos da fauna e a flora, mas excluem o ser humano do contexto;

- 29% dos acadêmicos representam o meio ambiente de modo **globalizante**. Para estes, segundo o teórico, “o meio ambiente é caracterizado como as relações entre a natureza e a sociedade. Engloba aspectos naturais políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. O ser humano é compreendido como ser social que vive em comunidade”;



- 24% representam o meio ambiente como **antropocêntrico**. Reigota afirma que para estes indivíduos “o meio ambiente é reconhecido pelos seus recursos naturais, mas são de utilidade para a sobrevivência do homem”.

Diante dos resultados, percebe-se que ainda há uma tendência naturalista nas representações sobre meio ambiente dos acadêmicos, embora uma quantidade significativa apresenta ideias voltadas às representações globalizante e antropocêntrica.

Ainda que haja uma visão de que, estudos desse porte não possuem relevância para o meio científico, vale ressaltar que a importância de obter essas representações do grupo de acadêmicos para o processo de formação profissional. Segundo Cunha e Zeni (2007), é necessário conhecer a representação social vigente de um grupo, para que se possa realizar atividades que respeitem e trabalhem de forma efetiva os conhecimentos já existentes e outros conhecimentos a serem mediados, promovendo uma troca e construção de novos conhecimentos.

#### **4. Considerações finais**

A formação no Ensino Superior exige das instituições que as mesmas utilizem metodologias e concepções inovadoras no que se refere à EA, que rompam com os paradigmas conservadores e obsoletos da educação tradicional, mais especificamente, a educação tradicional ambiental.

A pesquisa realizada demonstrou que a formação inicial dos futuros profissionais da educação caminha para uma EA inovadora, entretanto ainda persistem ideias de uma EA conservadora, possivelmente adquiridas a partir das experiências vividas pelos sujeitos, sejam elas na trajetória escolar ou não.

Ainda, foi possível perceber que a EA ainda é pouco articulada no processo educativo e na Educação Superior não é diferente. A formação de um educador ambiental não é apenas de caráter instrumental técnico-metodológico. De acordo com Guimarães (2004), precisa além de tudo, fornecer uma formação político-filosófica para torná-lo um transformador, capaz



de criar resistências, potencializar brechas e construir, gradativamente, currículos voltados à sustentabilidade e aos saberes socioambientais.

Se não houver um esforço para renovar os paradigmas obsoletos em que se baseiam as práticas ambientais nas formações, há uma gradativa probabilidade de não ocorrerem situações de sensibilização e de mudança no modo de pensar e agir com responsabilidade diante da realidade da crise socioambiental nos espaços em que esses profissionais irão trabalhar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, Taiana Silva; ZENI, Ana Lúcia Bertarello. A representação social de meio ambiente para alunos de ciências e biologia: subsídio para atividades em educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, RS, v. 18, p. 151-162, 2007. Disponível em:

< <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3326>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

DECROP, Alain. Qualitative Research Praticice. A guide for social science students and researchers. **Rechercher et Applications en Marketing**, v. 19, p. 126-127, 2004.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; SCHMIDT,

Elisabeth Brandão. Educação para a sustentabilidade: formação inicial e continuada para ambientalização curricular nos cursos de licenciatura e na educação básica. *In*: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas-SP:

Mercado das Letras, 2012, p. 229-263

\_\_\_\_\_; ORSI, Raquel Mafra. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. especial, dezembro, FURG, 2008. p. 28 – 45.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso.



**ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004. Disponível em: < [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12\\_2\\_04/aci11204.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3 ed. São Paulo: Martins Flores, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia** – por uma teoria do conhecimento. São Paulo: Ed Forense, 1973.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonne. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 256p.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4ªed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POR UMA NOVA ÉTICA

**Claudia de Oliveira Ferreira**

claudiaferreirasenai@gmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**Nelma Baldin**

nelma.baldin@univille.net

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

### Eixo temático: Educação Ambiental

**Resumo:** Os valores disseminados pela sociedade capitalista como consumismo, antropocentrismo, *status* e a busca obsessiva pelo lucro contribuíram para o acelerado processo de degradação dos sistemas ecológicos. Verifica-se assim, a importância da reflexão a partir de práticas de Educação Ambiental que propiciem aos estudantes elementos para que construam a sua autonomia intelectual e se concebam como sujeitos históricos capazes de resignificar seus valores e mudar suas atitudes. A pesquisa qualitativa e etnográfica teve como objetivo despertar a consciência ecológica sobre a preservação do rio Cachoeira sendo estruturada em duas partes: a primeira fez uma análise documental e bibliográfica sobre o processo de urbanização, industrialização e modernização de Joinville/SC ressaltando os impactos destes processos sobre a degradação do rio; e a segunda etapa, constou da elaboração de uma cartilha ambiental discorrendo sobre os impactos de tais processos. A cartilha foi utilizada nas práticas de Educação Ambiental realizadas em uma escola municipal situada na região onde se encontra a nascente do rio. Esta pesquisa pressupõe a escola como um ambiente profícuo para a reflexão e construção de novos valores. Assim, as práticas pedagógicas foram delineadas para promover uma mudança de atitude dos educandos e, por isso pode ser considerada também uma pesquisa ação.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, urbanização, rio Cachoeira.

### 1. Introdução

Desde o final do século XVIII observou-se por todo o planeta Terra a aceleração dos processos de urbanização, industrialização e modernização que trouxeram consigo a intensa degradação do meio ambiente. Cada vez mais se pode verificar que os interesses econômicos se sobrepõem à preservação ambiental poluindo as águas e ar, além de retirar as matas naturais impactando sobre a qualidade de vida dos seres humanos e não humanos e colocando em risco a sua sobrevivência. Como evidencia Moreli (2004, p.24):



A escassez de água já atinge hoje 2 bilhões de pessoas, e a Organização das Nações Unidas (ONU) prevê que, se não forem adotadas medidas para conter o consumo, dentro de 25 anos haverá 4 bilhões de pessoas que não terão água em quantidade suficiente para as necessidades básicas.

Em nome do progresso, as matas devem ser retiradas para abrir espaço para as construções humanas e a produção agrícola e industrial, os rios devem servir para o escoamento da produção e dos resíduos industriais e residenciais, o ar pode ser poluído pelas chaminés, o mar e os rios podem receber esgoto sem tratamento, a Camada de Ozônio pode ser aumentada, o Efeito Estufa pode ser produzido, as espécies animais podem ser dizimadas. Enfim, tudo pode ser feito em nome do progresso e da “sobrevivência” Humana. Um preço a se pagar pelo conforto e pelo desenvolvimento. Pelo menos, esse é o discurso ideológico que foi disseminado durante muito tempo. Disseminado, diga-se de passagem, em benefício de interesses capitalistas e não necessariamente em benefício de ações humanitárias como a ideia de modernidade quer apregoar.

Se o desenvolvimento e o progresso são valores universais, o que dizer da imensidão de seres humanos sem acesso à água potável, à alimentação e às condições mínimas de sobrevivência? Onde estão a ciência, a tecnologia e a tão ressaltada modernidade que deveriam ser defendidas a qualquer preço em nome do bem da humanidade? Porque alguns têm tanto e outros tão pouco, se os benefícios eram para todos? O Capitalismo, a urbanização, a industrialização junto com a ciência e a tecnologia não seriam a solução perfeita para todos os problemas mundiais?

Como responder a tais reflexões sem questionar a própria estrutura social e as relações de produção que têm como principal objetivo o lucro? Os interesses econômicos têm se sobreposto aos interesses ambientais e humanitários. O consumismo socialmente construído e a ideologia do *status* tem gerado uma enorme devastação na natureza. O Homem foi reificado nas relações de produção e perdeu sua proximidade com a natureza. Ele (o Homem) parece ter perdido a consciência que embora construa cultura, também é um animal e, como animal, também faz parte da natureza e dela depende a sua sobrevivência.



Em Joinville a situação não é diferente do quadro apresentado mundialmente. A cidade, tida com a maior cidade de Santa Catarina, desde sua colonização colocou os valores antropocêntricos à frente da preservação ambiental. Assim, a devastação ambiental se faz presente de maneira contundente. A cidade, como muitas outras, surgiu e se desenvolveu no entorno de um rio (rio Cachoeira). O rio é fonte de água e sempre teve uma fauna rica, mas ficou relegado a um segundo plano na medida em que o desenvolvimento e o progresso se tornaram prioridades frente à preservação da natureza. Verifica-se, assim, um processo de poluição do rio sem maiores preocupações ambientais, apesar de inúmeros estudos apontarem que os recursos hídricos são essenciais para a manutenção da vida. Mesmo assim, os interesses econômicos ainda se sobressaem.

Cidade com a maior população no estado, Joinville é hoje um importante pólo econômico estadual e devido a este fato, o processo de rápida urbanização, o crescimento demográfico e a industrialização trouxeram entraves relacionados às questões ambientais.

O rio Cachoeira tem grande relevância na economia local desde a sua colonização, pois atravessa a região central do município de Joinville. Os primeiros imigrantes chegaram navegando em suas águas e, posteriormente, perceberam que as mercadorias poderiam ser escoadas por esta hidrovia, fato que trouxe também importância histórica para o rio, pois este se tornou ponto estratégico para o escoamento da produção. Devido à grande concentração de armazéns e, posteriormente, de indústrias; o rio foi degradado, uma vez que não foram tomadas as medidas ecológicas tão necessárias à sua preservação.

Schneider (1999, p. 25) ao avaliar o processo de poluição do rio Cachoeira demonstra que “a matéria a ser examinada ocupa lugar de destaque no campo dos recursos hídricos, sendo inclusive objeto da preocupação de quase todos os países, bem como das organizações internacionais”. E também ressalta, ainda, que: vários alertas já foram feitos por cientistas ligados à área, sobre a urgente necessidade da tomada de medidas de proteção.

Sendo assim, diante da necessidade de disseminar a importância social da preservação ambiental como fator determinante para a qualidade de vida e até mesmo para a sobrevivência dos diferentes seres que dependem da



natureza, as práticas de Educação Ambiental, acontecidas na pesquisa aqui em foco, surgem como uma possibilidade de promover a reflexão para questionar os valores inerentes à sociedade capitalista. Assim, a pesquisa tornou-se uma pesquisa ação com abordagem qualitativa e etnográfica na medida em que fez uma análise do processo histórico de industrialização, urbanização e modernização de Joinville. O intuito foi o de entender essa dinâmica revelando os interesses subjacentes às ideologias de progresso inerentes ao desenvolvimento da localidade. Tal análise serviu de subsídio para a elaboração da cartilha ambiental denominada: “Professora Margarida e sua turma apresentam: Sustentabilidade”. Cartilha, esta, trabalhada nas práticas pedagógicas de Educação Ambiental para propiciar, aos estudantes do nono ano da Escola Municipal “Governador Pedro Ivo Campos” um espaço para reflexão e diálogo sobre a hegemonia do modelo capitalista apreendido na sociedade hodierna. Além, ainda, de ter-se, com essas atividades espaços para captar-se a percepção desses jovens quanto à importância do rio Cachoeira para a cidade.

A Educação Ambiental é ressaltada por muitos teóricos como um caminho profícuo para a construção de novos valores. Assim, a prática pedagógica emancipadora pressupõe, então, o homem como sujeito histórico e, portanto, deve sair da abstração e estar contextualizada dentro do cotidiano e dos novos referenciais da realidade do educando. É por isto, que a Educação

Ambiental pode ser vista como uma ferramenta fundamental para ajudar na quebra de paradigmas do consumismo decorrente da excessiva industrialização e da alienação que corroboram para a degradação ambiental. Como afirma Guimarães (2005, p.18):

a educação tradicional, abstrata e parcelada prepara mal os indivíduos que terão de lidar com a complexidade da realidade. A educação para o ambiente deve reformular constantemente seus métodos, conteúdos e orientações à luz dos indivíduos, grupos e novas situações que surgirem. Este processo deve ser essencialmente uma pedagogia da ação para a ação.

Nesse sentido, a cartilha ambiental “Professora Margarida e sua turma apresentam: Sustentabilidade” foi elaborada com o objetivo de se tornar um



elemento das práticas de Educação Ambiental desenvolvidas com os estudantes

A fim de promover a reflexão dos estudantes sobre as questões ambientais que se apresentam na cidade em que vivem, a narrativa trabalhada na cartilha abordou temas como o processo histórico de construção e desenvolvimento da cidade demonstrando o impacto do progresso sobre o meio ambiente e evidenciando as decorrências de tal processo como: a poluição das águas via o esgoto doméstico, sem tratamento, lançado desde o início da colonização até os dias atuais no rio Cachoeira; o descarte incorreto de lixo, principalmente na região de sua nascente; a importância da nascente do rio e de sua mata ciliar; a importância econômica do rio Cachoeira para o desenvolvimento do comércio regional pois o rio era utilizado como “caminho” para o escoamento da produção desde o início da cidade; a retirada da mata ciliar para a construção das carroças para transporte de mercadorias, para a construção das casas e dos galpões de armazenamento dos produtos; e também o uso do rio para o descarte de resíduos industriais quando a cidade se industrializou. Assim, buscou-se evidenciar como as ideias de progresso e desenvolvimento se sobrepuseram à necessidade de preservação do meio ambiente.

A narrativa evoluiu a partir de uma viagem no tempo, onde os personagens são alunos da própria escola que, por meio de uma máquina do tempo, vão passear pelos principais períodos históricos do processo de desenvolvimento do município, observando como os mais variados interesses econômicos foram priorizados em detrimento da preservação ambiental.

Durante a história são trabalhados vários conceitos como: nascente, mata ciliar; desmatamento; modernização; urbanização; industrialização e sustentabilidade. A forma como a história se apresenta tem como objetivo se aproximar da realidade do educando para facilitar a apropriação e a reflexão sobre o conteúdo abordado.

Nesse encaminhamento, portanto, o desenvolvimento dessas ações propiciou atingir o objetivo geral da pesquisa que foi: investigar o processo histórico de industrialização, urbanização e modernização do município de



Joinville que impactou na degradação do rio Cachoeira, identificando quais foram os protagonistas neste processo, bem como os interesses envolvidos que repercutiram em tal degradação. Este levantamento teve como objetivo efetuar uma práxis, na perspectiva marxista, visando desenvolver uma nova postura frente ao tema ambiental, indicando alternativas para a despoluição do rio numa ação efetiva de Educação Ambiental em uma escola da comunidade.

## **2. Metodologia**

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, seguiu as orientações metodológicas de Gatti e André (2011, p.30) Neste sentido, as autoras defendem que a abordagem qualitativa representa uma visão holística dos fenômenos, isto é, um ponto de vista que leva em conta todos os componentes de uma situação de pesquisa em suas interações e influências recíprocas.

Minayo (2007) demonstra que os objetos de estudo na área das Ciências Sociais são objetos históricos e socialmente situados, por isto, é imprescindível examiná-los considerado que cada sociedade humana existe, se constrói e se reconstrói dentro de seu próprio contexto e sua cultura, observando, assim, suas particularidades.

Na pesquisa qualitativa para se compreender os significados e as dinâmicas histórico-relacionais às quais se referiram Gatti e André (2011), não se aplica um instrumental estatístico para embasar a interpretação, a análise interpretativa é executada a partir análise contextual.

De acordo com Fridrich (2015, p. 77)

A partir do princípio do estudo qualitativo, trabalha-se predominantemente com dados qualitativos e com análise interpretativa etnográfica, isto é, as informações coletadas pelo pesquisador necessariamente não são expostas em números, ou os números e as conclusões que servem de base para as análises representam um papel menor na análise.

Minayo (2007), enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e



dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Uma variante da pesquisa qualitativa, para o caso da pesquisa aqui em foco é a pesquisa-ação que, conforme Thiollent (2011, p. 20)

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desta maneira, podemos perceber que a pesquisa-ação visa a intervenção em fenômenos sociais, pois nos remete não só a necessidade de envolver diretamente os grupos sociais na busca de soluções para seus problemas, mas também de promover maior articulação entre a teoria e a prática na produção de novos saberes.

Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa permite ao pesquisador interpretar os fenômenos sociais sob um prisma mais abrangente. As análises possibilitam estabelecer uma correlação entre os fatos empíricos e os vários contextos que permeiam as relações sociais. E a pesquisa-ação se torna um espaço onde o pesquisador pode estabelecer relações entre a teoria e a prática, ou seja, viabiliza a construção da práxis.

### **3. Discussão e análise dos dados**

Quando a cartilha foi entregue aos estudantes, durante a aplicação da pesquisa, a reação foi bastante positiva por ser, esse, um material com visual muito atrativo. Assim, os alunos leram sua história com interesse e demonstram apreciar o enredo. Porém, há que ressaltar que o impacto da cartilha poderia ter sido melhor se o tempo para as práticas de Educação Ambiental fosse maior, fato que permitiria uma proposta didática mais aprofundada. Mesmo diante de tal aspecto a combinação de palestras com o uso da cartilha e da aplicação dos jogos e dinâmicas ambientais parece ter surtido bastante efeito, fato que pode ser comprovado pelo aumento da fundamentação teórica dos estudantes, expresso nas respostas, ao questionário aplicado ao final de todas as atividades.



As observações registradas sobre as percepções estudantis e no “caderno de campo” da pesquisadora permitiram denotar que os estudantes ampliaram e aprofundaram seu espectro de análise visualizando e entendendo que o processo de degradação ambiental é produto da ação combinada de três agentes: os indivíduos; as indústrias e o poder público.

#### **4. Considerações finais**

Essa é uma pesquisa que, embora os dados tenham sido coletados via aplicação das práticas pedagógicas e ambientais efetuadas através do trabalho como a cartilha, ainda não está concluída de todo. No momento, está na fase de análise de dados. Assim, não se tem ainda resultados e nem considerações finais efetivas. No entanto, tem-se uma visão de todo conjuntural em relação ao trabalho executado. O estudo buscou levar uma análise crítica apresentando todos os atores envolvidos no processo de degradação do meio ambiente do rio Cachoeira/(Joinville/SC) demonstrando, nessa perspectiva, a responsabilidade dos indivíduos, das organizações empresariais e do poder público. Abriu-se, assim, espaço para a percepção crítica sobre a responsabilização de caráter ideológico que culpabiliza apenas o indivíduo, o que concorre para promover uma visão superficial e unilateral da problemática ambiental.

As atividades pedagógicas de Educação Ambiental tiveram como objetivo viabilizar a sensibilização desses estudantes e, espera-se, também, que tenha possibilitado a construção de novos valores e de novas atitudes demonstrando-se assim, aos educandos, que todos são responsáveis pela preservação do meio ambiente. Além, ainda, de despertar, nesses jovens a consciência da real situação em que se vive a qual permite que tenham uma atuação como sujeitos históricos.

#### **REFERÊNCIAS**

FRIDRICH, Gilivã A. **Percepções socioambientais e representações sociais de crianças sobre o rio Iguaçu nos municípios de União da Vitória (PR) e Porto União (SC) – Um estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado) –



UNIVILLE, Joinville, 2015.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas, Ed. Papyrus, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2007.

MORELI, Leonardo. **Grito das águas – Meio Ambiente & Sociedade,** Letradágua; Joinville, 2004.

SCHNEIDER, Ruy Pedro. **Poluição do rio Cachoeira de Joinville (SC), no período de 1985 a 1995: uma proposta para a sua prevenção e correção.** Dissertação do Curso de Mestrado em Ciências Jurídicas, Florianópolis: UFSC, 1999.



# EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS





## INTERCULTURALIDADE: UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Isabela Vieira Barbosa  
miss.vieira@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### Eixo temático: Educação, Cultura e relações Étnico-raciais

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é traçar uma ligação entre a educação intercultural com o panorama sociocultural da nossa sociedade contemporânea. Definindo ligações entre as influências etnocêntricas que levaram a divisões sociais e que ainda abrigam ideias racistas e preconceitos, que vão à contramão da política intercultural para educação. Este artigo está dividido em Introdução, uma breve explanação sobre o panorama sociocultural brasileiro e sobre a proposta da interculturalidade. A partir desse estudo, concluímos que apesar de haver uma preocupação constante com as ainda existentes práticas racistas e preconceituosas na sociedade, pouco se avançou nesse assunto. Ademais, observou-se a necessidade da persistência em disseminar práticas que promovam a interculturalidade, pois apenas com o trabalho constante de conscientização é que talvez essa práxis intolerante possa ser superada.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Educação. Cultura. Diversidade.

### 1. Introdução

Sabemos que na nossa sociedade globalizada, a inclusão e aceitação das diversas camadas sociais e bagagens culturais não é feita de forma plural, que impostas pelas ideias etnocêntricas e o poder político-econômico conquistado ao longo dos tempos, reduziu a guetos diferentes classes e grupos sociais. Porém, nos últimos anos algumas práticas interculturais de educação têm tentado resgatá-las e integrá-las a todas as camadas sociais.

Nas Declarações Universais da UNESCO, a instituição aborda o assunto ao falar que é “direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional” (UNESCO, 1978, p.4), mas na prática isso nem sempre tem ocorrido. Diversos autores ao abordar esse tema, lembram que a questão sociocultural envolve multiplicidades de fatores que podem incluir o grupo social no qual a pessoa está inserida, as questões relacionadas à cultura e a religião, além da língua e da alimentação, bem como os preconceitos e até



mesmo as suas expectativas (FLEURI, 2001) e que por isso, nem sempre ocorre essa integração das diferentes culturas de forma equilibrada.

Os projetos interculturais anseiam promover uma **associação** dessas diferentes culturas e camadas da sociedade. Buscando uma **integração** pela compreensão, respeito, educação moral, promovendo uma democracia pela paz, desenvolvendo uma cultura de tolerância, a solidariedade e a igualdade. Por meio de situações de "conflito" tentam abordar estratégias e conteúdos curriculares que possam eliminar essas atitudes presentes ainda na nossa cultura e desenvolver sujeitos críticos, com consciência social que combatam as diferentes formas de preconceitos, racismo e que possuam ainda valores éticos e morais.

## **2. Metodologia**

Para este trabalho foi realizado um estudo bibliográfico, que a partir de uma apreciação sobre a interculturalidade, analisou-se o panorama sociocultural nacional, bem como algumas ideias que promovem uma proposta intercultural de educação, a fim de compreender como uma sociedade miscigenada como a brasileira ainda conserva ainda valores preconceituosos e racistas diante de uma inegável riqueza cultural.

## **3. A interculturalidade na educação**

Sabemos que na sociedade em que vivemos hoje, com sua pluralidade de culturas originárias de um povo miscigenado, além da globalização das informações e conhecimentos, tornam a diversidade de contextos socioculturais parte da nossa realidade. Apesar de essas diferenças existirem com certa naturalidade no convívio de todos, nós ainda esbarramos em teorias etnocêntricas, excludentes de minorias. Ao pensarmos na educação intercultural, nos deparamos com essas antigas barreiras e preconceitos que ao longo da história foram construídos e que ainda fazem parte da nossa realidade social.



Para interpretarmos essa realidade, é necessário compreendermos que a própria concepção de minoria não passa de uma construção social, conforme Mello (2002, p. 38) destaca que

entende-se por minoria um grupo de pessoas que forma uma comunidade étnica de menor prestígio e status em relação às demais pessoas que vivem em um determinado país ou comunidade.

Nem sempre sendo essa comunidade ou grupo o de maior número, mas muitas vezes considerado aqueles que possuem menor poder econômico ou de influência na dita sociedade.

Para avançarmos no assunto da Interculturalidade e suas origens, precisamos voltar um pouco e tentar entender os vieses socioculturais que construíram barreiras entre as diferentes culturas. “Temos que descer aos detalhes [...]”. Conforme cita Geertz (1989, p. 38), para que possamos de forma correta compreender “o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, [...]” (GEERTZ, 1989, p. 38) e ao **tentar** encontrar essa face da humanidade, procurar compreender como construíram conceitos que através da colonialidade sobpuseram culturas, rotulando-as como mais ou menos importantes.

Dessa forma, ressaltamos que “nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade” (MIGNOLO, 2003, p.38), da visão etnocêntrica na cultura européia. Aqui vale lembrar que colonialidade não é colonialismo. Entendemos como colonialidade a ideia da dominação subjetiva, a “ocidentalização” dos povos latinos, africanos e asiáticos. Ou conforme destacam Oliveira e Candau (2010, p. 19) de forma mais específica

[...] a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.

Destacamos que até hoje “Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular” (COSTA, 1998, p.38).

Muitas vezes, essas representações da cultura estrangeira eram vistas de forma multicultural, onde havia contato com a cultura estrangeira, o idioma e suas diversas formas de representação, mas sem a vivência e o contato



peçoal com o sujeito. Entre tanto, Paulo Freire (1983, p.79) já destacava que “os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo” e dessa forma a Educação Intercultural trouxe uma proposta de relação sujeito-sujeito, de suas culturas mediadas pelos próprios sujeitos, e não sujeitos como objetos de suas culturas. Freire ainda fala que esse contato sujeito-sujeito é necessário

Para que façam realmente educação e não domesticação. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação “eu-tu”, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. (FREIRE, 1983, p. 78-79)

Dentro dessa perspectiva, a interculturalidade irá surgir “no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social”. (FLEURI, 2001, p.113). Destacando ainda, que “surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos” (idem). Criando uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo. Tudo isso, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. Grosfoguel (2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 35) destaca que a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” e que esse pensamento ideológico promovido na cultura ocidental, se mantém ainda na modernidade. Mignolo (2005, p. 75) destaca que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”. Explica ainda que “modernidade e colonialidade são as duas facetas da mesma moeda.” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

É necessário que os novos projetos de Educação visem a interculturalidade como forma de integração das diferentes culturas, não para apagar ou substituir nenhuma cultura, mas que deve integrar, e reforçar conforme citam os Parâmetros Curriculares Nacionais, “que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. (BRASIL, 2004, p. 8). Por isso, o principal desafio da educação intercultural deve ser promover uma educação de



qualidade para todos. Que proponha diferentes estratégias que promovam o desenvolvimento e a construção das identidades particulares dos sujeitos, mas que reconheçam as diferenças, mas que, ao mesmo tempo, possam estabelecer uma relação crítica e solidária com os diferentes grupos, aprendendo a respeitar-se mutuamente e a conviver pacificamente. (FLEURI, 2001)

#### 4. Considerações finais

O desafio da Educação Intercultural está no fato de ser um processo entre sujeito-sujeito. É necessário que se desenvolva uma relação que possibilite “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, p. 10), que proporcione ainda uma troca, ou um intercâmbio que possa ser construído entre essas diferentes pessoas e seus

conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença, um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. (WALSH, 2001, p. 10-11)

A autora ainda destaca que essa é

uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e consciências e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. E uma meta a alcançar [...] (WALSH, 2001, p. 11)

Somente através da relação entre os diferentes sujeitos e o respeito mútuo às suas culturas e histórias, é que as visões etnocêntricas de superioridade de credos, classes sociais e raças poderão ficar para trás. O trabalho diário de compreensão e de aprendizagem cooperativa, do desenvolvimento crítico e da formação do ser cidadão, tanto professor como aluno nessa realidade intercultural, nos deixa para reflexão as possibilidades de pedagógicas ao nosso alcance. Onde a escola como meio social **possa** vir



a ser multiplicadora de uma cultura organizacional intercultural que venha promover discussões democráticas e soluções de conflito.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações**

**Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: . (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FLEURI, Renato Matias. **Intercultura e Movimentos Sociais.** Florianópolis: Mover/nup, 1998.

\_\_\_\_\_. Desafios a educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura,** Porto, Portugal, n. 16, p.45-62, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MELLO, Heloisa Augusta Brito de. **O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: Eventos de ensino aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue.** Tese de doutorado – UNICAMP – Campinas/SP, 2002.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.



# EDUCAÇÃO E INFÂNCIA





## A EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS NA REGIÃO DA AMUNESC

### Eixo temático: Educação e infância

**Resumo:** Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa documental “Direito a educação ou direito a creche: o que fundamenta a educação infantil em nosso país? ”, que vem sendo desenvolvida em nove municípios da micro região da AMUNESC, e tem como finalidade analisar a situação atual do atendimento em educação para as crianças de zero a três nestes municípios a partir da lei 12.796/2013, que torna obrigatório o atendimento das crianças a partir dos quatro anos de idade. A questão inicial é de que essa ação poderá ter como resultado o recrudescimento do atendimento destinado as crianças menores de três anos, fato que vem se confirmando com os dados de matrícula apresentados. Assim, para a discussão desse trabalho nossa ênfase está nas análises o atendimento entre pré-escola e creche, de modo específico, as matrículas destinadas a esses níveis. Nesse sentido, nossas análises iniciais indicam que ainda persistem a concepção dicotômica desse atendimento. Em outras palavras, ainda observamos uma lógica muito mais fundamentada na assistência às famílias, do que no direito da criança, de estar em um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, com oportunidades de convívio com outras crianças e adultos, como tão exaustivamente vem sendo defendido por estudiosos da infância.

**Palavras chave:** Políticas Públicas para educação. Educação Infantil. Creche. Pré-escola.

### 1. Introdução

As últimas décadas no país foram marcadas, entre outros aspectos, pelo reconhecimento e discussão da educação infantil como nível educativo da educação básica e como direito das crianças. Esse fato gerou avanços tanto em termos acadêmicos, quanto políticos, de modo que, a demanda por esse tipo de atendimento é crescente nos vários municípios brasileiros. No entanto, ainda que se guarde esses avanços, é notório observar que o atendimento de 0 a 3 anos é diferenciado do atendimento de 4 e 5 anos. Isso se materializa, tanto na diferença numérica entre o atendimento nesses níveis, quanto na própria produção de pesquisas e dados relativos a educação de 0 a 3 anos.

No entanto, a crescente obrigatoriedade das etapas finais da educação infantil, a qual tem aumentado a demanda por atendimento nesta faixa etária,



repercute diretamente no atendimento de 0 a 3 anos. Nesse sentido, pesquisas tem indicado que os municípios desenvolvem estratégias para dar conta de atender a obrigatoriedade e, isso muitas vezes é realizado com a secundarização do atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

De acordo com pesquisa realizada por CAMPOS (2012) a realidade evidenciada em alguns países da América Latina tem produzido efeitos paradoxais no que se refere a universalização do acesso à educação infantil. A oferta de matrículas do ensino de 4 e 5 anos tem sido feita em detrimento da educação de 0 a 3 anos, destinatárias cada vez mais de programas assistenciais.

A realidade brasileira não tem se mostrado diferente, se por um lado a obrigatoriedade de atendimento às crianças com 6 anos no ensino fundamental abriu possibilidades de matrículas para as crianças de 4 e 5 anos, a nova opção colocada aos sistemas de ensino que prevê a obrigatoriedade de todas as crianças de quatro anos na educação infantil até 2016, poderá repercutir diretamente na educação de 0 a 3 anos, já que estas não estão na faixa da obrigatoriedade.

Seguindo a possível tendência de recrudescimento do atendimento da 0 a 3 anos, surge a necessidade de promover discussões sobre o direito da criança a educação infantil e propor avaliação das políticas públicas para a infância que garantam o direito de todas as crianças ao acesso à educação infantil, e não apenas às mais próximas da idade da escolarização. Garantindo igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem.

A partir desse contexto, está em desenvolvimento, em nove municípios de abrangência da micro região da AMUNESC, uma pesquisa com o tema: "Direito à educação ou direito a creche: o que fundamenta a educação infantil em nosso país?". O objetivo da pesquisa é analisar a situação atual da educação infantil nestes municípios em face das leis 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos e da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que tornou obrigatória a educação a partir dos quatro anos de idade. Partindo da análise das taxas de matrículas; de documentos legais e de documentos orientadores dos municípios envolvidos, é possível verificar que impactos a



crescente obrigatoriedade das etapas finais da educação infantil e a antecipação da entrada no ensino fundamental vem apresentando para educação infantil em nossa região.

## **2. Metodologia**

Como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa documental, já que grande parte da investigação seria realizada em anuários estatísticos dos bancos de dados do: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira (INEP); Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE); Ministério da Educação e Cultura (MEC) e censos demográficos. Em paralelo ao levantamento documento, foi realizado a revisão das produções bibliográficas que versam sobre a educação de zero a três anos.

O levantamento documental foi organizado a partir de duas vertentes: documentos do MEC e CNE para esse nível educativo; dados estatísticos dos municípios em estudo. Os documentos foram organizados em: documentos orientadores e documentos normativos. Os dados estatísticos coletados foram então organizados observando o tempo de duração dos atendimentos: atendimento em período integral; atendimento em período parcial; atendimento realizado por instituições públicas e instituições privadas subvencionadas ao poder público.

A partir dessa organização dos dados foram organizadas tabulações para oportunizar melhor análise dos mesmos. Assim, os dados que dispomos até o momento já nos permitem traçar um panorama da atual situação da educação em nossa região e verificar as estratégias que os municípios tem buscado para dar conta de atender suas demandas.

Para esse material a opção foi discutir a estratégia voltada para parcialização da educação pré-escolar.



### 3. Discussão dos dados

Mesmo diante das conquistas em favor da educação para todos, o atendimento as crianças de zero a três anos ainda é um desafio a ser superado. De acordo com Bento (2012), os estudos históricos de Kuhlmann Jr. (1999) e Rosenberg (2005), demonstram que a educação infantil se forjou em torno de duas instituições: de um lado, o jardim da infância, “semente” histórica da pré-escola, integrado ao sistema de ensino, de outro, a creche, para atender as necessidades das famílias. Durante décadas a luta em torno de garantir os direitos das crianças à educação infantil, e as tentativas de romper com a dicotomia entre creches e pré-escolas foram intensas, no entanto, apesar de todos os avanços legais, a concretização da educação infantil como direito da criança de estar convivendo em um ambiente coletivo, ainda está muito aquém do projetado. Segundo dados de Ortiz (2012), apenas 18% das crianças brasileiras frequentam creches e cerca de 80% das crianças brasileiras frequentam pré-escola. Nesta perspectiva, os desafios para os municípios não são apenas de ordem burocrática, mas implicam em várias reorganizações, e adaptações da estrutura e funcionamento para atender toda a demanda que está fora das instituições, incluindo a faixa etária de zero a três anos.

Os dados que dispomos até o momento, nos permitem afirmar as significativas mudanças que vem ocorrendo na oferta das matrículas da educação infantil para dar conta de atender a implementação da obrigatoriedade até o prazo estabelecido pelo PNE/2013. E essas mudanças, ao que parece, vem aos poucos acentuando a diferença destinada ao modelo de atendimento em creches e pré-escolas.

Com base nos Indicadores Sociais do censo demográfico de 2010, podemos perceber que a população de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, nos municípios pesquisados, era em média 8,76 % da população residente total, conforme indicação na tabela 1. Os dados de 2010, serviram de parâmetro para levantar a estimativa da população infantil de 2014 (tabela 2), e analisar o número de crianças atendidas em instituições de educação infantil públicas e conveniadas nos municípios (tabela 3).



Tabela 1: Média da população infantil por município em 2010.

<b>Município</b>	<b>População residente total</b>	<b>População de 0 a 5 anos</b>	<b>% 0 a 5 anos</b>
Município A	24.810	2.654,6	10,7%
Município B	8.430	615,3	7,3%
Município C	11.748	1.010,3	8,6%
Município D	14.761	1.446,5	9,8%
Município E	14.763	1.181	8,0%
Município F	515.288	41.223	8,0%
Município G	39.846	3.625,9	9,1%
Município H	74.801	6.432,8	8,6%
Município I	42.520	3.741,76	8,8%

\*Fonte: IBGE: Indicadores Sociais Municipais – Censo Demográfico 2010

Considerando os dados da tabela 2, ainda com base nos indicadores

Sociais do censo demográfico de 2010, observamos que o atendimento na educação infantil atinge uma média de 55, 49% na região, conforme podemos observar abaixo:

Tabela 2: Média de matrículas por população Infantil, estimativa para 2014.

<b>Município</b>	<b>População residente total 2014</b>	<b>Estimativa da população de 0 a 5 anos *</b>	<b>Matrículas Educação Infantil 2014**</b>	<b>% de Matrículas</b>
Município A	31.030	3.320	1.674	50,4%
Município B	9.580	699	320	45,77%
Município C	11.982	1.030	525	50,97%
Município D	16.435	1.610	832	51,67%
Município E	17.521	1.401	923	65,88%
Município F	554.601	44.368	13.460	30,33%
Município G	41.386	3.766	1.971	52,33%
Município H	79.971	6.875	4.476	65,10%
Município I	47.547	4.184	2.399	57,33%

\*Estimativa calculada a partir dos dados dos percentuais da população infantil de 2010. Coletados no IBGE: Indicadores Sociais Municipais – Censo Demográfico.

\*\* total de matrículas considerando as redes públicas e conveniadas



No entanto, conforme podemos observar na tabela 2, os números não distinguem o tipo de atendimento: creche ou pré-escola. Assim, para ser possível esses dados foi realizada a pesquisa no banco de dados do FNDE. Entretanto, como o objetivo da pesquisa é analisar o atendimento público, os dados coletados dizem respeito apenas as instituições públicas ou conveniadas, isto é, instituições que são subsidiadas pelo poder público. Assim, quando tomamos os dados do atendimento em educação infantil por faixa etária temos o seguinte quadro:

Tabela 3: Dados de matrículas em 2014 – Municipais e Conveniadas.

Município	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
	<b><i>Integral</i></b>	<b><i>Parcial</i></b>	<b>TOTAL</b>	<b><i>Integral</i></b>	<b><i>Parcial</i></b>	<b>TOTAL</b>
Município A	768	61	<b>829</b>	63	782	<b>845</b>
Município B	0	0	<b>0</b>	0	320	<b>320</b>
Município C	246	0	<b>246</b>	0	279	<b>279</b>
Município D	367	0	<b>367</b>	9	456	<b>465</b>
Município E	238	210	<b>448</b>	0	475	<b>475</b>
Município F	4113	1635	<b>5748</b>	1512	6200	<b>7112</b>
Município G	822	48	<b>870</b>	137	831	<b>968</b>
Município H	1949	14	<b>1963</b>	830	907	<b>1737</b>
Município I	1125	0	<b>1125</b>	17	990	<b>1007</b>

*\*Dados do FNDE - Matrículas consideradas no FUNDEB*

Conforme é possível observar, embora a educação seja dever do Estado em todos os níveis de ensino, a realidade evidencia diferenciações no provimento desse direito. O que podemos verificar com esses dados é a focalização do atendimento em período parcial na pré-escola e o atendimento em período integral direcionado à creche, seguindo uma tendência nacional já evidenciada em outras pesquisas. Essa informação é preocupante, pois reforça a histórica distinção entre creches e pré-escolas, e corrobora para a concepção



de creche como algo necessário para atender a família, e não como direito das crianças.

Apesar de estar previsto na 17ª estratégia da meta 1 do PNE/2013, a adoção progressiva do atendimento em período integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, esta estratégia não fixa prazos para a realização desta ação, o que deixa a cargo dos municípios esta decisão, e conforme pode-se observar nos dados, os municípios estão se afastando dessa meta. Dito de outro modo, mesmo sendo uma meta legal a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos, não apenas no sentido de matrícula, mas também de tempo; as análises dos dados indicam que esse movimento de parcialização do atendimento, aumenta na mesma proporção de 2007 a 2014, conforme dados da tabela 4. Isto é, a conversão de instituições que atendiam em tempo integral, para tempo de atendimentos parciais, conforme podemos observar na tabela 4 de

Tabela 4: Matrículas na pré-escola de 2007 e 2014 – Municipais e Conveniadas.

PRE ESCOLA				
	2007		2014	
	<b><i>Integral</i></b>	<b><i>Parcial</i></b>	<b><i>Integral</i></b>	<b><i>Parcial</i></b>
Município A	16	200	63	782
Município B	0	142	0	320
Município C	0	110	0	279
Município D	0	220	9	456
Município E	0	272	0	475
Município F	1963	2632	1512	6200
Município G	78	258	137	831
Município H	369	668	830	907
Município I	175	218	17	990

*\*Dados do FNDE - Matrículas consideradas no FUNDEB*

A realidade evidenciada com os resultados preliminares da pesquisa nos permitem fazer a leitura de que a crescente obrigatoriedade de atendimento



das crianças de 4 anos na educação infantil tem colaborado para manter a tendência de atendimento em período parcial para a pré-escola, Essa estratégia que os municípios estão utilizando, atende as metas numéricas, mas cria, sob nossa perspectiva novas demandas sociais, pois onde as crianças de 4 e 5 anos ficarão no outro período quando os pais trabalharem em período integral?

Ainda que a estratégia da parcialização possa ser divulgada como uma política emergencial, para dar conta de atender um número maior de matrículas, essa é uma estratégia política perigosa para as crianças e famílias, posto que no nosso país historicamente esse nível educativo nunca foi prioridade. Para além desse aspecto, é também importante considerar que, a parcialização do atendimento que repercute no aumento de número de matrículas não isenta os municípios de cumprirem a lei 13.005/2013, que prevê a construção progressiva de instituições de educação infantil e garantir o acesso a todos em educação em período integral, se a família assim o desejar.

Os dados até aqui analisados indicam ainda que, além da parcialização do atendimento, os municípios têm usado como estratégia para o atendimento de 0 a 3 anos o chamado conveniamento. A exemplo da estratégia anterior, essa também é perigosa num país marcado pela lógica da assistência as famílias e não do direito à educação das crianças.

#### **4. Considerações finais**

Foram décadas de lutas pela superação da dicotomia entre creches e pré-escolas e no entanto ainda hoje o atendimento às crianças de zero a três anos é um desafio a ser superado. Para além dos dados que apontam as estratégias dos municípios para atender suas demandas, há que se considerar a necessidade de discutir o direito à educação das de zero a três anos, em uma perspectiva de direito social, e não seguindo a lógica assistencialista de direito da família. Se podemos dizer que avançamos na criação de políticas destinadas a educação infantil, por outro há que se ter uma atenção redobrada, neste momento de aplicabilidade das atuais políticas para não retrocedermos na histórica política de assistência e cuidado. Estamos caminhando a passos



lentos na garantia da educação infantil como direito de todas as crianças, com as mesmas condições de acesso e permanência, independente da faixa etária em que se encontram.

Nesse sentido faz-se necessário pensar as políticas para a infância compreendendo que embora a Educação Infantil de 0 a 3 anos, não seja etapa obrigatória, é sim direito da criança, opção da família e dever do Estado, conforme estabelece a LDB 9394/96 e que deve ser oferecida com igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem.

## REFERENCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. org. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: portal.mec.gov. Acessado em 30/03/2014.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394** de 20, de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 13.005** de 25, de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CAMPOS, Roselane Fatima. **“Política pequena” para as crianças pequenas?**

Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. IN REUNIÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34. 2011a, Natal. Rio de Janeiro: ANPED, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil** : Políticas e identidades. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.9, p217-228, jul./dez. 2011b.



CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais:** uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese de doutorado. UFSC, 2008, 215p.

ORTIZ, Cisele. **Interações:** ser professor de bebê: cuidar educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2000.



**CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO COM FOCO EM CRIANÇAS DOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Daiana Rabock Steiner**

daiana.rabock@terra.com.br

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

**Aliciene Fusca Machado Cordeiro**

aliciene.machado@hotmail.com

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Agência financiadora: Capes

**Eixo temático: Educação e Infância**

**Resumo:** Este trabalho apresenta dados parciais da dissertação de mestrado que tem como objetivo investigar a concepção de professoras da Educação Infantil sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entende-se a infância como construção social (SARMENTO, 2000;2005) e a criança como um sujeito histórico e de direitos (KRAMER, 1997). Articula-se esses conceitos com a perspectiva da educação inclusiva nos Centros de Educação Infantil (CEIS). Os procedimentos metodológicos que nortearam a investigação a definem como pesquisa qualitativa usando a análise de conteúdo (FRANCO, 2012) para a interpretação dos dados. A coleta de dados se deu através da entrevista semiestruturada com cinco professoras da educação infantil que atuam no AEE da rede municipal de Joinville. Os resultados parciais obtidos permitem perceber uma urgência em reconhecer a infância como um processo histórico e cultural e não como uma categoria natural e aponta os desafios e possibilidades do trabalho docente colaborativo na educação infantil.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Educação Especial. Infância. Trabalho docente.

**1. Introdução**

Ao serem consideradas as necessidades de se ampliar as investigações que aprofundem o tema da educação infantil em interface com a educação inclusiva, somadas à urgência em compreender a infância em sua condição histórica e social, tornou-se primordial uma discussão acerca das concepções que se tem das especificidades da infância e da criança nesse contexto.



Assim, com base na concepção de criança como sujeito histórico e de direitos e da infância como categoria social, a pesquisa que está em andamento tem como principal objetivo investigar a concepção de professoras da Educação Infantil sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado.

A fim de contribuir e fundamentar teoricamente a investigação, apropriou-se de modo mais específico de autores que discutem a infância e a educação inclusiva. Entre eles Sarmiento e Pinto (1997) e Kramer (1997), os quais evidenciam as discussões da infância na modernidade e traçam um panorama histórico essencial para o entendimento dos conceitos relacionados à temática. Para abarcar a educação inclusiva nesse contexto, cita-se Baptista (2013) que aponta a educação infantil como um dos desafios atuais no campo da educação especial.

Ao pesquisar as concepções e o trabalho das professoras do AEE, muitos desafios e possibilidades se apresentaram. Este artigo traz análises parciais da investigação e discute a relação das concepções com a prática do docente do AEE na educação infantil: atendimentos, acompanhamentos, orientação e projetos desenvolvidos com as crianças que frequentam os CEIS. Os dados traduzem a intencionalidade do processo educativo e revelam as concepções presentes na prática das profissionais. Pensar sobre essas concepções coloca-se como uma prática de respeito à criança e a infância, pois elas orientam as ações pedagógicas e efetivam as relações entre todos os sujeitos que interagem no meio educativo da educação inclusiva.

A seguir, serão elencadas algumas considerações referentes à metodologia proposta e a participação dos sujeitos de pesquisa. No tópico seguinte à metodologia será apresentada uma breve discussão sobre os resultados parciais da pesquisa.

## **2. Metodologia**

Para viabilizar o estudo desenvolvido, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo que conforme André (1999) tem o foco da investigação centrado na



compreensão dos significados atribuídos aos sujeitos às suas ações. O quadro de sujeitos foi composto privilegiando como critério de seleção o levantamento dos dados fornecidos pela pesquisadora Cleide Hoffmann Bernardes (2014) que pesquisou 34 professoras do AEE da rede municipal de Joinville.

Diante disso, foram selecionadas cinco professoras do AEE que atuam com a faixa etária de 4 a 5 anos na educação infantil. Para a coleta de dados, privilegiou-se um roteiro de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas na segunda quinzena de novembro e na primeira quinzena de dezembro de 2014. Para auxiliar nas discussões e análises dos dados, buscaram-se contribuições em alguns princípios da análise de conteúdo (FRANCO 2012).

Deste modo, segue no próximo tópico a apresentação e discussão dos dados de pesquisa, onde se realizam análises parciais das informações obtidas com as entrevistas.

### **3. Discussão e análise dos dados**

Analisando as falas das professoras pesquisadas, percebe-se que elas demonstram uma concepção de criança naturalizada e pronta para vivenciar as situações específicas da infância, como por exemplo, brincar, de maneira pura e livre de preconceitos. Na narrativa das professoras do AEE a criança é: “um ser puro, livre de qualquer malícia e preconceito”, “alguém que está aberto”, “bem diferente de nós, a nós tudo assusta e a criança não, ela não tem esse medo, esse preconceito”. Da mesma maneira é tratada a infância dessa criança, que é reconhecida pelas professoras como: “não ter responsabilidade, poder infringir regras, sem ser punido”, “tempo para experimentar o mundo na forma que ela tem vontade”, “um momento da vida do ser humano em que ele mais aprende”. Desse modo, enfatizam-se nas respostas infâncias homogêneas e desprendidas do caráter histórico e social evidenciado pelas teorias.

Diante das respostas, é fundamental destacar que a criança e a infância possuem significados distintos (SARMENTO E PINTO,1997), mas ambas são determinadas pela sua dimensão histórica e social, ou seja, distante de algo



natural e intrínseco, como relatado pelas professoras pesquisadas. Dessa forma, pode-se inferir as concepções que podem orientar as práticas pedagógicas das professoras do AEE na educação infantil pautam-se na aprendizagem da criança como algo simples e dado, ou seja, pronto, revelando uma concepção inatista do processo de aprendizagem na infância. Os riscos dessa concepção são discutidos por Rego (1998, p. 57):

A abordagem inatista promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas. O processo educativo fica assim na dependência de traços comportamentais ou cognitivos inerentes ao aluno. Desse modo, essa perspectiva acaba gerando um certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação.

É possível perceber isso nas falas das professoras pesquisadas sobre como a criança aprende: “a criança sempre aprende o que é de interesse dela”, “sendo criança é sempre na brincadeira”, “toda criança aprende sozinha”, “a criança aprende através das próprias descobertas”, “tudo aonde ela vive tem uma aprendizagem”, “a criança aprende brincando, sem aquele compromisso, sem aquela responsabilidade”. Nessa perspectiva, pode-se elencar também nessas concepções o que as entrevistadas compreendem sobre o contexto da educação infantil: “na educação infantil é ainda mais fácil do que na escola, porque lá é muita estimulação, muita brincadeira, muito lúdico, muito recorte, muita colagem, é o tempo inteiro aquilo”, “a educação infantil já é um espaço bem rico, então vai mais de usar estratégias, porque recursos e estímulos já tem bastante”.

Todas essas constatações entrelaçadas fazem emergir alguns questionamentos e uma compreensão parcial de que na educação infantil todas as crianças, com ou sem deficiência, estão aprendendo e vivenciando a sua infância alegremente, o espaço está organizado de acordo com as necessidades das crianças e as ações desenvolvidas são baseadas no lúdico e na brincadeira. Sendo assim, vê-se que não há distinção sobre as diversas possibilidades e maneiras que as infâncias estão sendo narradas e vividas, e é ausente o questionamento sobre o papel do professor de AEE frente a essas



infâncias e qual relação entre teoria e prática está sendo privilegiada nesse contexto.

A criança, e principalmente a criança com deficiência, diferente do que foi exposto, nem sempre está aberta a tudo, demonstra curiosidade ou expõe suas necessidades. Então, refletindo sobre a criança enquanto ser histórico e social, acredita-se que ela aprende na relação com os outros e com o meio em que vive, modificando-o e sendo modificada por ele, em uma relação dialética. Por isso, o professor, como adulto mais experiente, é parceiro desse processo de aprendizagem e tem a função de ensinar, orientar e auxiliar as crianças com o objetivo de possibilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento. Logo, se há uma crença de que as crianças estão “prontas” e o espaço também, para que serve o trabalho do professor? Que lugar ocupa o adulto mais experiente nesses atos, já que a criança aprende sozinha?

Entretanto, algumas professoras destacam nas narrativas que as crianças possuem direitos e que elas deveriam ter esses direitos garantidos pela escola e pela família. Sendo assim, explicita-se nas falas que o discurso político sobre a criança e a infância está de acordo com suas necessidades, mas nem sempre é cumprido na prática. Esse desvelamento antagônico aponta para a contradição entre ter seus direitos garantidos na infância e ter uma infância naturalmente feliz. Para buscar garantir esses direitos entende-se que é necessário desconstruir uma concepção de infância naturalizada, que compreende o desenvolvimento da criança, segundo Rego (1998, p. 57), “realiza-se segundo leis próprias, sendo, portanto, um processo endógeno que independe de conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura” e discutir acerca do modo como essas concepções relacionam-se com o trabalho docente na educação infantil, como se pretende neste trabalho.

Contudo, entende-se que essa análise tem de considerar a constituição histórica em que as narrativas das professoras foram construídas, e assim compreender a origem dessa condição naturalizada e abstrata que se destaca em suas falas, buscando entender a dificuldade das profissionais em definir a criança e a infância.



#### 4. Considerações finais

As informações obtidas indicam que as professoras do AEE na educação infantil têm uma visão de criança “ideal”, ou seja, capaz de passar pelo período da infância sem conflitos e com a aprendizagem garantida. As respostas evidenciam também que as professoras conhecem os direitos das crianças e apresentam preocupação com a aprendizagem da criança com deficiência, o que se mostra como algo positivo, embora seja contraditório com a ideia que narram sobre criança.

Sendo assim, alguns desafios se apresentam na presente pesquisa através das concepções apresentadas pelas professoras, entre eles: observar as inquietações frente as contradições presentes nos conceitos de criança e infância e a superação das concepções que vinculam a criança a um caráter natural, buscando defini-la como um ser que é capaz de compreender e participar dos acontecimentos à sua volta, constituindo-se socialmente.

Essas e outras questões ainda serão mais discutidas e aprofundadas na dissertação que segue em construção e que também elencará outras importantes categorias de análise que abarcarão especificamente o trabalho do professor do AEE na educação infantil e como o trabalho é desenvolvido nesse contexto, análises que se entrelaçam com as concepções apresentadas nesse artigo e que contribuirão para a problematização das questões apontadas.

#### REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do aee. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Serra/ES: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1997.



REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo:Summus, 1 998, p. 49-72.

SARMENTO, Manuel Jacinto; et al. **A escola e o trabalho em tempos cruzados**. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997.



## LEITURA DO LITERÁRIO: UMA AÇÃO SENSÍVEL NA CRECHE

**Gesiele Reis**

zielly2005@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Elaine Cristina da Silva Martins**

elainemartinsitj@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

### Eixo temático: Educação e infância

**Resumo:** Esta pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, tem como objetivo discutir como a educação para o sensível é abordada na creche a partir do exemplo da educação italiana, mais respectivamente da comunidade de San Miniato. Norteados pela questão: A creche educa para o saber sensível? Seguimos a investigação sobre a educação para o sensível no âmbito da educação infantil do ponto de vista do aporte teórico de Fortunati (2006, 2013) que explicita as experiências de San Miniato e de Duarte Jr. (2010) que discorre acerca da educação para o sensível por meio do acesso a arte, instrumento este que articulado aos fazeres cotidianos do educador potencializa uma educação mais sensível. Balizada por estes autores, esta pesquisa coloca em relevo a importância da arte no dia-a-dia da educação infantil para o despertamento do saber sensível nos pequenos.

**Palavras-chave:** Arte. Educação infantil. Saber sensível.

### 1. Introdução

*[...] Durante a leitura, novas impressões estão sempre anulando ou completando as velhas. Deleite, raiva, enfado, riso se alternam, enquanto lemos sem parar. O julgamento fica em suspenso, pois não podemos saber o que está por vir. Mas agora o livro acabou. (WOOF, 2015, p.37)*

Este fragmento retirado do conto *A paixão da leitura* de Virgínia Woff (2015), nos evoca a potência do ato de ler. Para autora, ler representa um ato complexo; pois o percurso de leitura sugere um devir entre o novo e o velho saber. Implica novas impressões de si e do outro, provoca a ressignificação dos sentidos e significados, em um movimento não só de sintonizar e compreender o texto, mas de criticar e julgar. Partindo do pressuposto que a arte desperta os sentidos, como sinaliza Duarte Jr (2010), entendemos que o



livro não só passa pelo inteligível. Para além do simples ato de ler; a leitura do literário passa pelas vias sensoriais despertando diferentes sensações: a raiva, o deleite, o estranhamento e o prazer, seja ao tatear o livro, seja ouvindo a leitura do literário.

Com as mudanças no âmbito econômico e social, caminhamos em uma sociedade cuja eficiência é a palavra mestra. Nesse sentido, para prover o sustento dos filhos, pais e mães dedicam-se cada vez mais na sua profissão para poder ser “eficientes” em seus respectivos trabalhos. Com isso, as mulheres estão mais independentes, trabalham fora, estudam, abrem o seu próprio negócio, exercendo uma carreira que cada vez mais exige do seu tempo. Assim, a criança ainda quando bebê já frequenta a creche, podendo passar de 4 a 12 horas diárias dentro da instituição de Educação infantil.

Com estudos acerca da melhoria da Educação infantil, foi construído um novo documento intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) que, por sua vez, substituiria os Referências Curriculares. As Diretrizes Curriculares evidenciam a preocupação com a educação para o sensível logo nas primeiras páginas, quando esclarecem como princípios norteadores para as propostas pedagógicas a estética sob um olhar para a sensibilidade, a criatividade, as manifestações culturais e artísticas (BRASIL, 2010).

A presente pesquisa tem como tema a educação para o sensível e como foco a educação infantil. Temos como objetivo discutir como a educação para o sensível é abordada na creche a partir do exemplo da educação italiana, mais respectivamente da comunidade de San Miniato. Norteados pela questão: A creche educa para o saber sensível? Buscamos organizar o artigo de forma a evidenciar na primeira sessão um breve percurso metodológico, em seguida destacamos a discussão e análise dos dados, alinhados como os comentários e resultados identificados na investigação. Focados no objetivo proposto, finalizamos a pesquisa escrevendo sobre as impressões e considerações acerca dos aspectos relevantes sobre educação para sensível na educação infantil.



## **2. Metodologia**

Esta pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico e tem como objetivo discutir como a educação para o sensível é abordada na creche a partir do exemplo da educação italiana, mais respectivamente da comunidade de San Miniato. A pesquisa bibliográfica traz em seu bojo a importância de visitar fontes escritas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, com o intuito de se aproximar e entender a realidade do objeto a ser investigado.(GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Nossa coleta de dados se deu a partir das referências de Fortunati (2006, 2013) e Duarte Jr. (2010). Dessa forma reunimos informações e conhecimentos sobre a educação para o sensível no âmbito da educação infantil do ponto de vista do aporte teórico de Fortunati (2006, 2013) que explicita as experiências de San Miniato e de Duarte Jr. (2010) que discorre acerca da educação para o sensível. Balizada por esses autores essa pesquisa revela a importância da arte para o despertar do saber sensível.

## **3. Arte como uma possibilidade da educação para o sensível**

A arte compreende algumas linguagens, entre elas as artes plásticas e a literatura. Em San Miniato, essas duas linguagens artísticas estão intimamente presentes nas ações diárias das creches; assim, as creches contam com uma área para artes plásticas, com folhas em um cavalete, tintas e pincéis na altura das crianças e a sua disposição. Também há estantes com acervo literário, onde as crianças podem explorar todos os espaços tendo o livro em mãos. Enquanto as crianças brincam de casinha, elas podem apreciar pequenas reproduções de obras de arte perfeitamente visíveis para os pequenos, desde os que engatinham até os que já andam.

Duarte Jr. (2010) esclarece a importância de uma educação dos sentidos em um mundo que carrega vestígios cartesianos, em que os sentidos já se encontram embrutecidos. No que se refere aos adultos, já contaminados pela crise da modernidade, é preciso voltar aos sentidos, isto é, voltar à estesia. De acordo com Duarte Jr. (2010), a palavra estética vem do grego



*aisthesis* - “[...] indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2010, p. 13). Portanto, voltar à *aisthesis* (estesia em português), significa o refinamento dos nossos sentidos. Entendemos que os pequenos ainda não foram contaminados com essa crise moderna, e que, por isso, a educação para o saber sensível é de grande relevância para sua formação humanística, sendo as linguagens artísticas uma possibilidade para o seu desenvolvimento estético. É por esse olhar do ser integrado, em que o sensível significa “ser com significância”, que Gobbi (2010) referencia Duarte Jr (2010) como uma leitura importante para melhor esclarecimento de uma educação estética.

Ainda com Duarte Jr. (2010), entendemos que a arte é um importante instrumento para a promoção do saber sensível. O autor enfatiza que é essencial o contato com obras artísticas, mas que também é relevante promover aos educandos o acesso com a “[...] arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas ‘no pé’, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo que a vida moderna nos vem afastando” (DUARTE JR., 2010, p. 27). Em San Miniato, tudo é valorizado, desde uma pedra autêntica que a criança pequena encontra no quintal de sua casa e deseja levar e guarda na creche até as reproduções de arte que as educadoras procuram expor para suas crianças, tendo a preocupação que os bebês e as crianças de três anos possam visualizá-las.

Fortunati (2006, 2013) esclarece a importância de valorizar as ações da criança para a construção de sua identidade e de sua autonomia. Por isso, o referido professor aponta a necessidade de a criança de zero a três anos manipular objetos que estão disponíveis nos espaços em que ela está inserida e a construção de uma relação com o outro, para que a criança tenha suas próprias experiências e possa compartilhá-las. A arte, nesse sentido, promove essas vivências sensíveis.

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e o olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta [...]. (DUARTE JR. 2010, p. 26).



Diante das palavras de Duarte Jr. (2010), entendemos que San Miniato desenvolve uma educação para o sensível em que todos são envolvidos nas ações cotidianas da creche, o livro está ao alcance das crianças e presentes em todas as ações.

### 3.1 Leituras do literário: Experiências sensíveis de San Miniato

San Miniato é uma comunidade localizada na região Toscana da Itália e tem cerca de 30 mil habitantes. Em San Miniato, há aproximadamente oito creches sob o apoio pedagógico do Centro de pesquisas e documentação *La Bottega di Geppetto*, cujo presidente é o professor Aldo Fortunati.

Em San Miniato, as creches atendem crianças de zero a três anos em grupos mistos. De acordo com o professor Fortunati (2013), em palestra realizada na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em San Miniato preza-se pelas experiências da criança, desde bebês, respeitando o tempo de desenvolvimento dessas vivências.

*Noi quando cerchiamo di definire l'identità dei bambini, ecco, pensiamo a un bambino come soggetto attivo che partecipa con curiosità alla costruzione delle proprie esperienze e delle proprie conoscenze. Non pensiamo ad un vaso vuoto da riempire. Ma pensiamo a una persona con la propria identità, che partecipa attivamente o tranquillamente ai processi della loro conoscenza.*(FORTUNATI, 2013).

Nesse sentido, os espaços e a rotina nas creches de San Miniato são pensados para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, por meio de experiências propostas pelas educadoras. Assim, a *educatrice* (educador) participa nesse processo de conhecimento como mediadora, sem estipular os momentos das brincadeiras, das artes plásticas e da apreciação de livros literários.

Em San Miniato, o livro de literatura, aparato textual de suporte do literário, representa um importante instrumento cultural. Cada criança tem um jeito particular de aproximar-se do livro e o seu próprio tempo de apreciar uma história, contribuindo para a percepção do livro como objeto artístico. Assim a literatura não se resume em um único projeto, ela é um pilar para a construção e o desenvolvimento dos demais projetos da comunidade escolar, como



afirmam Fortunati e Zingoni (2011) que o desenvolvimento projeto é um momento de relação com o livro e com a família e de troca entre os envolvidos no projeto, que respectivamente são as crianças, os pais e as educadoras.

Em San Miniato, o livro sendo um objeto artístico, não é apreciado como um objeto sagrado, mas está constantemente nas mãos das crianças como um brinquedo. Ele passeia com os pequenos por todas as áreas e rotinas da creche, podendo ser manipulado e apreciado por todos. De acordo com NEITZEL, A. de. A; NEITZEL, L. (2009):

Lidar com a literatura como fenômeno estético possibilita que a criança se relacione com o livro como ela se relaciona com o brinquedo. A imagem que a criança constrói do livro na infância é determinante para a sua formação como leitor [...]. (NEITZEL, A. de. A; NEITZEL, L., 2009, p. 134).

A leitura do literário pelas educadoras também se faz presente nas rotinas de San Miniato, porém não segue um ritual fechado em tempo e espaço para todos. A ação leitora realizada pelas educadoras levam os pequenos ao encontro da voz que inicia a leitura, que a princípio encanta e provoca novas sensações e impressões. Movimento este que nos leva a revisitar a epígrafe e colocar em foco que a leitura é provocativa, causa a curiosidade, o estranhamento, o deleite, a raiva, o riso, prazer... alternando-se na construção da educação para o sensível.

#### **4. Considerações finais**

A partir do exemplo da educação italiana, mais respectivamente da comunidade de San Miniato, consideramos que é possível desenvolver uma educação cuja estética seja valorizada por meio das ações da creche. Nesse processo, o educador exerce a função de mediar essas ações planejando previamente as ações educativas que suas crianças irão explorar, sem ditar ou monopolizar as experiências dos pequenos. Nesse sentido, como aponta Duarte Jr. (2010), em uma educação integrada o inteligível e o sensível são indissociáveis. Assim, entendemos que é interessante que a creche desenvolva uma educação para que as experiências dos pequenos sejam valorizadas com



o intuito de torná-los mais humanizados. Com o exemplo de San Miniato, consideramos que é possível educar para a educação do sensível.

Entendemos que a educação para o sensível na creche pressupõe o acesso a arte cotidianamente, neste sentido a leitura do literário e o contato com o livro são experiências que estão intimamente ligadas aos sentidos e que sugerem construção e desconstrução de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2010.

FORTUNATI, A. **L'educazione dei bambini come progetto della comunità: Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia. L'esperienze di San Miniato**. Azzano San Paolo, BG: edizioni junior srl, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Conferência com o professor Aldo Fortunati-PIBID**. [08 de agosto de 2013]. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí: PIBID.

FORTUNATI, Aldo; ZINGONI, Sara. Genitori al nido per raccontare storie: La partecipazione come concreta condivisione di esperienze. **Bambini**. Bergamo: edizioni Junior, ano XXVII, n. 10, 76-77, dezembro 2011.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**. Agosto 2010. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 2 jul. 2014.

NEITZEL, Adair de Aguiar; Neitzel, Luiz Carlos. Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos. **Comunicar**, Huelva, Espanha, n. 33, v. XVII, p. 133-140, 2009.

WOOF, V. **O sol e o peixe: prosas poéticas**. Tradução: Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



## PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA CRIANÇA DO VALE DO ITAJAÍ (SC)

**Jacqueline Leire Roepke Capellaro**

jacleire@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### **Eixo temático: Educação e Infância**

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi o de evidenciar as práticas de letramento utilizadas por uma criança ao longo dos seus seis anos de idade, tanto no contexto familiar, quanto na esfera educacional. A pesquisa, do tipo básica, que empregou o método qualitativo, e o procedimento observação participante, foi realizada com a criança e a família da mesma. Além das observações e interações, foram analisadas setenta e seis fotografias do acervo da família e quatro vídeos produzidos pela mãe dela, a fim de identificar como a inserção no mundo da cultura escrita foi se efetivando desde a mais tenra idade da garota. A análise dos dados permitiu verificar que tanto a família quanto a vida escolar influenciam as práticas de letramento da criança, e que, inclusive ela transcende os usos da escrita e leitura dos pais, e também interfere nas práticas de letramento deles.

**Palavras-chave:** Letramento. Leitura. Escrita. Discurso.

### **1. Introdução**

A busca por compreensão da inserção de crianças nas práticas sociais de leitura e de escrita é o enfoque deste trabalho. Trata-se de um estudo de caso que analisa práticas leitoras, e de escrita no decorrer de seis anos e seis meses de uma criança do Vale do Itajaí (SC) nos dias atuais, tanto no domínio familiar, quanto escolar.

Para Kleiman (1995) o letramento consiste em um conjunto de práticas sociais que empregam a escrita, tanto como sistema simbólico, quanto como tecnologia, em contextos e para fins específicos. A autora ressalta que os estudos do letramento envolvem as práticas atinentes à escrita em toda a atividade da vida social. Isto é, o letramento transcende a habilidade de ler e escrever, já que ele se configura também como uma prática discursiva de determinado grupo social, que está vinculada ao papel que este grupo atribui à



escrita para tornar a interação oral significativa. Pressupõe uma prática em que as pessoas apreendem símbolos gráficos e palavras escritas, e as utilizam.

Este trabalho pauta-se no modelo ideológico de letramento proposto por Street (2003) no qual todas as práticas de letramento implicam aspectos da cultura, e até mesmo das estruturas de poder em uma sociedade. Neste sentido, letramento não é uma habilidade técnica e neutra, ou seja, ao aprender o letramento, a pessoa não está somente descobrindo como se decodifica a escrita, ou a escrever com dada caligrafia. Aprender o letramento consiste em apreender um processo e modelos culturais de identidade e personalidade. Street (2003) ainda acrescenta que todo letramento é aprendido num contexto exclusivo de um modo peculiar e as relações sociais entre os que aprendem e os que instruem são modalidades de socialização e aculturação.

Portanto, descreve-se a relação que esta família estabelece com a cultura escrita, inclusive as práticas e as formas de circulação do livro e de outros portadores de texto neste lar. Observa-se que a criança integrante da família faz uma estreita relação entre o brincar e o letramento. O trabalho ainda revela as influências do âmbito escolar no letramento desta menina.

Neves, Castanheira e Gouvea (2015) propalam que muitas vezes, o letramento e a alfabetização aparecem relacionados com o ensino fundamental, ao passo que a educação infantil parece priorizar o brincar. No entanto, estas autoras sinalizam que a criança pode ingressar na cultura escrita muito antes de iniciar seus estudos no ensino fundamental. Até mesmo, quanto antes as crianças acessam os usos e o significado da cultura escrita, parecem demonstrar melhor desempenho escolar no ensino fundamental. Logo, estas autoras afirmam que é necessário debater o lugar que a escrita ocupa na vida das crianças dentro e fora da escola.

Este trabalho está estruturado em quatro seções. Primeiramente, descreve os procedimentos metodológicos. Em seguida, apresenta uma breve contextualização desta família. A terceira seção analisa como ocorre a inserção da criança na cultura escrita no domínio familiar. A última seção diz respeito ao letramento no contexto escolar.



## **2. Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, cuja abordagem do problema é qualitativa. No que tange à realização dos objetivos, a pesquisa é explicativa e faz uso do procedimento técnico denominado observação participante. Esta metodologia possibilita a observação das ações no momento em que acontecem, e a pesquisa é realizada através da integração do pesquisador, que pode identificar aspectos subjetivos que não seriam percebíveis em outras técnicas. Também foram analisadas evidências fotográficas e vídeos do acervo da família da criança, que mostram eventos de letramento em momentos diferentes da vida da criança. O acervo é composto por cerca de setenta e oito mil fotografias e cinquenta vídeos, dos quais, foram selecionados setenta e seis fotografias e quatro vídeos para análise.

## **3. Contextualização da família**

Aurora (nome fictício) nasceu em 2008. É uma filha única que começou a frequentar núcleo de educação infantil público aos dez meses, onde permaneceu até os três anos e nove meses. Depois disto, passou a estudar em instituição particular na qual permanece até os dias atuais. Ela reside com os pais, no mesmo município desde o nascimento, situado no Vale do Itajaí (SC).

O pai de Aurora nasceu em 1976 numa vila interiorana do Oeste catarinense, e a mãe dela nasceu em 1983 no Vale do Itajaí (SC). Atualmente, ele é engenheiro de telecomunicações e professor universitário. Ela é psicóloga e professora universitária. Quanto ao grau de instrução, ele concluiu o mestrado, e ela fez quatro especializações.

O apartamento em que residem dispõem de portadores de texto em todos os cômodos. Enquanto estão no lar, grande parte do tempo tanto do pai quanto da mãe são destinados à leitura e produção textual, sendo que cada um possui um escritório dentro do lar. Aurora observa-os diante dos livros e dos computadores e muitas vezes senta-se no colo deles enquanto estudam.

O quarto de Aurora, tem prateleiras que abrigam seus brinquedos – bonecas e pelúcias. Alguns são personagens que ela encontra em seus livros.



Há um criado mudo, cuja única finalidade é acomodar seus livros. Kleiman (1995) expõe que os livros e a informação derivada dos livros (personagens dos livros, por exemplo) tornam-se a principal atração do quarto da criança, que já aos seis meses presta atenção a esses elementos decorativos.

#### **4. Aurora e o letramento no domínio familiar**

As fotos revelam que logo após o estado puerperal, Aurora já transitava em um ambiente repleto de livros e de outros portadores de texto. Há um registro fotográfico em que a garota, aos dois meses está tomando mamadeira no colo da mãe, perto de uma estante com diversos livros e pastas com folhas de anotações.

Desde bebê, Aurora presencia eventos de letramento em que o pai lê/escreve com objetivos acadêmicos, profissionais, religiosos e tencionando o desenvolvimento pessoal. Escreve para comunicar-se (*e-mail, sms*), e para planejar (agenda). A mãe, também lê/escreve com objetivos acadêmicos, profissionais e religiosos. Escreve para comunicar-se (*e-mail, sms, facebook*). Escreve para registrar o passado (álbum de fotos com legendas). Escreve para planejar viagens (roteiros). Nas férias, borda ponto cruz, geralmente motivos com nome próprios. Tanto o pai quanto a mãe alegam que apreciam a leitura, há anos, e restringem a leitura com tais objetivos, pois não costuma sobrar tempo para literatura ou leituras diferentes.

Na gestão, a mãe idealizava contar histórias sob a luz acalentadora do abajur, com a filha nos braços, porém, Aurora é uma criança muito ativa, que movimenta-se bastante. A mãe procurou ler histórias infantis para Aurora, desde a mais tenra idade, mas, ela parecia não prestar atenção. Assim que aprendeu a agarrar objetos, tomava o livro das mãos da mãe. Ela gostava de apalpar o livro, virar as folhas, olhá-lo, até leva-lo à boca, mas, parecia não ter disposição para ouvir as histórias. Julgando que a atividade não estava sendo proveitosa, a mãe reduziu a quantidade de tentativas de leitura para a filha.

Na época, a mãe fazia a leitura sem imitação de voz, sem explorar expressões faciais. Só passou a desenvolver a habilidade de contar histórias,



na medida em que a filha começou a demonstrar interesse por elas, e quando passou a atuar profissionalmente com crianças, percebendo as estratégias de contação de história das professoras de educação infantil.

Até os dois anos de idade, Aurora tinha dois livros. Um voltado para o público infantil, e um de poseias. Em uma fotografia, Aurora parecia estar se familiarizando com as partes que compõem um livro. Os pais permitiam que ela colorisse este livro com lápis de cor.

Há outras duas fotos desta mesma fase, que foram examinadas. Na primeira, Aurora aparece observando uma revista com uma expressão facial alegre, com os olhos voltados para alguma imagem da revista. Na segunda, ela está apontando para uma imagem de um folder turístico, com uma expressão facial difícil de interpretar, revelando uma expressão facial de dúvida. Nos dois casos, demonstra que se relaciona com tais portadores de texto de maneira emocional e afetiva.

De acordo com Kleiman (1995) o letramento inicia muito cedo, a partir do momento em que a criança passa a acessar eventos de escrita. Enquanto ela tiver este acesso, seu letramento terá seguimento.

A partir dos dois anos, há inúmeras fotografias em que Aurora está “lendo” para as bonecas. Na primeira, ela está sentada numa poltrona, com o livro no colo, e a boneca sentada ao lado. Há uma sequência de fotos do mesmo evento de letramento, nas quais Aurora vira o livro na altura dos olhos da boneca, faz diversas expressões faciais e busca contato visual com a boneca. Kleiman (1995) revela que a partir dos dois anos as crianças começam a inventar, fantasiar, narrar histórias que não são verdadeiras, e os adultos costumam estimular esse tipo de atividade verbal. Há uma atitude generalizada de tratar o livro como se fosse uma diversão. A autora ainda informa que nesse período, a criança começa a “ler” (fingir que está lendo) para o adulto. Há fotografias em que o livro de Aurora aparece em meio aos brinquedos, então a família parece não diferenciar leitura de brincadeira, nesta faixa etária.

Em outra fotografia, Aurora observa uma ilustração na qual Jesus aparece de mãos dadas com crianças, formando uma roda. Ela própria segura suas mãos observando o enlace das mesmas, comparando-o ao enlace da ilustração. Conforme Alexandroff (2009) a leitura não pode ser adstrita somente



ao ato de reconhecimento e reprodução de palavras nem à atitude passiva diante do texto. Pelo contrário, o leitor é um sujeito ativo que ao interagir com o texto faz descobertas, imagina, produz significações, de acordo com sua história de leitor.

É perceptível que Aurora é uma criança ativa diante dos livros, demonstrando interagir com as histórias e envolver-se com as mesmas. Nesta fase, embora não faça a leitura das palavras em si, ela realiza a leitura de imagens e sua expressão corporal demonstra que ela está produzindo significações, durante este contato com os livros.

Até os dias atuais, a regularidade que se observa nas fotografias de Aurora, é o papel de contadora de histórias que ela ocupa diante das bonecas. Este evento parece tornar-se mais arrojado com o passar dos meses.

Inicialmente, um livro e uma boneca. Depois, mais livros vão aparecendo ao seu redor, e a plateia de bonecas também aumenta. Adiante, cada boneca tem um livro diante de si. Depois, Aurora acrescenta um objeto (peça de um jogo) para cada boneca, certamente representando lápis. Na foto mais recente, Aurora está com livros ao seu redor, cerca de doze bonecas à sua frente, cada uma com um livro, um lápis e uma folha de papel.

Também foram analisadas algumas fotos em que Aurora está apreciando peças de teatro, inspiradas em livros. Duas fotos foram selecionadas para análise, na primeira, Aurora e a mãe assistem ao Espetáculo: “Um, Dois, Três: Alice!”, interpretado pelo Grupo: Téspis Cia. de Teatro – Itajaí (SC). Meses depois, Aurora comprou um livro intitulado “Alice no País das Maravilhas”, que inspirou o espetáculo. Nas férias, subsequentes, impulsionada pela filha, a mãe comprou e leu o livro “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll. Na segunda foto, os três integrantes da família assistem ao Espetáculo: “A Nova Roupas do Imperador ou Tecendo Vento” do Grupo: Cia. Teatral Confraria Tambor – Uberlândia (MG). Depois, Aurora encontrou três versões da história no sebo, e a mãe adquiriu as três. Inclusive o pai adquiriu um *e-book* “A Roupas do Rei de Hans Christian Andersen”, que a menina ouvia seguidamente em seu rádio, na casinha de bonecas.

No início desta seção, foram apresentados os eventos de letramento dos pais. Vale ressaltar como Aurora transcende estes usos: Aurora “lê” obras de



literatura infantil, e aprecia fantasiar as histórias. Assim como os pais, “lê”/“escreve” com objetivos escolares. Diferencia-se dos pais, quando “lê”/“escreve” como lazer, brincadeira, revistas de passatempo, jogos com letras. Precisa da mediação dos pais para procurar vídeos no *you tube*, na *Smart TV*. Quanto à escrita, Aurora gosta de elaborar cartas para os pais e avós, mediada pela mãe, que soletra letras, ou indica sílabas, das frases que Aurora pede para a mãe ajudar a escrever.

Os pais praticamente só comunicam-se com pessoas conhecidas, por meio da escrita, mas, Aurora, insistiu para a mãe auxiliá-la na elaboração de duas cartas que foram remetidas para dois programas de TV diferentes. A ideia surgiu do programa “Quintal da Cultura” da TV Cultura, destinado ao público infantil, abre um espaço para mostrar as cartas e desenhos enviados pelas crianças. Aurora desenhou duas personagens do programa e escreveu duas frases para eles. Ela acompanhou a mãe, inclusive, na ida ao correio.

A segunda carta foi escrita para o jornalista de um programa da mídia local transmitido pela RBS TV. Nesta carta, Aurora desenhou um coração cheio de flores e pediu para a mãe ajudar a escrever o nome completo do jornalista com a frase “Gosto como você fala.” A carta foi digitalizada e enviada pelo *facebook*, para a *fan page* do Jornal. No dia seguinte, Aurora foi surpreendida, quando o jornalista agradeceu pela carta no final do programa, mencionando o nome dela, e convidando-a para ver uma transmissão ao vivo. Na semana ulterior Aurora foi à emissora e entregou-lhe a carta em mãos.

Dias depois, Aurora encontrou-o num restaurante. Ele veio ao encontro dela, para conversar. Ela perguntou se o jornal mostraria a Feira do Livro que ocorreria na semana seguinte. Aproveitou para resumir seu livro favorito para ele. Cabe lembrar que de acordo com Kleiman (1995), além de leitura e escrita, letramento também salienta práticas discursivas. Aurora se apropriou-se delas para relatar o livro, e explicá-lo com expressões como “nas entrelinhas” – cuja origem remete aos textos escritos. Ainda conforme Kleiman (1995), sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, já que é ao lado dos pais, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são obtidas.

Há várias fotos em que a mãe está com Aurora em duas bibliotecas públicas municipais, e em duas bibliotecas de instituições de ensino superior.



Em todas estas fotos, a mãe se deslocou para lá com o intuito exclusivo de ler histórias infantis diferentes para Aurora. Há fotos em que estão manuseando os livros nas mesas, e outras em que estão sentadas sobre almofadas e até mesmo deitadas nos tapetes.

Por fim, há fotos em que Aurora está em praticamente todas as edições anuais de Feira de Rua do Livro do município em que reside, além de prestigiar as Feiras do Livro de municípios limítrofes. Nas fotos, Aurora está folheando livros em cantinhos de leitura, escolhendo livros nas barracas comerciais, e ao lado de escritores de literatura infantil da região.

## **5. As influências da escola no letramento de Aurora**

A primeira fotografia em que Aurora aparece manipulando um livro em casa, coincide com o período em que ingressou na instituição de educação infantil, aos dez meses. Outra forte influência na educação infantil, é a da “Maleta da leitura”, na qual, Aurora levou para casa um livro da instituição, e em casa, ela só soltou o livro para tomar banho. A mãe e o pai exploraram a leitura do livro, dada a empolgação e insistência da menina. A partir daí, o pai começou a comprar mais livros para ela.

Kleiman (1995) assevera que a escola explicita a mais importante das agências de letramento, uma das que mais prioriza a alfabetização.

Embora a mãe tenha procurado ler histórias para ela, tudo indica que foi no ambiente escolar que Aurora passou a apreciar a contação de histórias. Afinal, suas “leituras” para as bonecas certamente reproduzia as técnicas de contação de histórias das professoras.

Os pais de Aurora deram-lhe alguns jogos que envolvem letras e formação de palavras, e brincavam com a garota. A mãe comprou um caderno no qual passava atividades semelhantes às que fazia na escola durante sua infância e o pai compra vez ou outra, revistas de atividades e passatempos para ela. Mas é na escola que Aurora é exposta à aprendizagem sistematizada, com objetivos claramente definidos e mediados pelos professores.

No pré-escolar, a professora trabalhou a apresentação das letras articuladas ao uso da escrita. Por exemplo, construiu um “Cartaz do alfabeto”,



no qual, cada criança precisou trazer para a escola rótulos de embalagens que iniciavam com determinadas letras. As crianças colaram seus rótulos no espaço das letras correspondentes e a professora foi associando as letras aos rótulos mais conhecidos pelas crianças, no decorrer do bimestre.

Mesmo que este trabalho não focalize a alfabetização, ela também é uma prática de letramento. Este cartaz mostra traços dos métodos sintéticos de alfabetização, que conforme Frade (2003), privilegiam o trabalho com unidades menores, letras, fonemas e sílabas, na organização do trabalho.

Então, parte-se do alfabeto como unidade significativa, visando a aprendizagem da escrita, buscando, assim, o reconhecimento das sílabas iniciais e finais. No entanto, esta atividade transcende a decodificação do código, já que abrange um contexto em que ler e escrever é trabalhado como uso. A partir desta atividade, Aurora indicava alguns rótulos no mercado e se esforçava para lê-los, ou dizia o que estava escrito no rótulo, pela memorização do mesmo.

Presentemente, Aurora está no primeiro ano do ensino fundamental. Lê palavras compostas por sílabas simples. Diante de sílabas complexas, costuma ler o fonema de cada letra, e às vezes soletra algumas letras, principalmente o “H”. Por exemplo, ao encontrar a palavra joaninha – ela lê assim: “jo - a - ni - som do n - soletra h - a.” = “JO-A-NI-NAN-AGA-A”. Ela lê parágrafos inteiros desta forma, mas, ao terminar diz que não entende o que leu, apenas cita as palavras formadas por sílabas simples que apareceram no trecho.

Desde as primeiras avaliações, as professoras afirmam que Aurora acompanha a turma normalmente na aprendizagem dos conteúdos, mas, se destaca na oralidade por ser bastante participativa e sempre querer relacionar os temas com suas vivências. As professoras também dizem que ela tem “um tipo de maturidade mais desenvolvido” e um rico vocabulário.

## **6. Considerações finais**

É evidente que Aurora lida com as práticas de letramento numa dimensão lúdica. Este comportamento é condizente com a forma que os pais apresentaram o mundo da escrita para ela. As memórias de Jasmine repletas



de fábulas, personagens, teatro, factualmente podem ser atreladas ao brincar. Já os pais, tão envolvidos no meio profissional e acadêmico, alegam não usar escrita/leitura como lazer, afinal, não sobra muito tempo para isso. Então parecem fazer uma diferenciação: na infância, livros para brincar, na fase adulta, livros para aprender. A mãe comenta que não recorda o último livro que leu por divertimento, Alice no País das Maravilhas, foi uma exceção.

Também chama a atenção que os pais não parecem estimular a leitura visualizando facilitar a aprendizagem escolar da menina. Quando questionados de suas motivações para tanto empenho em inseri-la na cultura escrita, demonstrar ficar pasmos com a pergunta, como se nunca tivessem pensando nisso antes. Afirmam que fazem-no espontaneamente, correspondendo ao interesse da menina.

A família possibilita o acesso aos portadores de texto, bem como, às outras esferas que estimulam o interesse pela leitura: teatro, feira do livro, bibliotecas Letramento faz parte da rotina da família, mas, não há hora nem lugar pré-determinado para ele. As histórias são lidas pela mãe em qualquer hora do dia, em qualquer lugar (ponto de ônibus, dentro do carro, praça). As práticas de letramento são constantes e regulares, todavia, extravasam as paredes do apartamento e não se encaixam nos limites do relógio.

Os três integrantes participam de práticas de letramento, e interagem entre si com elas – um influenciando nas práticas do outro. Não são apenas os pais que influenciam a menina, ela também interfere nas práticas deles.

Os pais providenciam material para Aurora explorar, até mesmo texto em diferentes suportes, como o digital. Entretanto, o letramento digital não tem sido priorizado por eles. Pelo contrário, Aurora só tem acesso à internet acompanhada dos pais. Não tem *tablet*, nem celular, nem vídeo game. Eles preferem que ela ocupe seu tempo com livros, bonecas, jogos reais (não virtuais), passeios ao ar livre, enfim, coisas que eles acreditam caracterizar a infância – para eles, tecnologia digital é coisa séria, pra gente grande.



## REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Ensino fundamental de nove anos: avanços e contradições. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 17, n. 15, dez. 2009.

FRADE, I. C. S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 50, p. 18-29, mar./abr. 2003.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVEA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 20, n. 60, p. 215-244, mar. 2015.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003.



XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI

27 de agosto de 2015, Blumenau - SC

# EDUCAÇÃO E LINGUAGEM





## A ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS EM UM 4º ANO

**Jonas Guilherme Vieira**

jonasvieira\_10@hotmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### **Eixo temático: Educação e Linguagem**

**Resumo:** Este trabalho objetiva analisar como se configura o processo discursivo de sistematização da linguagem escrita em uma turma de 4º ano. As discussões teóricas propostas para este trabalho estão fundamentadas em abordagens sobre (i) os letramentos, ao considerar as práticas no contexto da aula de Língua Portuguesa; (ii) a prática docente, ao abordar o papel do professor no processo de sistematização; (iii) as interações por meio da linguagem sendo o professor um mediador ativo entre conhecimentos linguísticos e os alunos. São dados provenientes de uma pesquisa de mestrado em andamento. Para geração dos dados foram gravadas em áudio duas semanas de aula de Língua Portuguesa, ministrada por uma professora de um 4º ano de uma escola da rede estadual de ensino de uma cidade no Vale do Itajaí. As análises iniciais indicam um cuidado por parte da professora em dar voz aos alunos no processo de construção do conhecimento. Duas observações foram elencadas: a análise de gêneros discursivos, especificamente do poema; b) a revisão sobre substantivos partindo dos conhecimentos já produzidos pelos alunos. São dois exemplos, mas já permitem compreender que a sistematização dos conhecimentos linguísticos é um processo complexo por envolver diferentes saberes e modos de interação.

**Palavras-chave:** Sistematização. Prática docente. Língua Portuguesa.

### **1. Introdução**

O trabalho com a linguagem vem sendo discutido com frequência. Considera-se, com base em Rojo (2000), que a construção do saber escolar, no que tange à linguagem ao discurso, se concretiza em eventos de letramentos nos quais os participantes interagem a fim de também realizar a sistematização do conhecimento linguístico. A partir dessa proposição, o presente artigo tem como objetivo analisar como se configuram os processos discursivos de sistematização da linguagem escrita em uma turma de 4º ano.

Para Street (2014) o conceito de letramento trata de práticas sociais de uso da linguagem escrita, que são caracterizada pelas formas que a leitura e a



escrita assumem, na sua forma concreta, nos contextos sociais, tendo-se como elemento chave as demandas propostas e praticadas pelos sujeitos.

Enquanto que para KLEIMAN (2002, p.18),

O letramento, então, significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa a interação oral, mas que envolve, necessariamente, atividades de ler e de escrever. As crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas.

As discussões teóricas propostas para este trabalho estão fundamentadas em abordagens sobre (i) os letramentos, ao considerar as práticas no contexto da aula de Língua Portuguesa; (ii) a prática docente, ao abordar o papel do professor no processo da sistematização; (iii) as interações por meio da linguagem sendo o professor um mediador ativo entre conhecimentos linguísticos e os alunos.

Para tanto, foram selecionados dois momentos: a) a análise de gêneros discursivos, especificamente do poema; b) a revisão sobre substantivos partindo dos conhecimentos já produzidos pelos alunos.

Após essa breve introdução, passa-se para a seção de apresentação dos aspectos metodológicos que norteiam esta pesquisa. Em seguida, são expostos os dados e discutidas as teorias que embasam esta discussão. Por fim, são apresentadas as considerações sobre o trabalho.

## 2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa uma vez que

“A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. [...] Os dados recolhidos são designados por **qualitativos**, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, [...] Privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16, grifo do original).

Em outras palavras, a forma que esta pesquisa assume em um caráter qualitativo é de buscar compreender o contexto da sala de aula especificamente na disciplina de Língua Portuguesa para compreender a



sistematização nos processos discursivos de escrita. Os pormenores da pesquisa estão relacionados com os dados que são gerados nos processos de observações, além dos pré-julgamentos feitos em relação às escolhas metodológicas das professoras.

Dentro dos tipos de pesquisas qualitativas encontra-se a pesquisa de cunho etnográfico. Este tipo de pesquisa caracteriza-se por responder o quê/como e não o porquê das ações presenciadas pelo pesquisador.

A escola está localizada no centro da cidade e atende cerca de 1.000 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno; oferece desde o 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Por ser uma das maiores escolas da cidade e estar localizada no centro, vêm alunos de todos os bairros.

O instrumento para geração dos dados propostos aqui para discussão foi a gravação em áudio, uma vez que “[...] torna a documentação de dados independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo. Argumenta-se que, por meio desse sistema, obtém-se um registro naturalista dos eventos [...]” (FLICK, 2009, p. 266).

### 3. Discussão e análise dos dados

O letramento é um termo recente, foi criado e colocado em meio à educação e na linguagem a pouco mais de vinte anos, por necessidade de caracterizar as práticas sociais nas áreas da leitura e escrita, como uma maneira de ultrapassar de forma infinita a alfabetização. Com o passar do tempo o letramento ganhou viabilidade perante a sociedade que por sua vez obrigou-se a utilizá-lo de forma mais aprofundada por exigências do crescimento de atividades profissionais e educacionais revelando a insuficiência de apenas alfabetizar.

A origem do termo ‘letramento’ é da palavra inglesa *literacy*,

[...] *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer



para o indivíduo que aprenda a usá-la. Letramento é, pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. (SOARES, 2003, pp.17-18).

Diante dessas relações escolares, é papel do professor mediar conhecimentos de formas de leitura e de escrita para que seus alunos tomem o poder deste elemento socializador dominante, como conclui Street (2014).

Quando se traz a conceituação dos letramentos primários e secundários, tem-se a intenção de chamar a atenção de que os letramentos são práticas aprendidas em contextos específicos, de formas particulares de aprendizagem.

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica torna explícita, desde o início, os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos destes letramentos se aprofundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingem estágios ou níveis mais altos. (STREET, 2014, p.155).

No que se refere à escrita e a outras práticas de letramento em contextos educacionais, três modelos são propostos para orientar educadores: o das habilidades (que preocupa-se com o uso da modalidade escrita no nível da superfície e se concentra no ensino de aspectos formais da língua; por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação), o da socialização acadêmica (que reconhecem que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas) e o dos letramentos acadêmicos (que baseia-se nas habilidades e na socialização acadêmica, mas vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em quadro institucional específico).

Analisando documentos oficiais, norteadores do trabalho docente, como a Proposta Curricular Nacional, e diante dos desafios advindos das práticas de letramentos, sugere-se levar em consideração questões como as necessidades e especificidades individuais dos alunos quando se tratar de seus erros, suas hipóteses para elaboração da leitura e da escrita.

Sendo assim, percebendo a falta de entendimento das crianças com relação a textos e frases e com a evolução e necessidades de uma sociedade, percebeu-se que esse método tradicional usado de forma única torna-se



ineficaz, pois a criança traz consigo conhecimentos prévios e que precisam unir-se a outros para a construção de conhecimentos e que o método tradicional desconsidera.

### 3.1 Os dados para discussão,

A primeira situação trazida para análise é de uma aula em que a professora trabalha alguns conceitos referentes ao poema. A professora escreve um poema no quadro e depois alunos vão construindo os conceitos em conjunto com ela. Depois disso, eles próprios criam seu poema.

*Professora: Um poema é composto de...*

*Daniela<sup>1</sup>: Versos e título Professora: Quem falou?*

*Alunos: ((apontam para a Daniela e dizem)) ela Professora: só podia ser das meninas mesmo*

*Professora: A gente pode por o autor aqui juntinho ou lá embaixo depois do poema?*

*( )*

*Professora: Ontem o poema que eu inventei aqui na hora tinha quantos versos?*

*Alunos: Quatro*

*Professora: Vou deixar só três agora, tem gente que vai ficar achando toda vida que tem que ter quatro.*

*Professora: É: que que é um verso mesmo? Alunos: É uma linha*

*Professora: É uma linha, por exemplo, eu escrevo, escrevo, escrevo, daí pulei uma linha pra fazer uma outra estrofe. Essa linha vazia também é verso? Alunos: Não*

*Professora: então vamos arrumar esse conceito. Então verso não é a linha. É a linha...*

*Ana: é a linha escrita.*

---

<sup>1</sup> Foram dados pseudônimos aos alunos.



*Professora: menos a Ana, o que é a estrofe? Daniel: É o conjunto de versos.*

*Professora: Ta, quem pode formar o conceito de rima? Pode exemplificar e a gente faz o conceito. Professora: fora com agora né?*

*Eu sou não sei quem estou saindo fora*

*Eu sou não sei o que lá estou chegando agora Então a rima que ele mostra ali é fora com Alunos: Agora*

*Professora: Esse foi um exemplo de rima, mas eu quero escrever com vocês o que é rima.*

*Ana Luiza: Rimas é o conjunto de palavras que combinam. Professora: faz sentido, como podemos organizar isso?*

*Daniela: **[Prô, é um conjunto de vogais que dão a mesma vogal, né, mesma<sup>2</sup>***

*Professora: sonoridade Daniela: [isso  
(...)*

No momento em que a educadora interage com os alunos é um momento de construção coletiva dos saberes lingüísticas sobre o gênero poema. Durante a explicação e construção dos conceitos já estabelecidos em seu planejamento a professora envolve os alunos nessa atividade de reflexão, e isso ultrapassa simplesmente a mera cópia do que é uma rima, um verso ou uma estrofe; ela vai construindo e buscando junto com eles o que é cada uma delas. Neste excerto podemos perceber uma dimensão social da sala de aula e do evento analisado, pois é perceptível a interação entre texto e sujeitos.

Na proposta de criarem um poema em conjunto a professora está permitindo uma interação entre os sujeitos e entre sujeitos e linguagem, e vale a pena destacar que o tema para criarem o poema foi sobre o recreio, um outro momento dentro do contexto escolar e que eles também interagem entre si, e que faz parte da rotina dos alunos. A escrita de um poema é uma prática dos

---

<sup>2</sup> Os trechos destacados em negrito nas situações de interação são os que serão foco das discussões.



letramentos promovidos pela escola, mas a leitura desses textos acontecem em outras esferas em que os alunos estão inseridos.

Chama-se a atenção para o uso recorrente das reticências, que aqui nessas situações ora apresentadas configuram uma atitude de professora mediadora, bem como em momentos que ela retoma decisões feitas anteriormente com o grande grupo.

*“Prô, é um conjunto de vogais que dão a mesma vogal, né, mesma[...].”*

No trecho da aluna Daniela vemos o uso do marcador conversacional **né**, e esta também é uma tentativa de confirmação por parte dos alunos para verificar suas linhas de raciocínio e se é aquilo que a professora gostaria que eles alcançassem.

Ao trabalharmos com uma perspectiva de que a interação se dá na interação com o outro podemos perceber que a construção coletiva do poema a aprendizagem deu-se de forma em grupo e que tais atividades permitem aos sujeitos negociar e (re)pensar propostas e saberes diferenciados que cada um tem. Durante as aulas podemos perceber que há momentos em que há discussões entre os alunos para negociar o que escrever no poema e que a professora, nessa atividade, tem o papel de mediadora entre linguagem e alunos e entre os alunos.

Lerner (2004) ao falar do processo das atividades sistematizadas aponta que o ato de sistematizar um conteúdo está sob função do educador. Aponta que o professor deve propor aos alunos uma situação problema para que os alunos a resolvam. Desse ponto de vista, pode-se dizer que caberia ao professor a tarefa de propor uma atividade que permita aos alunos pensar sobre essa situação problema para que juntos chegassem a um resultado, este seria o resultado de uma prática sistematizada. Isso sem dúvida não é uma tarefa fácil, pois é preciso levar em consideração os diferentes saberes tanto do professor quando dos alunos, os materiais didáticos e as condições de produção que os sujeitos têm naquele contexto em que estão inseridos.



Na aula do dia 29/05/15 a professora faz uma revisão oral dos tipos de substantivos que eles haviam estudado até então. Em seguida, eles vão aprender duas novas classificações – concreto e abstrato. O momento de estudo dessas duas novas classes gramaticais são o foco para discussão neste momento.

(...)

**Professora: E agora... pra complicar um pouquinho mais na cabecinha de vocês, vem o substantivo concreto e o abstrato.**

*Daniela: Que?... A, Al...*

*Danilo: Ô pro, ainda existe mais?*

*Professora: Hoje nós vamos fazer o contrário... Antes a gente fazia primeiro o conceito, e aí dePO:is a gente colocava exemplos... Eu coloquei exemplos, pra vocês verem e tentarem me dizer que tipo de substantivo é o concreto, e que tipo de substantivo é o abstrato. Então tá... Vamo lá! Pode tentar... Observa aqui, ó... O concreto como exemplo tem: penal, bola, abraço, camiseta, cadeira. E como abstrato tem: coragem, namoro, ira, saudade e loucura.*

(...)

*Gabriela: Concreto é a gente poder sentir na mão, assim... a gente poder encostar assim...*

*Professora: Sente com o tato, então? Gabriela: Sim.*

*Professora: Bom... então a gente vê e pega.*

*Daniela: Eu tava observando ali, e o abstrato tem mais a ver com a pessoa né? (...)*

*Professora Parabéns! Então o que eu consigo ver, perceber com os órgãos dos sentidos, é substantivo...*

*Danilo: Concreto!*

*Professora: Concreto. O penal, eu consigo ver, pegar... Certo? Grupo de alunos: Si::m*



*Professora: Isso! Aqui dez, parabéns, atingiram exatamente o que a gente precisava. Aqui... O que seria abstrato? Ana...*

*Ana Carolina: Tipo assim, é uma coisa que a gente não vê, por exemplo coragem... a gente não vê coragem.*

*Danilo: Sentimentos, prô?*

***Professora: Sentimentos... Um sinônimo pra eu colocar aqui pra complementar nossa definição: são sentimentos, nossos ou nossas...***

*Miguel: Tristeza?*

*(...)*

Com essa situação de interação na qual os alunos também vão construindo coletivamente entre si e com a professora vemos que são estratégias metodológicas recorrentes na prática da professora em sala de aula. Nas falas da professora fica perceptível que ela vai instigando os alunos a pensarem e construir o conceito para cada substantivo. Já ao começar seu diálogo com os alunos ela diz: ***“E agora... pra complicar um pouquinho mais na cabecinha de vocês.”*** Aponta que será um desafio, subentendemos que ela aponta como um desafio e que eles terão que raciocinar para a atividade proposta. No final da situação de interação apresentada a professora ao dizer ***“Um sinônimo pra eu colocar aqui pra complementar nossa definição (...)”*** está buscando que alunos ampliem e ativem seus conhecimentos lexicais.

Em um momento posterior à aula durante um diálogo entre pesquisador e professora regente o pesquisador fez um questionamento do porquê ela não dá o conceito a ser estudado pronto para que os alunos copiassem, como geralmente vemos no cotidiano escolar. Ela comentou que isso de dar algo pronto para os alunos não os tornará um sujeito reflexivo (ainda segundo a professora não reflexivo só nos conteúdos escolares, mas sim reflexivos em suas vidas e em seus contextos). Ainda sobre sua metodologia o pesquisador lhe questionou de onde vem essa prática e ela lhe responde que ***vem de experiências como professora e de práticas de suas professoras quando ainda aluna.*** Tardif (2002) diferencia os saberes docentes em 04 categorias – saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e



saberes experienciais. No trecho acima destacado em negrito ficam marcados os saberes experiências que são aqueles advindos da própria prática do professor e os saberes da formação profissional vindos os longo de sua formação.

Compreendemos este ato como uma prática sistematizada, pois há uma negociação/ troca de saberes entre sujeitos; são momentos em que os sujeitos refletem sobre aquele determinado conteúdo; buscam seus conhecimentos de mundo e aqueles já adquiridos durante seu tempo na escola.

#### **4. Considerações finais**

Os dados trazidos para discussão mostram que a sistematização dos conhecimentos linguísticos é um processo complexo por envolver diferentes saberes e modos de interação por parte dos participantes dos eventos de letramento em relação aos recursos e atividades neles envolvidos.

Em suma, quando o professor assume a posição de agente de letramento, acaba por adotar uma cultura diferenciada de aprendizagem, que é identificada por ecos de natureza coletiva, voltada para o desenvolvimento da articulação cognitiva e social dos alunos.

Assim, esse profissional exerce papel de mediação das práticas letradas vivenciadas por seus alunos, bem como papel de planejamento e organização de atividades de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais que se fazem necessários para sua participação nessas práticas e em sociedade.

Durante as situações apresentadas é possível ver um movimento entre os sujeitos ali envolvidos para chegar a uma compreensão.

Logo, podemos chegar à conclusão de que é fundamental que o professor oportunize situações significativas, com estratégias que mobilizem os alunos na realização de atividades favoráveis à organização e decisão coletiva, chamando os alunos a colocarem-se de forma ativa, crítica e reflexiva em seus processos de aprendizagem.



## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: 1994.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. tradução: Joice Elias Costa. -3.ed. - Porto Alegre:Artmed, 2009. 405 p.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (Orgs.), **Livros de alfabetização e de português**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ROJO, R. H. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Parábola, 2000. 261 p.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:Autêntica, 2003.
- STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



## BIBLIOTECA PÚBLICA ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL

**Adeneri Nogueira de Borba**

Adeneri.borba@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Elaine Cristina da Silva Martins**

elainemartinsitj@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

### **Eixo temático: Educação e linguagem**

**Resumo:** Esta pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, tem como objetivo discutir o espaço da biblioteca pública como um território de mediações culturais. Durante muito tempo, as bibliotecas foram tratadas como repositório de livros e esta pesquisa propõe outra abordagem vinculada a biblioteca como espaço cultural. Na perspectiva de Martins (2014), possibilitar encontros sensíveis com a arte é o desejo maior da mediação cultural. Como resultados sinalizamos que a biblioteca pública é um local que deve ser propício para a mediação cultural, tendo em vista os estudos efetuados por Milanesi (2002) e Petit (2014). Segundo Cavalcante e Rasteli (2014), é preciso considerar questões como disposição dos objetos, aproximação do público com a arte, bem como a ação dos profissionais responsáveis pela mediação. Entendemos que a mediação realizada pelo bibliotecário pode abrir espaço para o diálogo e vivências estéticas diversas. (ROSA, 2009). Dessa forma o fazer do bibliotecário do ponto de vista da mediação em biblioteca tende a ampliar a formação estética e artística dos que transitam por esse território.

**Palavras-chave:** Biblioteca. Bibliotecário. Mediação Cultural

### **1. Introdução**

Onde finalmente se penetra no labirinto, tem-se estranhas visões e, como acontece nos labirintos, fica-se perdido nele. Subimos ao novo scriptorium, que também dava para o andar proibido. Fiquei surpreso, por encontrar-me numa sala de sete lados, não muito ampla, sem janelas, em que reinava, como de resto do andar inteiro, um forte odor de ranço ou de mofo... Ao longo das paredes fechadas estavam encostados enormes armários, carregados de livros [...] (ECO, 1983, p.199)

O caráter sagrado das bibliotecas fica bem nítido quando lemos as páginas do Nome da Rosa de Umberto Eco, onde muitos manuscritos eram mantidos secretamente naquela torre hexagonal, escondidos do mundo, resguardados pelo personagem secular, o bibliotecário. Durante séculos, o



acesso aos acervos da produção do conhecimento humano esteve restrito a uma pequena parcela dos cidadãos. Na Idade Média, esses acervos estavam sob a proteção da igreja e somente com a reforma protestante, iniciou-se um novo período, onde muitas escrituras puderam ser traduzidas para a língua oficial dos países e ainda assim, apenas os monarcas tinham acesso, pois a população marginalizada, analfabeta ouvia apenas os ecos das escrituras nas profissões religiosas da igreja.

Muitas são as obras literárias que ressaltam o universo infinito que pululam das bibliotecas. Borges (1999, p.40), é o escritor cujo conto “A Biblioteca de Babel” denuncia esse universo intertextual: “Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade. Todos os homens sentiram-se senhores de um tesouro intacto e secreto.” O desejo de um universo de significados e sentidos que se multiplicam e propõem ao leitor uma leitura relacional, reversível e interativa se manifesta. Borges metaforicamente faz alusão a um tesouro de múltiplas combinações de símbolos e significados que por ora revelam e por outra secretam a significativa ideia do infinito que causa uma biblioteca, infinito este que transcende o seu espaço físico muitas vezes, instiga o leitor a operar um deslocamento por meio do devir entre um livro e outro, uma linguagem e outra.

Sua obra sugere pensar a biblioteca como lugar de simultâneas convivências, diferentes linguagens e saberes diversos. Nessa perspectiva, a existência da biblioteca está atrelada não apenas à preservação do registro como forma de conhecimento e expressão da humanidade, centro de saber universal e particular, mas, lugar de práticas culturais, experiências e encontros. Percorrer seus corredores, parar nas estantes, apreciar grandes coleções e livros repletos de símbolos atraíram e atraem ainda hoje os homens, que buscam soluções, verdades, felicidades e sentidos. Esse sentido de busca está no usuário comum, e no especialista que anseia ampliar seus saberes acerca da sua área. Com Umberto Eco temos a representação de uma biblioteca sagrada cujos saberes são proibidos de circular, com Borges avançamos para a concepção da biblioteca como lugar de trânsito, lugar que expande o acesso e a circulação de saberes.



A presente pesquisa tem como tema a biblioteca e como foco a mediação cultural, temos como objetivo discutir o espaço da biblioteca pública como um território de mediações culturais. Norteados pela questão: Como as bibliotecas públicas constituem-se espaços de mediação cultural? Nessa busca organizamos o artigo de forma a evidenciar na sessão inicial um breve percurso metodológico, na sequência tratamos da discussão e análise dos dados, bem como os comentários e resultados colhidos na investigação. Sem perder o foco dos objetivos propostos, finalizamos a pesquisa com a sessão das considerações e das perspectivas obtidas acerca dos aspectos mais relevantes sobre a biblioteca enquanto território de mediações culturais.

## **2. Metodologia**

Esta pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico, tem como objetivo discutir o espaço da biblioteca pública como um território de mediações culturais. A pesquisa bibliográfica se faz necessária em todo trabalho científico, a coleta dos dados foi efetuada a partir de fontes escritas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009)

Dessa forma reunimos informações e conhecimentos sobre as diferentes facetas da constituição da biblioteca enquanto território de mediações do ponto de vista de Milanesi (2002), Petit (2014), Cavalcante e Rasteli (2014), Rosa, (2009) e Martins (2014). Balizada por esses autores essa pesquisa trouxe a tona a constituição histórica da biblioteca e do bibliotecário, bem como a inovação das ações oferecidas atualmente nesse espaço sob a perspectiva da mediação cultural.

## **3. Biblioteca e bibliotecários uma histórica de ação cultural**

As bibliotecas no Brasil surgem no século XVI, período colonial. No decorrer dos séculos e com as mudanças históricas ocorridas em nosso país, passaram de bibliotecas de conventos e particulares à bibliotecas públicas. (SANTOS, 2010). Os acervos foram formados inicialmente pelos jesuítas, por



serem os primeiros responsáveis pelo ensino no Brasil. Outras ordens religiosas também mantinham seus acervos como os franciscanos e beneditinos. O mesmo autor nos diz também que, até o século XIX, estes espaços serviram como centros de cultura e formação intelectual dos jovens brasileiros de classe média alta. A concepção de biblioteca como centro de cultura se origina aqui, no entanto como ponto de encontro para palestrarem sobre suas obras e não lugar de diversas práticas culturais.

Com a chegada da família Real Portuguesa no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, século XIX e conseqüentemente a transferência do acervo da Biblioteca Real para as terras brasileiras, dá-se início ao que futuramente tornar-se-ia a Biblioteca Nacional, de acesso restrito aos poucos titulados da população, que foi oficializada após a independência do Brasil.

Com a criação da biblioteca Real e o surgimento das faculdades de Direito e Medicina a necessidade os livros passam a ganhar importância, sendo mantidas bibliotecas em casa, de caráter privado. Nesse dado momento os livros eram de acesso a estudantes, burgueses, aristocratas e religiosos. Além disso, no período colonial os livros eram proibidos, sofrendo censura e entravam no Brasil através do contrabando, por via portuária. Esse acesso restrito revela uma concepção de biblioteca que atribui status social, econômico e intelectual aos indivíduos, permanecendo até meados do século XX, como conta Milanesi, (2002).

A primeira biblioteca pública brasileira surge em 1811 na Bahia. Criada por opositores ao governo, que traziam consigo ideias iluministas. Seu acervo foi constituído de coleções especiais, doações e também empréstimos de livros. (SANTOS,2010). Tanto o contrabando de livros quanto a criação desta biblioteca sinalizam a preocupação com a formação de um público leitor.

No século XX, circula a ideia de educação e bibliotecas como elementos de constituição das sociedades, ideia esta oriunda dos Estados Unidos em finais do século XIX. No Brasil marcas como o baixo índice de alfabetizados e a expansão dos meios de comunicação em massa (rádio, TV...), influenciaram a formação de um público leitor, esse acesso a informação afastou o leitor da leitura/lazer. Ainda sobre educação e bibliotecas estarem articuladas e relacionadas com o desenvolvimento de uma sociedade, Milanesi (2002, p.39),



segue pontuando que: “A Reforma do Ensino de 1971 decretou, oficialmente, a prática da pesquisa na escola. E como pesquisar supõe livros, a biblioteca passou a ser procurada pelos estudantes do primeiro e do segundo graus.”

Assim as bibliotecas públicas passam a ter caráter de bibliotecas escolares, onde este espaço servia para as pesquisas obrigatórias da escola e não para o deleite, a fruição das obras, dos espaços, enfim de todas as formas que a humanidade criou para comunicar e expressar seus saberes, sentidos e significados.

Da biblioteca Real à biblioteca virtual, tem se percorrido um longo caminho, para implementar um modelo de biblioteca que proporcione o acesso a cultura escrita por meio impresso ou virtual a todas as camadas sociais. Observa-se que esse movimento de atualização priorizou a identificação do público para melhor atendê-lo em detrimento da organização do espaço em si. De acordo com Milanesi (2002, p.114), as bibliotecas são locais que, por todos os meios – do livro a internet- podem permitir a todos não apenas achar o que procuram, mas discutir o que achou.

Nesse sentido as bibliotecas são lugares de convivência entre os mais diversos grupos de atores – obras e seus suportes, linguagens, bibliotecários, usuários, artistas, escritores, enfim são locais de múltiplos encontros, de inúmeros saberes e aprendizagens que sugerem o infinito. Michèle Petit (2009, p.273), reforça sobre a importância da biblioteca pública e o seu público, ressaltando que, “a biblioteca é particularmente qualificada para dar lugar as várias facetas da leitura, a seu caráter complexo, múltiplo, facilitando ao mesmo tempo as passagens a outras práticas”.

Cavalcante e Rasteli (2014), destacam que as bibliotecas públicas aparecem não somente como um espaço de apropriação do conhecimento, mas um local propício para a mediação, considerando questões como disposição dos objetos, aproximação do público com a arte, a ação dos profissionais responsáveis pela mediação, entre outros.

No exercício de mediação cultural, as bibliotecas aparecem não somente como espaço de apropriação de conhecimento, mas, como um lugar onde se trocam informações, constroem-se significados. O sujeito não é apenas um receptor, ele produz símbolos. E a constituição do espaço físico, a disposição



dos objetos, a iluminação, temperatura do ambiente, a organização de lugares propícios para conversar, ler ou apenas descansar e observar, são fundamentais para que a mediação de fato aconteça, sendo assim significativa e mais abrangente, ocorrendo não somente com o sujeito e o bibliotecário, mas, com o público entre si e com a obra.

As bibliotecas públicas brasileiras tem respaldo legal no Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP<sup>3</sup>), em seu site disponibiliza o Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas – 1994, que identifica a biblioteca pública como “centro local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os gêneros.” As missões-chaves estão relacionadas com a informação, a alfabetização, a educação e a cultura. Entre elas podemos citar “Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espetáculo e fomentar o diálogo intercultural e a diversidade cultural.”

Entendemos assim que a função da biblioteca vai além do auxílio á procura dos livros. Sua missão está voltada para a ampliação da cultura, para as mais variadas formas de expressão cultural, recepcionando todos os públicos, dando-lhes acesso a experiências estéticas e a valorização da cultura. Ainda sobre os textos legais que contemplam as bibliotecas e os profissionais bibliotecários que nelas trabalham temos uma série de leis, decretos e resoluções.

As bibliotecas públicas atualmente atendem um usuário diversificado, por isso, não podem apenas estar voltadas as questões escolares, e os bibliotecários são fundamentais neste processo de aproximação com a comunidade, pois, são estes que atuam diretamente com o sujeito, pois, se antes se privilegiava a organização dos acervos, hoje o foco destes profissionais é a mediação do sujeito com o acervo. Medeiros (2012) nos fala acerca da necessidade deste profissional se adequar aos vários públicos e também as várias funções que devem exercer, como: mediador, educador, organizador do conhecimento, entre outras. Para que estas funções sejam de fato exercidas faz-se necessário repensar esse espaço como um lugar que

---

<sup>3</sup> SNBP - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. Manifesto da IFLA. Disponível em: <http://snbp.culturadigital.br/>. Acessado em: maio de 2015.



deve transpirar cultura, e o bibliotecário ser um intermediário entre a cultura, o sujeito e seu mundo.

### 3.1 O bibliotecário como mediador cultural

Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considera-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa. (Michèle Petit, 2014)

Encontros. São eles que sugerem o conceito de mediação com o qual iremos trabalhar. Na perspectiva de Martins (2014, p. ), a mediação cultural tem por objetivo principal: “[...] possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia. [...]” Neste sentido a mediação cultural oportuniza uma relação que valoriza o encontro entre os sujeitos e torna-se uma forma de comunicação que provoca e estimula sensações, sentidos e sentimentos.

Como esses encontros acontecem entre o sujeito e o objeto? Eles podem ser mediados pelos espaços, pelos objetos propositores ou ainda por qualquer profissional seja ele bibliotecário, artista ou professor. Atualmente no Brasil, quando se fala em mediação, as pesquisas são direcionadas para os museus, que ainda são vistos como espaço de contemplação, separando o cotidiano e nos levando a um espaço solene que pode ser reverenciado mediante os saberes e informações dados pelo mediador.

De acordo com Coutinho (2011), há uma relação de poder e saber no processo de mediação, que pode ir do acesso ao museu a postura do mediador. Esta relação pode ser constatada no caráter elitista ainda existente sobre o acesso a alguns museus, seja por falta de interesse, de oportunidade para frequentar estes espaços, pois, muitos acabam conhecendo os museus apenas em visitas escolares. Nota-se ainda que em nosso país as visitas aos museus não fazem parte de nossa cultura cotidiana, elas ocorrem em ocasiões especiais. Ao quebrarem as barreiras do acesso, os visitantes mais leigos acreditam necessitar de um mediador para interpretar os objetos, não confiando em suas próprias sensações. Diante deste ponto, procuram nos mediadores a ajuda para traduzir o objeto.



Coutinho (2011), discute a origem do mediador para apreciar e significar os objetos, concepção oriunda do século XVIII e XIX, associado à história dos museus, que entendia a necessidade da tradução da obra para o público. Do ponto de vista da autora, o processo de mediação, estando ligado a uma visão de espaço sagrado e contemplativo, advindo de um modelo político-educacional, no qual, educação e museu estão ligados, iniciando uma parceria museu-escola, reforçando a necessidade do mediador.

Atualmente discute-se outro conceito de mediação no qual o usuário é produtor de seu conhecimento e o mediador um provocador. Sua função consiste na interação com o público, instigando, auxiliando os usuários na construção de novos significados, articulando conhecimentos, implicando numa troca de informação que resultará ressignificação dos sentidos.

Nesta dinâmica de construção de sentidos, todo o conhecimento do sujeito é considerado, seu contexto interfere nesta construção, pois, somos afetados constantemente pelo meio que vivemos, por questões políticas, sociais, econômicas e culturais, onde o que pensamos e sentimos nos direcionam neste processo de dar sentido às coisas.

Nesse contexto, o bibliotecário mediador seria o intelectual orgânico oriundo da estrutura social sintonizado com as dinâmicas sociais, não mais se escondendo atrás da neutralidade técnica, não ficando alheio às contradições do seu tempo. O profissional da informação seria como um elemento orgânico dentro de sua comunidade usuária ao ser entendido como um intelectual politicamente comprometido com o próprio grupo social. (RIO; SANCHES, 2010, p.114).

Deste modo, os significados que damos ao mundo são afetados por estes fatores, inclusive na ação do mediador que não é neutra, ao contrário é pautada de intencionalidade. O mediador tem sua ação direcionada pela instituição que serve, dentro do sistema empregado por estas.

O mediador como intelectual orgânico é aquele consciente de seu papel, das questões que o cerca e de seu propósito político, seguido pelo grupo e instituição que pertence. Neste caso, o bibliotecário deixa de ser apenas o sujeito passivo e passa a ser ativo diante da ação de agente cultural. Contudo, este pode promover a prática cultural em bibliotecas públicas, escolares, comunitárias, centros culturais, bibliotecas especializadas e institucionais.



A prática da ação cultural é uma ferramenta que o profissional da informação pode criar e gerir, para proporcionar ambientes capazes de motivar a criação de novos conhecimentos culturais, através da interação e compartilhamento entre os usuários (ROSA, 2009). Esta nova função do bibliotecário esta ligada as inovações que faculdades de biblioteconomia vêm utilizando para tornar a biblioteca e o bibliotecário sujeitos ativos e contemporâneos.

De acordo com a autora, a finalidade da ação cultural é desenvolver o processo de criação, favorecendo meios para que os indivíduos sejam criadores e façam suas próprias escolhas, ou seja, tenham autonomia no desenvolvimento de novos conhecimentos. Ressalta também que nesta prática o autor deve ser imparcial diante de todo o processo, mesmo como agente cultural, o bibliotecário se limitará na criação de condições, evitando interferências como ideias e sugestões, devendo agir somente como mediador no processo.

#### **4. Considerações finais**

Ao longo da pesquisa buscamos sinalizar sobre a constituição histórica da biblioteca pública e do bibliotecário, bem como a biblioteca pública vem tentando superar a ideia de repositório de livros, de espaço sacro para poucos, e de continuidade da sala de aula para os usuários efetuarem pesquisas escolares, respaldados pelos estudos de Milanesi (2002).

Atualmente a biblioteca pública tende a privilegiar o deleite, a fruição das obras, dos espaços, enfim de todas as formas que a humanidade criou para comunicar e expressar seus saberes, sentidos e significados. Tendência esta que do ponto de vista de Martins (2014), avance a apresentação, a informação e explicação para a mediação, ação que promove encontros entre a arte e o sujeito.

Nesta abordagem a biblioteca é um território de mediação cultural para além do acesso ao acervo somente, diante da perspectiva de Martins (2014), sobre a mediação cultural enquanto encontros sensíveis com a arte, o bibliotecário, é um potencial agente promotor de ações culturais que medeia o



processo de reinventar os sentidos da biblioteca, transformando-a em um lugar que desperte o imaginário, que tende a questionar convenções e a provocar um múltiplo interpretativo na construção e desconstrução dos sentidos e significados de bibliotecários e usuários.

## REFERÊNCIAS

BORGES, J. L. **Obras completas de Jorge Luis Borges**\_ volume 1. São Paulo: Globo, 1999.

CABRAL, A. M. R. **Ação cultural**: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 39-45.

CAVALCANTE, L.E.; RASTELI, A. **Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas**. v. 19, n. 39, p. 43-58, jan./abr., 2014.

COUTINHO, R. G. **Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural**. Unesp, 2011.

ECO, U. **Nome da Rosa**. Tradução de Aurora Bernardini e Homero Freitas de Andrade. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MARTINS, M. C. (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre] laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.

MEDEIROS, A. L. S. **A Biblioteca Pública do Século XXI**. CRB-8. São Paulo, v.5, n 2, p.49-55, dez. 2012.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1983. – (Coleção primeiros passos; 94).

\_\_\_\_\_. **Biblioteca**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2013.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini . São Paulo: Ed. 34, 2009.

SANCHES, G. A. R.; RIO, S. F. **Mediação da Informação no fazer do**



**Bibliotecário e seu processo em bibliotecas universitárias no âmbito das ações culturais.** InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 103-121, jul./dez. 2010.

ROSA, A. J. S. **A PRÁTICA DE AÇÃO CULTURAL EM BIBLIOTECAS.** Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.14, n.2, 372-381, jul./dez., 2009.

SANTOS, J. M. **Bibliotecas no Brasil:** Um olhar histórico. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, 2010. Disponível em <<http://snbp.culturadigital.br/manifestos/manifesto-da-unesco-sobre-bibliotecas-publicas/>> Acessado em: maio de 2015.



**ESCOLARIZAÇÃO EM UM CONTEXTO DE LÍNGUA MINORITÁRIA  
(ALEMÃO): REFLEXÕES SOBRE PROBLEMÁTICAS DO USO DA LÍNGUA  
DE HERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Daniela Krueger Hopkins**

danikbr@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Eixo temático: Educação e Linguagem**

**Resumo:** Escolas em contextos de línguas de minorias trazem à reflexão relações entre escolarização e bilinguismo social. A partir dessa inquietação, o presente artigo visa discutir problemáticas do uso da língua de herança (alemão) no contexto escolar e alguns desafios que se configuram nessa trama. Para análise interpretativista, o recorte de dados aqui apresentado foi gerado por meio da entrevista individual semiestruturada, buscando relatos de memórias de escola de quatro sujeitos que falam a língua alemã e que frequentaram a mesma escola entre 1960 e 1970. Apoiando-se no aporte teórico que parte dos pressupostos do Bilinguismo Social, com foco na problemática do uso da língua no contexto escolar, os objetivos do presente trabalho são descrever e analisar problemáticas do uso da língua de herança a partir de reflexões sobre relações entre escolarização e bilinguismo social. Os resultados da pesquisa apontam para a influência da escola em contextos de língua de minorias no silenciamento da língua de herança dos sujeitos. Ainda, trazem à reflexão desafios concernentes à escolarização de crianças bilíngues. Pretende-se comungar de discussões sobre conflitos entre escolarização e bilinguismo em contextos de língua de minorias, e visibilizar grupos em tais contextos linguísticos.

**Palavras-chave:** Escolarização. Bilinguismo social. Língua alemã.

## **1. Introdução**

A região Sul do Brasil foi cenário de imigração de povos vindos de países da Europa por meio da promessa de trabalho agrícola na última metade do século XIX (SEYFERTH, 1999). Devido à localização por vezes distante de grupos que falavam a língua portuguesa, os imigrantes, notadamente alemães, organizaram-se em comunidades, preservando seus costumes e sua língua.

Em tais contextos, uma das agências de letramento mantida pelos imigrantes foi a escola, onde as aulas eram conduzidas na língua de imigração, no caso, na língua alemã. No entanto, com as campanhas de nacionalização



no Brasil, as escolas, assim como outras instituições onde ainda se falava o alemão, tiveram que adequar-se à homogeneização linguística nacional, feito pretendido pelo Estado Novo. Mesmo após o fim das campanhas de nacionalização no Brasil, os falantes de alemão ainda sofreram com o silenciamento da língua (ALTENHOFEN, 2004) na escola, como foi o caso dos sujeitos entrevistados para a pesquisa que impulsionou o presente artigo.

Apesar de não terem presenciado os anos das campanhas supracitadas, os sujeitos são filhos de pessoas que as vivenciaram. Ainda assim, receberam de seus pais e antecessores a língua de herança (FRITZEN, 2013), mantida pelas famílias mesmo tendo sofrido ameaças e repressões morais e físicas, muitas delas no contexto escolar.

A escolarização (SOARES, 2003) desses sujeitos, que passaram cerca de quatro anos frequentando a escola como alunos falantes da língua minoritária alemã (ALTENHOFEN, 2002), traz à reflexão relações entre escolarização e bilinguismo social (ROMAINE, 1995).

Portanto, o presente artigo visa discutir problemáticas do uso da língua de herança (alemão) no contexto escolar e os desafios que se configuram no contexto de educação formal. Os objetivos são descrever e analisar problemáticas do uso da língua de herança a partir de reflexões sobre relações entre escolarização e bilinguismo social.

Adiante, o artigo se organiza com a descrição da abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, seus instrumentos de geração dos dados e procedimentos analíticos. Em seguida, trar-se-á à discussão a análise dos dados entrelaçada ao aporte teórico. Por fim, considerações sobre as reflexões e as análises.

## **2. Metodologia**

A pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com elementos do olhar da etnografia (FRITZEN, 2012), teve como instrumentos de coleta a entrevista individual semiestruturada, gravada em áudio. Após a entrevista, os dados foram transcritos na íntegra. Além da



entrevista, foi utilizado o diário de campo, para anotações não captáveis em áudio, como gestos e expressões faciais.

A pesquisadora entrevistou quatro sujeitos, que moram na mesma comunidade, falam alemão, frequentaram a mesma escola de 1960 a 1970, têm entre 55 e 61 anos, e entraram na escola sem saber falar o português.

Para o presente artigo, foram escolhidos dois excertos de dois sujeitos: da senhora Karoline e do senhor Johann. Os nomes são fictícios, escolhidos pelos sujeitos, para que a identidade dos mesmos seja preservada.

A análise se pautou em leituras e na análise interpretativista dos dados gerados através das entrevistas.

### **3. Discussão e análise dos dados**

O bilinguismo tem despertado discussões no que se refere ao significado do que é ser bilíngue. Na concepção de Romaine (1995), ser bilíngue concerne à habilidade de comunicar-se em mais de uma língua. Tal habilidade, portanto, não está associada somente à aquisição de uma língua em contextos formais, uma vez que o aprendizado de uma língua em ambientes de instrução nem sempre oportuniza o uso da mesma em situações reais. Assim, as línguas aprendidas em contextos informais, como no seio familiar, tem, quase sempre, a comunicação oral como objetivo maior.

Em contextos bilíngues de minorias, como nas comunidades de imigrantes (CAVALCANTI, 1999), a língua de herança é aprendida com a família, primordialmente por meio da oralidade. Entretanto, o uso de mais de uma língua pelas comunidades de imigrantes nem sempre é reconhecido como bilinguismo em diversas esferas sociais, como na escola, que valorizam o bilinguismo de elite (CAVALCANTI, 1999), ou seja, o de escolha, aprendido em contextos de educação formal.

A escola tem assumido o papel de ensinar uma segunda língua, mas seu papel em trabalhar com alunos já bilíngues tem sido desafiante, quando existente. Nesse sentido, o mito do monolinguismo brasileiro (BAGNO, 2002) ressoa forte dos tempos onde a busca por uma unidade linguística buscava



erradicar línguas de imigração no Brasil, com o propósito de criar uma identidade brasileira.

Para exemplificar e analisar as relações da escolarização e o bilinguismo social, traz-se um excerto do relato da senhora Karoline que frequentou a escola no início da década de 60. Karoline entrou na escola sabendo apenas a língua alemã. Quando questionada sobre falar alemão na escola, Karoline disse:

**Não, não, não** podia falar alemão **nem um pouco**, isso era **proibido**. Alemão, não, mas, Graças a Deus, né, que era **proibido** o alemão, porque senão eu ia sair da escola do mesmo jeito como eu entrei, porque eu **sofri**, porque **não era pra falar o alemão e eu me esquecia toda vida e falava em alemão**, aí a professora sempre chamava: olha o alemão!

As relações conflituosas entre a escolarização e a língua alemã são percebidas pelas regularidades no uso de palavras como “não, não, não”; pelas palavras e expressões de cunho negativo e repressor como “nem um pouco”, “proibido”, “sofri”. Tais palavras ecoam a trama complicada que era ter que frequentar a escola, mas não poder falar a língua de herança.

Naquele cenário, o papel da professora objetivava construir a unidade linguística nacional, e lhe cabia naquele espaço a responsabilidade de advertir, vigiar e, se necessário, punir (FOUCAULT, 1985). Dava-se, assim, o apagamento, o silenciamento (ALTENHOFEN, 2002) de uma língua, atributo de um povo e de sua identidade.

Em contrapartida, os sujeitos, como a senhora Karoline, tinham ciência de que precisavam aprender a língua portuguesa, quando diz que se a língua alemã não tivesse sido proibida, teria saído da escola do jeito como havia entrado. No entanto, ao mesmo tempo em que aprendiam uma língua, eram forçados a abdicar da língua que lhes acompanhara até ingressarem na escola. A escolarização oportunizou aos sujeitos o aprendizado de uma língua e a propagação uma homogeneidade nacional.

O senhor Johann frequentou a mesma escola em que a senhora Karoline estudou. Johann tem 55 anos, falava somente o alemão até entrar na escola e é o sujeito mais jovem dos entrevistados. Ele frequentou a escola no



fim da década de 60 e um excerto de seu relato sobre o uso da língua alemã na sala de aula não difere do que foi relatado pela senhora Karoline:

Na escola, então, a professora abordava em português, nós éramos **obrigados** a aprender o português, na sala de aula **só português**. O incentivo era o português [...] Assim, quando a professora por exemplo não estava próximo **aí entre colegas nós conversávamos em alemão**, mas isso era **bem restrito** assim porque ela **ficava muito em cima** nesses detalhes, né, pra não misturar muito né, por causa do aprendizado, que era o português.

As palavras “obrigados”, “só português”, “restrito” e “ficava muito em cima” entoam com as regularidades vocabulares da senhora Karoline. Havia um conflito que mexia com a questão de identidade, de *não* poder falar a língua de herança, de ser *obrigado* a aprender o português, de não poder ter tido a oportunidade de ser escolarizado também na língua alemã.

Para o senhor Johann e para a senhora Karoline, no entanto, a proibição do uso da língua na escola fez com que buscassem estratégias para usar a língua alemã na escola. Para a senhora Karoline, o esquecimento de que não podia falar o alemão na escola rendeu-lhe advertências da professora. Já para o senhor Johann, a língua alemã era utilizada quando a professora não estava por perto. Ambos sujeitos, no entanto, mantêm a língua alemã, apesar de todas as restrições por que passaram.

Ainda que seis anos mais novo do que a senhora Karoline, o senhor Johann ainda vivenciou os silenciamentos (ALTENHOFEN, 2002) e as repressões linguísticas sofridas anos anteriores por alunos mais velhos. Mesmo no final da década de 60, a escolarização centrava-se na hegemonia da língua nacional, e às línguas de herança não era dada visibilidade, espaço ou respeito.

#### 4. Considerações finais

Ao ler os relatos de memórias do senhor Johann e da senhora Karoline, percebeu-se que ambos passaram por problemáticas concernentes ao uso da língua de herança e à proibição de seu uso no contexto escolar. Naquele tempo, o desafio maior era homogeneizar a língua, era sujeitar os alunos ao silenciamento através de ameaças físicas e verbais.



A escolarização da senhora Karoline e do senhor Johann aconteceu há cinquenta anos e, por meio de seus valiosos relatos, pode-se analisar as mudanças que aconteceram ao longo desses anos. Depois de metade de um século, um dos maiores desafios das escolas talvez seja o de visualizar os grupos de línguas minoritárias. A ignorância, ou seja, o ato de ignorar tem continuado silenciando e apagando línguas de herança.

Assim, cabe investigar quais são as problemáticas do uso da língua de herança, na atualidade, a partir de reflexões sobre relações entre escolarização e bilinguismo social para que o silenciamento, que talvez hoje não ocorra mais por meio da repressão, também não ocorra por meio da ignorância. Como primeiro passo, trazer à luz grupos em contextos de língua de minorias nas discussões relações entre escola e bilinguismo social.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Política lingüística, mitos e concepções lingüística em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, Zurique, v. II, n. 1(3), p. 83-93, 2004.

ALTENHOFEN, C. V. **O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilingüismo (alemão-português)**. In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: 1994.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 385-417, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. "Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. **Trab. Linguist. Apl.**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 239-258, Dec. 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-)



18132013000200004&lng=en&nrm=iso>. Access on 10 Sept. 2015.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200004>.

FRITZEN, M. P. **O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas**. In: Fritzen, M. P.; Lucena, M. I. P. (orgs.) *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Edifurb, pp. 55-71, 2012.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.

SEYFERTH, G. **A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito**. In: Fausto, Boris (Org). *Fazer a América : a imigração em massa para a América Latina*. São Paulo: Edusp. p.273-313, 1999.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p.89-113.



## MEDIAÇÃO CULTURAL E A LINGUAGEM TEATRAL

**Adalgyza da Costa**

adalgyza@edu.univali.br

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

**Elaine Cristina da Silva Martins**

elainemartinsitj@hotmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

### Eixo temático: Educação e Linguagem

**Resumo:** O tema deste artigo é a mediação artística cultural realizada por meio da linguagem teatral. Uma pesquisa que faz parte das investigações do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIVALI. A escolha deste objeto de investigação vem da observação de como as atividades teatrais nos ambientes escolares formais, não formais e espaços culturais são uma atividade expressiva da cultura e do conhecimento. No entanto, ainda carecem de registros e investigações que se dediquem a entender como se dá o fenômeno da mediação artística cultural nesta linguagem artística. Parte da seguinte problemática: que mediações artístico-culturais são possíveis por meio da prática artística e pedagógica de um grupo teatral? O objetivo é identificar as ações realizadas por grupos de teatro que resultem em mediação artístico-cultural nos diversos contextos de atuação enquanto grupo. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica. Utilizou-se como aporte teórico Martins (2007), Barbosa e Coutinho (2009), Magaldi (1998), Desgranges (2011), Boal (2013), entre outros. Neste breve texto apenas tentamos compreender o papel de mediador artístico cultural de um grupo teatral, sem ainda adentrar nas especificidades de suas ações.

**Palavras-chave:** Educação formal e não formal. Linguagem teatral. Mediação cultural.

### 1. Introdução

*Todos sabemos que o teatro é uma linguagem múltipla no território de arte&-cultura, visto que pode surgir como um emaranhado de encontros de elementos, tais como: espaço; corpo; gesto; figurino; música; danças; texto; cenografia; sonoplastia; voz etc. (CONCEIÇÃO, 2014, p.138)*

A linguagem teatral é um território multifacetado da produção a recepção, Conceição (2014) traz a tona em seu texto intitulado sugestivamente *Recepção teatral: o público ontem & hoje e a potência de processos educativos mediadores* a discussão acerca das muitas mãos artísticas que manuseiam o



malha teatral revelando o tom estético, poético e por ora complexo desse do grupo teatral. A produção promove um encontro sortido de elementos teatrais com foco na recepção, afim de propor uma experiência teatral ao público que possibilite fruição estética.

Decidimos pesquisar a linguagem teatral, após observação das atividades teatrais nos ambientes escolares formais, não formais e espaços culturais. Percebe-se que são atividades expressivas, que carecem de registros e investigações dedicados a entender como se dá o fenômeno da mediação cultural nesse tipo de ação.

Pretende-se no decorrer da pesquisa investigar e descrever as possíveis influências exercidas na propagação da cultura artística e compreender como interferem na prática pedagógica de um grupo produtor de espetáculos. Observou-se no processo que a prática da mediação cultural implica em diversas ações que um grupo executa, se dá por meio da construção e apresentações de espetáculos teatrais, cursos informais, oficinas de diversificadas temáticas e intervenção direta nas questões artísticas, educacionais e políticas públicas da cultura, que um grupo promove para manter seu alicerce. Questiona-se neste processo se realmente estas ações, levam a mediação artístico-cultural.

Esta pesquisa tem como tema a linguagem teatral e como foco a mediação artístico-cultural, temos como objetivo identificar as ações realizadas por meio da linguagem teatral que possibilitam a mediação artístico-cultural nos diversos contextos de atuação deste grupo. Guiados pelo questionamento: que mediações artístico-culturais são possíveis por meio da prática artística e pedagógica de um grupo teatral? Buscamos organizar o artigo de forma a colocar em foco inicialmente um breve percurso metodológico, na sequência tratamos da discussão e análise dos dados, bem como os comentários e resultados colhidos na investigação. Sem perder o foco dos objetivos propostos, finalizamos a pesquisa com a sessão das considerações e das perspectivas obtidas acerca dos aspectos mais relevantes sobre mediação artística cultural e linguagem teatral nas diversas dimensões da ação do grupo teatral.



## 2. Metodologia

É uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica, tem como objetivo identificar as ações realizadas por meio da linguagem teatral que possibilitam a mediação artístico-cultural nos diversos contextos de atuação deste grupo. A pesquisa bibliográfica coloca em relevo a visita em fontes escritas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, para se aproximar e entender a realidade do objeto a ser investigado. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009)

Nossa coleta de dados inicialmente se deu a partir do aporte teórico Martins (2007), Barbosa e Coutinho (2009), Magaldi (1998), Desgranges (2011), Boal (2013), para analisar os diversos pontos de vista acerca das ações potencializadoras de mediação artístico-cultural no contexto do grupo de teatro. Balizada por esses autores essa pesquisa identifica a importância da linguagem teatral para mediação artístico-cultural em lugares formais e não formais de educação.

## 3. Questões sobre: Mediação Artística Cultural e linguagem teatral

Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la.  
Karl Marx

Na educação, o conceito de mediação artístico cultural leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer e do aprender. Essa relação deve estar cercada de variadas informações e interesses, que possam vir a tocar o indivíduo e sensibilizá-lo no ponto da produção de conhecimento, por meio do contato que teve com a produção artística via a mediação artística cultural vivenciada. Segundo Coelho, o conceito de Mediação Cultural remete aos:

Processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual - com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca da formação de públicos para a cultura. (COELHO, 2004, p.247).



Pode-se levar em conta que a missão do mediador artístico teatral é promover, sustentar e defender o desenvolvimento cultural e artístico do seu espectador, garantindo que o conhecimento dele esteja sendo enobrecido.

Neste viés podem-se ainda investigar possíveis espaços para a mediação, podendo ser espaços formais ou não formais de ensino. O importante é que a Mediação Artístico Cultural coloca as pessoas no centro do processo de apropriação da arte ampliando seu potencial cultural, criando lugares privilegiados de encontro entre o artista e o espectador onde promove a troca interpessoal de aprendizagem, do empenho perante as atitudes éticas e estéticas e também do engajamento político.

O grande propósito da Ação Cultural é certamente demonstrar como se dá e possibilita abertura para novos caminhos que vão ao encontro de novos saberes, neste caso saberes artísticos e culturais. Saberes esses que são produzidos no contexto social, mas que precisam de fato ser compartilhados para que sejam apreendidos e compreendidos como conhecimentos produzidos socialmente. Neste sentido compreende-se que o objetivo de um grupo de teatro é bastante amplo e assim, é preciso à compreensão de como se dá as ações de mediação cultural e o que se compreende como tal.

Observou-se que na relação do sujeito com a linguagem cênica, além de ser apresentado ao tema proposto, este deve ser compreendido e apreciado esteticamente para que seus conceitos possam mediar a relação entre as pessoas e neste sentido provocar novos pensamentos e ideias. Neste processo que é dialético e dialógico o público pode refletir acerca do que compreendeu e elaborar formas de agir no contexto social. Um mediador Artístico Cultural tem o papel de orientar, conduzir sem interferir para que os sentidos e significados sejam elaborados pelo sujeito, na relação com o artista mediado pela linguagem cênica, neste caso.

O fazer do mediador cultural exige que ele seja de fato, um ser que questione, oriente, encoraje, encaminhe, regule, sem forçar no sujeito envolvido no processo de mediação, algum conhecimento. Ele tem como objetivo aguçar, provocar e instigar questões que ali podem e devem ser reconhecidas novos saberes. O mediador pode e deve utilizar-se das ciências



para transpor o conhecimento, sem que isso possa interferir na elaboração do conceito do ser mediado. Barbosa relata que:

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2008, p.100)

O mediador não deve ser o responsável por traduzir a arte, mas, leva consigo a responsabilidade de assegurar que o conhecimento e os processos na relação com o outro seja o mais próximo da relação entre forma e função pensadas no contexto da linguagem.

A mediação artística cultural pode ser descrita de diversas formas, no entanto observamos que tem um grande objetivo - mediar a elaboração de sentidos de uma vivência cultural, em um determinado momento, no qual o mediador age na elaboração do pensamento do expectador. Para além do âmbito educativo, a ação cultural tem também uma dimensão política, por estar revestido de um caráter transformador, um caráter que visa à transformação da sociedade para operar mudanças na realidade.

Um grupo teatral encontra-se como mediador artístico cultural, quando por meio da sua produção artística, viabiliza uma forma diferenciada de relação de sujeitos com outros sujeitos, mediados pela linguagem, neste caso a cênica. Deste modo media a relação com conceitos artísticos, culturais, políticos, sociais, éticos e estéticos. Para Koudela (2007, p. 22):

Se o primeiro mediador dos conteúdos veiculados pelo texto ou pelo tema investigado é o próprio coletivo formado pelo grupo teatral, este processo se transforma em uma sucessão de construções de sentidos do receptor. Possibilitando que ao ser tocado por tal estímulo o receptor seja produtor de ideias.

Um Grupo produtor de espetáculos, visto em seu papel de mediador para o público ao qual encena, destaca-se como um mediador que tem no seu papel relevante importância na seriedade de execução de uma mediação significativa e de qualidade. Diante disso Martins esclarece que o papel do mediador é o de: “[...] tornar compreensível à mediação como um importante papel que é o de difundir e intermediar as possibilidades e relações de



integração entre Arte e o receptor, na compreensão da obra de arte.” (MARTINS, 2007, p.76).

O espetáculo teatral busca representar, apresentar e inquietar através da expressividade do Corpo, das seleções dos textos, da escolha dos figurinos, sons e luzes, todos esses citados, são propulsores, e constituem a linguagem teatral.

Por intermédio do espetáculo, o ator medeia. O grupo produtor de peças, seletor de textos, e seus tantos objetos provocadores, realizam a mediação Cultural. “O espetáculo é o início de uma transformação social necessária, e não um momento de equilíbrio e repouso” - disse Boal (2013, p.18), com admirável certeza e simplicidade.

#### **4. Considerações finais**

As intervenções de um grupo de teatro, provocam aos seus espectadores, por meio das mediações realizadas, novas formas de relação com a linguagem cênica, com novos textos e formas diferenciadas de ver e pensar a arte. Neste processo, tendem a provocar no espectador, por meio da obra, novas experiências estéticas, artísticas e culturais, possibilitando assim novas elaborações conceituais para produtores e receptores.

Nossas referências sinalizam que o grupo teatral ao desenvolver ações formativas, estéticas e ou pedagógicas tendem a implicar seus fazeres em ações diversas que mobilizam novos olhares por parte dos sujeitos que com eles interagem.

Entendemos que a mediação artística cultural propagada pela linguagem teatral é em prol do encontro da comunidade com a arte e seus sentidos, tem objetivo de anunciar, provocar, instigar, purificar, intimidar entre tantos outros. Pode ter função histórica, crítica e principalmente política. Assim sendo, é esperado que esse estudo venha contribuir na organização e reflexão dos docentes, discentes, e comunidade artística sobre o que ocorre no trabalho de um grupo que realiza mediação cultural via linguagem teatral.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_, Ana Mae(Org.). **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Sao Paulo: Cosac Naify, 2013.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

CONCEIÇÃO, J.W. **Recepção teatral: o público ontem & hoje e a potência de processo educativos mediadores**. In Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos. Organizado por Mirian Celeste Martins. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOUDELA, I.D. **Brecht: um jogo de Aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LISBOA, A. **Construção de uma metodologia para mediação**: uma experiência no Instituto de Arte Contemporânea da UFPE. In: MEDEIROS, M. B. (org.). Arte em pesquisa: especificidades. Brasília: ANPAP, 2004. v. 2.

MAGALDI, S. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: Desa, 1998

MARTINS, M. C. **Mediação**: estudos iniciais de um conceito. Disponível em: <<http://equipearte.blogspot.com/2007/06/mediaoestudos-iniciais->>. Acessado em: junho de 2015.



## ENTRE LIVROS, LINHAS E HISTÓRIAS

**Jeime Andreia Dávalo Gonçalves**

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Adriana Fischer**

fischer.furb@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### **Eixo temático: Educação e Linguagem**

**Resumo** O presente trabalho tem como objetivo relatar parte da história de letramento de uma senhora, que mora com o filho, a nora e quatro netos na cidade de São João Batista –SC, analisando a existência da prática de leitura e escrita no ambiente familiar e buscando vestígios de interferências do convívio familiar nas práticas individuais de letramento desta senhora. Para esse estudo, a metodologia de pesquisa é qualitativa, com observação e entrevista semiestruturada, através das quais o sujeito relata suas experiências de letramento. Com a análise dos dados, observa-se que os letramentos fazem parte da rotina diária do sujeito, que as relações de poder são evidenciadas através do relato da senhora que valoriza a leitura em detrimento da escrita, e que a família interfere diretamente nas práticas e atividades letradas através das tecnologias.

**Palavras-chave:** Letramento. Leitura. Escrita. Relação de poder.

### **1. Introdução**

Nossa pesquisa pretende abordar a história e práticas de letramento individuais de uma senhora de 57 anos, costureira, que mora com o filho, a nora e quatro netos na cidade de São João Batista - SC.

O motivo central que nos motivou a estudar as práticas de letramentos individuais deste sujeito em especial vem do fato de que apesar da mesma ter frequentado pouco a escola, até os dias de hoje, esta senhora deposita grande importância aos estudos e aos livros, disseminando a prática da leitura.

Utilizaremos o pseudônimo “Emília” para identificar o sujeito da pesquisa, nome este escolhido com base no livro preferido de sua infância e adolescência, o Sítio do Pica Pau Amarelo, do autor Monteiro Lobato.



Com esta pesquisa estudaremos as práticas de letramentos individuais deste sujeito, objetivando analisar a existência da prática de leitura e escrita no ambiente familiar, juntamente com a interação entre o indivíduo da pesquisa e as tecnologias, buscando vestígios de interferências do convívio familiar nas práticas individuais de letramento desta senhora.

## 2. Metodologia

A pesquisa em desenvolvimento se caracteriza como qualitativa, que para Bogdan e Biklen ( 1994, p.47), tem como "fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal". Em uma investigação, que os autores apresentam como descritiva, "os dados são recolhidos em forma de palavras, não de números".(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47)

Para geração dos dados utilizamos a observação que “permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986,p.45) e entrevista semiestruturada, focalizando em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais (MANZINI 2004).

A entrevista e observação foram realizadas na residência da senhora Emília, sendo que a entrevista foi gravada em áudio e transcrita na íntegra. O material resultante desta entrevista foi apresentado e discutido com o sujeito após a transcrição.

Ao ser questionada sobre as suas práticas de letramento, que “são modos culturais e gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (BARTON, 1991 p.5 apud STREET, 2014, p.18),a senhora Emília, sujeito desta pesquisa, remete imediatamente às lembranças de sua infância ao relatar:“*Amava ir à escola, tinha que ir andando a pé, descalço, tinha dia que era frio, eu não tinha lápis, não tinha borracha, nem caderno, ganhava as folhas dos outros, mas eu queria aprender*”. Logo, como apoio à metodologia adotada nesta proposta, baseamo-nos em



discussões concernentes aos estudos dos letramentos, a exemplo de Street (2014), bem como em observações de campo e em depoimentos do sujeito da pesquisa. Neste caso, usa-se o termo sujeito “para designar o indivíduo com sua história[...] que em sua interação com o mundo constrói suas representações[...]”. (MORETTO, 2007, p.15).

Portanto, os dados advindos das observações e dos depoimentos da senhora Emília serão foco de discussão na seção seguinte deste artigo.

### 3. Discussão e análise dos dados

Ao relatar a sua história vivida, a senhora apresenta as diferenças existentes entre o passado e o presente, sobre a forma como as famílias enxergam a educação das crianças: “*Não era como hoje, a gente era muito podre, morava no meio do mato. Eu é que queria ir pra escola, eu acordava cedo para convencer meus irmãos a ir, se eles decidiam que não, o pai e a mãe não deixavam eu ir*”.

Esta fala da senhora Emília deixa claro que para os seus pais a permanência dos filhos na escola não era uma prioridade, sendo que hoje se defende que “a educação exige um compromisso dos adultos na atuação familiar, escolar e social”. (VEQUI,2010, p.23)

A senhora Emília afirma que conseguiu concluir a quarta série primária, e que neste período em que esteve na escola desenvolveu a habilidade da leitura e da escrita, deixando claro o quanto é significativo para ela ler e escrever diante das dificuldades enfrentadas pela mesma para conseguir estudar. Para Street (2014, p. 17), “as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação[...]”. Com a conclusão da quarta série, (hoje quarto ano do ensino fundamental), para prosseguir nos seus estudos, Emília necessitaria mudar de escola. Diante desta realidade, foi impedida de continuar estudando, já que morava longe da nova escola, e seus pais não permitiram que ela fosse à escola sozinha.

Ao apresentar este dado a mesma afirma, com relação à distância de sua casa até a escola: “*Daria umas duas horas a pé só pra ir, mas eu queria ter*



*continuado*”.Após esta fala, a senhora Emília se cala por alguns segundos, como se relembando esta vivência. Para Placo e Souza (2006, p. 29),“a memória faz e refaz, afasta e aproxima. Utiliza objetos, indícios, imagens, palavras como verdadeiros passaportes para cenários de prazer, alívio e dor, trazidos para a situação atual”.

Hoje a senhora Emília trabalha como costureira, e ao observar as práticas de letramento existentes no seu atelier de costura, nos chama a atenção a quantidade de livros, revistas encontradas no espaço.

Encontramos em seu atelier, vários produtos de eventos de letramento, folhas com receitas retiradas da internet, cadernos com anotações em que a senhora Emília controla e registra dados do seu cotidiano.

Naquele ambiente também se observam alguns suportes de escrita que pertencem a outros membros da família, pois, como havíamos afirmado anteriormente, moram com a senhora, seu filho, a nora e quatro netos, sendo que três destes netos estão no ensino fundamental.

Dentre as anotações individuais da senhora Emília encontradas nos cadernos, podemos citar desde quantidades de horas de trabalho até receitas de chás, relações com todas as medidas de clientes para a confecção das roupas até orações e receitas de bolos. Outras informações como contas a pagar e a receber, números de telefones, horários de compromissos também podem ser encontrados em seus cadernos de anotações. Observa-se que esses dados são anotados de forma aleatória, sem um padrão de organização dentro dos cadernos.

Quando a senhora Emília relata que sempre gostou de ler, nos baseamos em Street (2014, p. 9), ao afirmar que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”, para relacionar a quantidade de livros encontrados no atelier da senhora Emília com a sua história de vida e o gosto pela leitura que ela traz consigo desde a infância.

No momento em que pegamos alguns livros em mãos, a senhora Emília observa, e relata imediatamente: *“Eu gosto de ler, tinha um baú de livros, o pai contava pra todo mundo que eu gostava de ler e eles mandavam pra mim, e a noite eu lia pra todo mundo lá em casa, tinha vizinhos que iam lá em casa ouvir eu ler as histórias dos livros, principalmente o livro do Sítio do Pica-Pau*



*Amarelo. Sempre gostei de ler*". Essas palavras de Emília nos remetem ao texto de Moretto, que destaca: "Devemos lembrar um princípio fundamental da linguagem: quem dá sentido ao texto é o contexto".(MORETTO, 2003, p.62)

Quando Emília afirma que, sua família, seus vizinhos, que não dominavam com facilidade a leitura, ou que não tinham o mesmo contato com os livros, se deslocavam até a sua residência para que ela lesse para eles as histórias contidas nos livros, que somente ela tinha acesso, surge ali em seu discurso a visão "que um sujeito letrado tem de si, dos outros, das relações de poder e dos objetos/artefatos disponíveis para participar de práticas sociais". (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 570)

Este relato, em que a senhora relembra seus livros e as leituras realizadas em sua infância e adolescência, afirmam o quão significativos foram aqueles momentos, reafirmando a importância que ela atribuía ao ato de ler, diante também desta demonstração: "reforça-se então o caráter social, situado e histórico do letramento, responsável por caracterizar a *condição* letrada de um sujeito, em um situado espaço da sociedade e em um particular momento histórico de sua trajetória pessoal e social". (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 570)

Como Emília declara em seu depoimento, que por vezes tinha como ouvintes, para suas leituras, sua família e seus vizinhos, diante deste relato, não podemos deixar de abordar que, no mesmo contexto de Emília, estas leituras também atribuem sentidos e importância para seus ouvintes, a ponto de saírem de suas residências para ouvir estas leituras realizadas por ela. Sendo assim, pode-se afirmar que estes sujeitos "por meio de interações verbais,[...] agem, pensam, valorizam e interagem de maneira conjunta, sincrônica com a linguagem, com vários artefatos e objetos, tais como os gêneros discursivos. (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 570)

Quando mencionamos o seu relacionamento com as tecnologias, a senhora relata: "*Eu quero fazer um facebook pra mim, quero aprende a mexer no computador e no celular, pra não ter que pedir pros outros*". A senhora ainda conclui: "*Gosto de ficar olhando as fotos no facebook, vendo as meninas mexer no computador (navegar na internet), ver quem tá bonito, quem tá feio, quero*



*também comprar um celular bom, pra ter um Whatts App pra falar com as pessoas, o meu não dá, é antigo”.*

Existe por parte da senhora interesse em interagir através das tecnologias. Para Possari (2005, p. 96), “interagir é ser humano. Num processo de interlocução é trocar com outros os saberes, os afetos, os desafetos”. A autora ainda completa: “Os textos eletrônicos são os que mais possibilitam a interatividade”. (POSSARI, 2005, p.96)

Dentro deste contexto, prosseguimos nossa observação, tendo como objetivo conhecer as práticas de letramento individuais desta senhora, averiguando a possível existência de evidências da interação entre as práticas de letramento dos outros membros da família com as práticas individuais do sujeito da pesquisa. Segundo Marques, “Quem não sabe o que procura, quando encontra não percebe”. (MARQUES,1997, p.14)

### 3.1. Práticas de Emília

Podemos observar no decorrer desta pesquisa que a senhora Emília faz uso das tecnologias, gosta de acessar a internet, no celular e no computador, mas para isto necessita da ajuda de sua nora e das duas netas, pois não domina totalmente estas ferramentas. “*Gosto de ver eles mexendo na internet*”, fala a senhora, que também utiliza a internet como ferramenta de trabalho, realizando pesquisas sobre modelos de roupas e assuntos diversos. Esta afirmação demonstra que esta senhora interage com a família, a qual auxilia em suas práticas através das tecnologias.

Com as análises podemos observar inicialmente que a família interfere nas práticas de letramento desta senhora, quando a mesma afirma “*Gosto de ver eles mexendo na internet*”, sendo que, sem saber realizar pesquisas na internet, a senhora Emília as faz com auxílio.

Essas ações podem ser comprovadas através de material impresso retirado da internet encontrado em seu atelier, nas mensagens que a senhora envia pelas redes sociais, mais especificamente pelo Whatts App, utilizando o



celular e a conta de suas netas, juntamente com o relato da mesma que afirma acessar as redes sociais, e que para isto pede ajuda.

Quando questionada sobre o uso da escrita, a senhora relata: *“Uso muito pouco, pra falar bem a verdade, hoje eu gosto mesmo é de ler. Não tenho muita imaginação para escrever, quase não uso não.”* Sendo assim, a senhora se baseia na falta de criatividade para justificar, segundo ela, o pouco uso da escrita. Para Marques, a criatividade não é um bicho que se agarre, “ela surge do inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso”. (MARQUES, 1997, p.15)

Apesar da declaração anterior, quando questionada sobre em que momento ela faz uso da escrita, a senhora Emília afirma: *há, eu escrevo, as medidas das minhas clientes, faço lista de compras pra não esquecer de nada quando vou no mercado, pra anotar as contas que tenho que pagar, o que tenho fora (referente a cobrança de seus serviços como costureira), essas coisas.”* Quanto a esses dizeres, pode-se afirmar que as formas de realizar, de participar de práticas de letramento, incluindo a leitura, a oralidade e a escrita, são modos culturais de utilização da linguagem e nelas estão implícitas relações de poder”.(FISCHER, 2010, p.216)

Conforme abordado anteriormente, observou-se a existência de vários produtos de eventos de letramento: cadernos, diversas anotações em que a senhora Emília anota dados importantes do seu dia a dia, e os consulta sempre que necessário. Sendo assim, podemos afirmar que a senhora Emília “busca no escrever a superação de seus problemas, de suas dificuldades e crises, num esforço de transcender a si mesmo na afirmação do próprio estilo”.(MARQUES, 1997, p.45)

Neste contexto, Souza e Sito (2010, p. 37) afirmam que “As práticas de uso da escrita implicam processos de construção identitária que ocorrem na vivência de modelos culturais de ação no mundo [...]”

Observa-se, ainda, que apesar de o sujeito desta pesquisa afirmar que



“usa muito pouco a escrita”, para ela, a escrita é uma necessidade, um meio de comunicação e de registro no seu cotidiano, “nos discursos, inserem-se as linguagens sociais, as quais assumem relevância e sentido através deles” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 571).

A senhora Emília afirma que dentro das práticas de letramento, o foco do seu interesse está na leitura, mas ao ser questionada sobre a representatividade destas leituras no seu dia a dia, ela afirma que não identifica nenhuma representatividade, que *“a leitura não a influencia a minha vida, é somente algo que eu gosto de fazer”*, *“isto me interessa, eu acredito, os outros acreditando ou não, eu leio com todo prazer”*.

Segundo Street (2014, p. 91), “toda análise de outros modos de pensar e crer implica algum procedimento [...] no sentido de que tenta representar a coerência e a ‘racionalidade’ subjacentes a afirmações ou comportamentos aparentemente estranhos[...].”

Ainda, neste contexto, Street afirma que esta abordagem de cunho investigativo “exige um conhecimento íntimo do contexto social do sujeito e das instituições que conferem sentido as suas ideias e crenças [...]”(STREET, 2014, p.91), o que nos remete ao motivo subjacente desta declaração, com apoio do seguinte depoimento: *“Isto me interessa, eu acredito, os outros acreditando ou não, eu leio com todo prazer”*. Este dizer da senhora Emília está intimamente relacionado ao tipo de livros que faz parte da leitura desta senhora, livros estes que são, em sua grande maioria, obras de autores que defendem a doutrina espírita.

Na contramão à afirmação anterior, ao defender que *“a leitura não influencia a minha vida, é somente algo que eu gosto de fazer”*, Emília relata uma postura a partir de suas leituras: *“Eu olho a morte de outra forma, eu vejo a morte de outra forma, é só uma passagem para o outro lado.”*

A leitora, convencida das verdades apresentadas nos livros, e cuidadosa com suas relações familiares e sociais, afirma *“ Gosto de contar para os outros sobre o que eu leio, parei um pouco, tenho medo de ficar chata, nem todo mundo acredita”*.

Apesar de sua declaração, afirmando que a leitura não tem nenhuma



representatividade em sua vida, as atitudes apresentadas e o posicionamento com relação aos conteúdos dos textos lidos demonstram algo diferente, já que ela se posiciona, defende e divulga as crenças e ideologias contidas nestas leituras. Ela mesma reconhece, mesmo sem perceber, a importância da leitura em contexto social.

## **5. Considerações finais**

O presente trabalho teve como objetivo relatar parte da história de letramento de uma senhora que mora com sua família na cidade de São João Batista– SC, analisando a existência da prática de leitura e escrita individual no ambiente familiar, buscando vestígios de interferências do convívio familiar nas práticas individuais de letramento do sujeito da pesquisa.

Com este estudo pode-se observar que os letramentos fazem parte da rotina diária do sujeito, que valoriza os livros e as leituras, prática esta que ainda hoje faz parte do seu dia a dia.

Encontramos algumas contradições entre o que o sujeito realiza e suas afirmações, no que diz respeito à escrita e com relação à representatividade da leitura no seu cotidiano. A senhora Emília afirma não utilizar a escrita com frequência, e encontra-se uma quantidade significativa de material escrito pela mesma, com registros de dados relevantes do seu cotidiano, que servem muitas vezes de material de consulta para assuntos pessoais. Ela também afirma que os textos lidos não têm nenhuma representatividade no seu dia a dia, mas, por outro lado, divulga, se posiciona sobre o conteúdos lidos, entre as pessoas do seu convívio, reconhecendo, mesmo sem perceber, a importância da leitura em seu contexto social.

Observou-se também, através dos dados, que o letramento familiar interfere nas práticas individuais de letramento desta senhora, através das novas tecnologias, auxiliando-a no acesso à rede através do uso do computador ou do celular.



## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto. Porto Editora.1994.
- FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2010
- FISCHER, A. PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero.**Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, jul./dez. 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.  
Disponível em  
<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2237/1505>>  
Acesso: 06 jul. 2015.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí, Unijui, 1997.
- MORETTO, V. P. **Planejamento: Panejando a educação para o desenvolvimento de competências**.3.ed. Petrópolis, Vozes,2007.
- VEQUI, V. P. **Educação e família: Dimensões afetiva, cognitiva e social das crianças**. Itajaí, Casaberta, 2010.
- MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 3.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. S. Fios que se entrelaçam: a função da memória na aprendizagem de adultos. In: PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. S.. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006. p.25-39.
- POSSARI, L. H. V. Educação a distância como processo semiodiscursivo. In: PRETI, O. (Org); NEDER, M. L. C.; POSSARI, L. H. V.; ALONSO, K. M. **Educação a distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília, Liber Livro, 2005, p.91-108.
- 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 pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.29-50.
- STREET, B. V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**.São Paulo, Parábola, 2014.



## NARRATIVAS ESCRITAS ALEMÃO-PORTUGUÊS DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO

**Emilia Rosenbrock**

emiliarosenbrock@hotmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### **Eixo temático: Educação e Linguagem**

**Resumo:** Em comunidades descendentes de antigas zonas de imigração europeia, muitas crianças ingressam na escola tendo o alemão como primeira língua, onde são, entretanto, alfabetizadas somente em português. Este artigo discute dados parciais de uma pesquisa em nível de mestrado, de cunho qualitativo, cujo objetivo é analisar narrativas escritas em alemão de dois estudantes da educação básica de uma escola municipal multisseriada do campo, localizada no município de Blumenau, na região do Vale do Itajaí, SC. O apoio teórico na pesquisa aqui relatada vem prioritariamente do campo de estudos do bilinguismo como fenômeno social, especialmente no tocante à escolarização em contextos multilíngues e interculturais. A análise preliminar das narrativas sugere conhecimento ainda não consolidado das convenções ortográficas, transferências orais e fonológicas para a escrita, contudo, indica também tentativas de acerto. Este artigo nos permite refletir sobre a importância, da garantia na educação formal, do aprendizado da língua de herança junto ao português em contextos interculturais.

**Palavras-chave:** Narrativa escrita. Bilinguismo social. Língua alemã. Letramento.

### **1. Introdução**

O Vale do Itajaí, região localizada no Estado de Santa Catarina, é uma antiga zona de imigração que, baseada na colonização alemã, italiana e polonesa<sup>4</sup>, constitui-se num rico cenário multicultural e plurilinguístico. Nesse contexto sociolinguístico e culturalmente complexo (CAVALCANTI, 1999, 2011) está situada a cidade de Blumenau, fundada em 1850, pelo farmacêutico alemão Dr Herrmann Bruno Otto Blumenau. Até os dias de hoje, observa-se a forte influência da origem dos colonizadores sobre a rotina dos moradores, sobre o exercício das atividades humanas locais, nas edificações prediais e sobre o uso das línguas (FRITZEN, 2005).

---

<sup>4</sup> Reconhecemos a presença de outros grupos étnicos, como italianos, poloneses e grupos indígenas no Vale do Itajaí, mas, neste artigo, nos referimos, em especial, ao grupo teuto-brasileiro, por ser ele foco da nossa pesquisa.



No período de 1938 a 1945, as línguas foram elemento de arbítrio do Estado Brasileiro contra as populações de imigrantes e refletem a política linguística do governo não só quanto às línguas alóctones (de imigração), mas também quanto às línguas indígenas (autóctones). Ao desconsiderar as várias etnias, ou seja, as culturas e línguas já existentes em território nacional e outras que vieram se unir a esse contingente, como os escravos trazidos da África e os imigrantes através das políticas imigratórias, o Estado brasileiro acabou usurpando desses cidadãos um direito legítimo e intangível, isto é, o direito de utilização e expressão em sua língua materna (MAILER, 2007). Contudo, vemos que, apesar das campanhas de nacionalização do ensino, hoje ainda em muitas regiões do país, amalgamam-se, ao lado do português, línguas autóctones e de imigração como o alemão.

No presente artigo, pretendemos socializar e discutir resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em educação caracterizada como um processo de investigação de abordagem predominantemente qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN 2006; MASON, 1997; MOITA LOPES, 1994; BOGDAN; BIKLEN 1994) e com um olhar de interesse sócio-histórico relacionado aos Estudos do Letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). Temos como objetivo principal de pesquisa investigar as (inter)relações entre letramento e políticas de educação linguística em contexto intercultural.

O artigo está organizado em três seções. Após esta parte introdutória, apresentamos uma breve descrição do cenário sociolinguístico local da pesquisa, o qual pode ser caracterizado como complexo, pela coexistência de línguas hegemônicas e variedades locais, em geral estigmatizadas. Na segunda seção descrevemos o contexto escolar, os sujeitos e os instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa. Os resultados parciais da pesquisa são apresentados na terceira seção. Por fim, discutimos as implicações da educação monolíngue para crianças falantes de uma língua de herança de grupos minoritários.



## 2. Contexto da pesquisa

Em geral, em muitas regiões de imigração o que circula é um discurso hegemônico de estigmatização das línguas de herança e de seus falantes. Em especial para a cidade de Blumenau podemos observar como um desdobramento das campanhas de nacionalização do ensino (1938-1945) o fato de a língua alemã ter se deslocado do contexto urbano público concentrando-se mais nas áreas rurais e ter perdido significativamente o contato com a modalidade escrita (FRITZEN, 2008). Não raramente, o bilinguismo das crianças é tratado como empecilho para a boa aprendizagem da língua portuguesa. Ainda a esse respeito afirma Spinassé (2008, p. 4) que

tanto na aula de língua portuguesa como na aula de alemão-padrão, esses alunos são vistos, devido ao seu bilingüismo, como problemáticos, representando, para alguns professores, uma ameaça para o aprendizado bem sucedido.

Na presente pesquisa direcionamos nosso olhar investigativo sobre uma língua de imigração, neste caso, o alemão, que pode ser vista, como aludido anteriormente, como uma língua minoritária no atual contexto brasileiro. O conceito de língua minoritária, de acordo com Maher (2007), é entendido a partir de uma perspectiva mais política e ideológica do que propriamente linguístico.

Assim como Altenhofen (2013, p. 94) entende por língua minoritária “a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante”. Sendo assim o conceito de língua minoritária não está relacionado ao número de falantes que dela fazem uso, mas sim ao prestígio que a língua usufrui no meio social em que está inserida.

No Vale do Itajaí, o alemão era até 1940, conforme dados do censo do IBGE, a língua mais falada na região. Segundo este levantamento, 97% da população de Blumenau utilizava, o alemão na vida cotidiana. A língua estava presente no contexto familiar, nas escolas e na imprensa (MAILER, 2003; FRITZEN, 2008). Vale ressaltar ainda, com relação ao censo do IBGE, que desde 1950, o quesito língua não faz mais parte dos dados desse levantamento estatístico nacional. No censo realizado em 2010, perguntou-se



somente às populações indígenas sobre o uso de línguas faladas no lar. Dessa forma, não há um levantamento oficial recente que nos aponte com mais precisão as línguas faladas nos domicílios brasileiros e as práticas linguísticas de cada região do Brasil (ALTENHOFEN, 2013).

Com o intuito de legitimar o português como língua nacional e hegemônica, as campanhas de nacionalização aboliram o ensino e o uso da língua alemã das escolas, levando os descendentes de imigrantes a utilizarem o alemão restritamente no âmbito familiar. Como as línguas foram proibidas de maneira geral, as pessoas que continuaram a usar a língua sofriam severas penas por parte do governo local quando denunciados pelo seu uso. Constituiu-se, assim, uma relação linguística e sócio-histórica tensa e complexa entre a língua minoritária falada e mantida na família e o lugar e o valor dela na vida dos seus falantes inseridos em uma sociedade majoritária. Concentrada nas áreas mais rurais e sendo seus falantes, na maioria, imigrantes que trabalhavam na lavoura, a língua alemã passou ao longo do tempo a carregar uma conotação pejorativa por estar relacionada à “língua de colono”, ser apenas “um dialeto”, ser uma “língua errada”. É neste contexto, no município de Blumenau, que desenvolvemos nossa pesquisa. A língua alemã está ainda fortemente presente em localidades rurais do município, especialmente na oralidade e na esfera familiar como têm mostrado pesquisas desenvolvidas nessas comunidades (MAAS; FRITZEN; AVELINO NETO, 2014).

A escola foco da pesquisa está localizada em área rural do distrito da Vila Itoupava, ao norte do município de Blumenau, em Santa Catarina. O distrito da Vila Itoupava foi criado em 1943 pela Lei Estadual nº 941, de 31/12/1943 e localiza-se cerca de 30 km do centro da cidade de Blumenau. A unidade escolar pesquisada é uma escola municipal do campo organizada em regime de multisseriação. O estabelecimento oferece ensino da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, atendendo crianças dos quatro aos 10 anos de idade, num total de 82 alunos no ano de 2015.

Atualmente a língua alemã faz parte do currículo escolar como língua estrangeira moderna sendo lecionada no E.F.I duas vezes por semana, totalizando 90 min de aula semanais. As demais disciplinas são ofertadas em língua portuguesa, ou seja, o português é a língua da instrução formal. Os



sujeitos da pesquisa, 09 estudantes do Ensino Fundamental sendo quatro alunos do 5º ano e cinco alunos do 4º ano, foram convidados no ano de 2012, a participar de um projeto-piloto<sup>5</sup> por meio da escrita de duas narrativas, uma em português e outra em alemão, a partir do apoio visual de duas sequências distintas de imagens com seis gravuras de autoria do alemão e.o.plauen. Os dados gerados (MASON, 2001) na pesquisa formaram um banco de dados para a linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da FURB.

### 3. Discussão e análise dos dados

Como vimos anteriormente, falantes de uma língua minoritária crescem com duas línguas, mas são alfabetizados somente em uma, a língua majoritária. Considerando este fato, muitos indivíduos que na modalidade oral da língua são falantes bilíngues tendem, por conseguinte, a serem monolíngues a nível de comunicação escrita. A situação descrita aponta uma perda de importantes recursos, tanto para a sociedade como também para o próprio indivíduo, uma vez que, o mesmo não pode empregar efetivamente as possibilidades a ele dadas por seu bilinguismo.

A sociedade se mostra cada vez mais grafocêntrica e de fato a escrita “integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados” KLEIMAN (1995, p. 7). Visto que a escrita ambiental e rotineira é apenas a função mais básica da escrita, pois “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder” (KLEIMAN, 1995, p.7-8). Podemos inferir do exposto acima que a aquisição de uma língua como linguagem escrita refere-se não só ao aprendizado do alfabeto ou da ortografia.

---

<sup>5</sup> Bilinguismo teuto-brasileiro: um estudo comparativo entre Alemanha e Brasil coordenado no Brasil pela Profa Dra Maristela P. Fritzen (FURB) e na Alemanha pela Profa Dra Claudia M. Riehl (LMU München) é um projeto desenvolvido inicialmente no âmbito de um intercâmbio científico de curta duração (Capes/DAAD) que buscou realizar um estudo que tem como meta promover o bilinguismo teuto-brasileiro na Alemanha e no Brasil, especialmente no âmbito da escrita.



Para aquisição da linguagem escrita é necessário aprender estruturas gramaticais típicas da linguagem escrita que não aparecem no texto oral. As diferenças entre linguagem oral e escrita existem em vários níveis: no léxico, na sintaxe e nas estruturas sintáticas do texto, como por exemplo os conectores que ligam as frases. Riehl (2014) apresenta em seu estudo um quadro formulado a partir de seus dados de pesquisa contendo as características da narrativa em linguagem oral e em linguagem escrita. Nosso olhar analítico sobre as narrativas neste artigo é norteado pelos estudos de Riehl (2014, 2006).

#### Quadro 1: Características da linguagem escrita e oral em textos narrativos

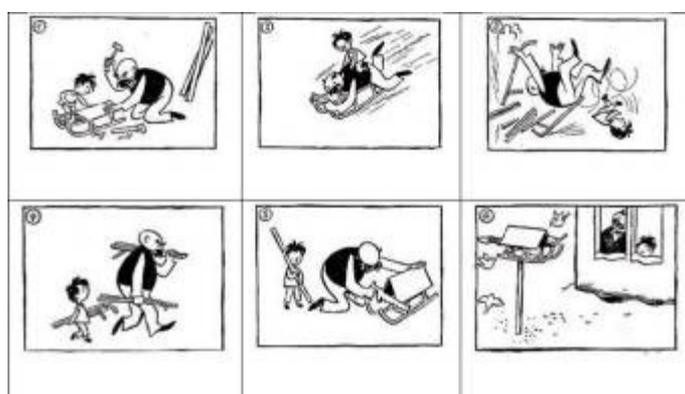
<b>Características da linguagem oral Narrativas</b>	<b>Características da linguagem Escrita Narrativas</b>
<b>Vocabulário:</b> simples, vocabulário do cotidiano: <i>cabeça, porta, bom/bem, dizer.</i>	<b>Vocabulário:</b> elaborado, vocabulário parcialmente literário: <i>principal, portal, excelente, expressar-se.</i>
<b>Sintaxe:</b> Formulação de orações principais justapostas:  <i>Pedro foi passear no parque. Ele encontrou um cadáver.</i>	<b>Sintaxe:</b> Formulação de orações ligadas, por exemplo, através de orações subordinadas ( <i>Quando Pedro caminhava no parque...</i> ) ou nominalização ( <i>Durante um passeio no parque Pedro encontrou um cadáver</i> ).
<b>Conectores:</b> As sentenças são ligadas por elementos conectores simples como <i>e, e então, aí.</i>	<b>Conectores:</b> As sentenças são ligadas entre si por elementos narrativos especiais como <i>um belo dia, repentinamente</i> etc. ou não apresentam conjunções.

Fonte: Riehl (2014, p. 128, grifos no original, tradução da pesquisadora)



Neste artigo nos propomos a analisar marcas da linguagem oral presentes em duas narrativas escritas em alemão de dois estudantes da educação básica falantes de uma língua de herança, neste caso o alemão, que foram alfabetizados somente em língua portuguesa. Foi solicitado aos estudantes formularem uma narrativa escrita com base no observado na sequência de seis imagens exposta a seguir.

**Imagem 1: Sequência de imagens de seis gravuras para narrativa em alemão**



Fonte: Dados da pesquisa

Apresentamos abaixo as narrativas escritas de Lukas<sup>6</sup>, 10 anos de idade, no 5º ano, indicou no questionário sociolinguístico a língua alemã com o língua materna e frequenta na escola aulas de alemão a 8 anos e de Nina, 9 anos, no 4º ano, indicou como língua materna o alemão e como Lukas tem aulas de alemão desde a educação infantil.

**Quadro 2: Narrativas escritas de Lukas e Nina**

Lukas	Nina
<p>1 Der <u>Vater</u> hat aine schlitten guebauer mid sain nhoar</p> <p>2 ond guinhen beich ronter</p> <p>3 ond est ales <u>gabot</u> gueproen. Und ham die shitecken <u>schaus</u> guechafem,</p> <p>4 und aine vogel haus guebauer</p>	<p>1 Era ain menino o <u>paba</u> dele estava baun ai schlitten foa dea</p> <p>2 denaea eles escoregaram o moro pra baixo ba umt ala baida cairão no chão</p> <p>3 e o schlitten quebrou</p> <p>4 e ele pra casa com a madeira</p>

<sup>6</sup> Utilizamos pseudônimos para proteger a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa



<i>5 den comen die ganse vogel der foter esen.</i>	<i>5 e o <u>paba</u> do menino construiu aí aus foa des foals. Fim</i>
Tradução em português: O pai construiu um trenó com seu filho e desceram a montanha e quebrou tudo. E levaram os pedaços para casa e fizeram uma casa de passarinhos então vem  muitos passarinhos comer a ração.	Tradução em português: Era um menino o pai dele estava construindo um trenó para ele então depois eles escorregaram o morro para baixo lá em baixo eles cairão e o trenó quebrou e ele pra casa com a madeira e o pai do menino construiu aí uma casa para os passarinhos. Fim

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Riehl (2014) quando crianças bilíngues ou multilíngues falam sua língua materna somente em casa e só na modalidade oral da língua, em geral, elas não dominam e não escrevem em seus textos as estruturas listadas na coluna da direita do quadro de características em textos orais e escritos. Por isso, podemos em seus textos identificar muitos elementos da linguagem oral listados na coluna da esquerda do quadro. Os dois exemplos acima apontam o uso de palavras de vocabulário básico alemão como pai (*Vater*), casa (*Haus*), fazer (*tun/machen*), quebrar (*kaputt gehen*), comer (*essen*) e que geralmente são empregadas na linguagem oral (Lukas: linhas 1, 3, 5 e Nina: linhas 1, 5, 6). Observa-se a falta de um vocabulário mais elaborado presente na linguagem escrita. Vemos também que as narrativas são formadas por orações principais não apresentando orações subordinadas e sendo em sua maioria ligadas pela conjunção “e” (Nina, linhas 3, 4 e 5) que na narrativa de Lukas apresenta uma variação na grafia em alemão: “*und*” ou “*ond*” (linhas 2, 3, 4). A partir deste último exemplo podemos também perceber marcas da articulação dialetal do alemão falado pelos sujeitos, ou seja, a redução de [o] para [u] como em *gabot/kaputt*, *foter/Futter* e em *foa/für*. Observamos também o uso de palavras do alemão do grupo como “*nhoar*” para Junge na narrativa de Lukas (linha 1). Além das transferências orais para a escrita (*ai/ein*, *aine/eine*, *baida/beide*), outras “marcas” presentes nestes textos podem ser compreendidas como hipóteses construídas sobre a ortografia das palavras em língua alemã influenciadas, por sua vez, pela



alfabetização em português. Entre essas se podem destacar: uso de um “s” quando seriam necessários dois em língua alemã para a representação gráfica do fonema [s] como em *esen/essen*; gu” ao em vez de “g” como em *guebauer/gebaut*, *guinhen/gehen*, *gueproen/gebroschen*, *guechafem/geschafft*; o <k> alemão é escrito conforme a grafia do português com <c> (*comem/kommen*). Em ambos os textos os substantivos são escritos em letra minúscula como na língua portuguesa, em alemão eles devem ser escritos em letra maiúscula com exceção da palavra *Vater* (pai) que o estudante provavelmente conhece das aulas de alemão.

#### 4. Considerações finais

A análise preliminar das narrativas em alemão sugere que o bilinguismo desencadeia conflitos linguísticos durante o registro dos processos psicológico e cognitivo dos falantes bilíngues quando esses misturam os códigos utilizados para sua comunicação. Tanto as transferências orais e fonológicas para a escrita quanto as estratégias de registro ortográfico realizadas sobre a língua alemã, nas produções analisadas, podem ser apontadas como possíveis reflexos do bilinguismo português/alemão e ao fato das crianças não serem alfabetizadas em sua língua materna, neste caso, a língua alemã. A análise parcial dos dados nos remete a uma reflexão sobre a intensidade da exposição dos alunos a textos escritos em alemão e se são ou não inseridos de forma eficiente em práticas de letramento com material ou gêneros escritos em língua alemã, visto que, as marcas da oralidade estão significativamente presentes nas narrativas. Desta maneira, adquirir e desenvolver a modalidade escrita da língua de herança pode ser visto como fator determinante para o desenvolvimento da linguagem (BIALYSTOK, 2009, 2012; CUMMINS; 1983; RIEHL, 2014, 2006). É de suma importância garantir o aprendizado da língua de herança, ao lado do português, em contextos bilíngues permitindo aos alunos ampliarem seu repertório linguístico na educação formal.



## REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN; Cleo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: C. NICOLAIDES; K. SILVA; R. TILIO; C.H. ROCHA (eds.): **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Ponte Editores, 2013, p. 93-116.
- BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus I.M. GREEN, David W.; GOLLAN, Tamar H. **Bilingual Minds**. APS Association for Psychological Science: 2009. Disponível em [http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pspi\\_10\\_3.pdf](http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pspi_10_3.pdf). Acesso em 01/06/2015.
- BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus I.M.; LUK, Gigi. **Bilingualism: consequences for Mind and Brain**. Trends in Cognitive Sciences: 2012, v.16(4), 240-250. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/>. Acesso em 01/06/2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora: 1994.
- CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. *DELTA*, 15 (n. especial): 385 - 417, 1999.
- CAVALCANTI, Marilda C. **Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária**. *DELTA*, 27 (1): 63-76, 2011.
- CUMMINS, James. **Interdependencia Lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües**. *Infancia y Aprendizaje*. 1983, 21, 37-68. Disponível em [http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom\\_15\\_2.pdf](http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_15_2.pdf) Acesso 01/06/2015.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S (orgs.): **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FRITZEN, Maristela P. **A imigração alemã em Blumenau e a situação de bilingüismo**. Estudos Linguísticos, v. 34, p. 189-194, 2005.
- FRITZEN, Maristela P. **“Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch”:** línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: v. 47, n. 2, 2008.
- FRITZEN, Maristela P. **“Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”:** refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*.



Pelotas, v.15, n.1, p. 113-138, jan./jul, 2012. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/480/426>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2012. Censo 2010. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2194>. Acesso em: 16/05/2015

MAAS, Martha R.; FRITZEN, Maristela P.; AVELINO NETO, Abelardo. **A língua alemã em antiga zona de imigração no Vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades**. Calidoscópio, v.12; n.2, maio/agosto, 2014. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/456> Acesso 01/06/2015

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: Sage, 1996.

MAHER, Terezinha 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.

MAILER, Valéria C. O. **O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MAILER, Valéria C. O. **Literatura Teuto-brasileira, uma retrospectiva: Muttersprache/Fremdsprache (20/11/07)**.

MOITA LOPES, Luiz P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 320-338, 1994.

RIEHL, Claudia M. **Mehrsprachigkeit: Eine Einführung**. WBG. Darmstadt: 2014.

RIEHL, Claudia M. **Schrift und Schriftlichkeit in der Muttersprache**. Newsletter des Kompetenzzentrums Sprachförderung, August, 2006, p. 6-9. Disponível em: [http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur\\_prof\\_riehl/schrift\\_schriftlichkeit.pdf](http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/schrift_schriftlichkeit.pdf) Acesso em 08 agosto 2015.

SPINASSÉ, Karen P. **Educação Bilíngüe em contextos multilíngues**. Anais do Celsul, 2008. Disponível em [http://www.celsul.org.br/Encontros/08/contextos\\_multilingues.pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/08/contextos_multilingues.pdf) Acesso 01/06/2015.



**“NO DIA SEGUINTE ELE PLANTOU MAIS UMA ÁRVORE”: EVENTOS DE  
LETRAMENTO E A ESCRITA DE NARRATIVAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Gabriela Kloth**

[gabikloth@hotmail.com](mailto:gabikloth@hotmail.com)

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig**

[otilia.heinig@gmail.com](mailto:otilia.heinig@gmail.com)

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Agência Financiadora: CAPES**

**Eixo temático: Educação e Linguagem**

**Resumo:** O contato com os gêneros discursivos do eixo do narrar dá-se desde os primeiros anos de vida até a idade adulta por meio de práticas de oralidade (o ouvir histórias) e de produção escrita (o elaborar narrativas), que se realizam dentro e fora do espaço escolar. Neste contexto de aproximação e de produção de textos, o presente trabalho tem por objetivo analisar – quanto às formas de retomada, às relações de causa e efeito e ao clímax – as narrativas produzidas, em dois momentos distintos (2011 e 2012), por alunos de uma escola pertencente à rede estadual de ensino de Santa Catarina. O *corpus* de análise provém das atividades desenvolvidas no subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e compõe uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Tendo como subsídio teórico os estudos do letramento e as concepções do Círculo de Bakhtin, depreende-se que as atividades propostas pelos bolsistas aliadas à inserção contínua dos alunos em práticas letradas, contribuíram para que os estudantes fizessem uso de diferentes formas de retomada, problematizassem relações de causa e efeito e construíssem uma resolução para os conflitos apresentados pelos personagens.

**Palavras-chave:** Letramentos. Narrativas. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa.

**1. Introdução**

As atividades de leitura e escrita – as práticas de letramento (STREET, 2003) – estão presentes em todas as esferas de atuação e comunicação humana. A cultura grafocêntrica, os exercícios de escrita e as práticas de leitura



permeiam, diariamente, as distintas situações vividas na escola, na família, no trabalho e nas demais instâncias pelos diferentes atores sociais.

Neste contexto, se inserem as discussões aqui propostas.

O presente artigo tem como objetivo analisar, quanto às formas de retomada, às relações de causa e efeito e ao clímax, as narrativas produzidas por alunos nas práticas e eventos de letramento (STREET, 2003) que constituem as aulas de Língua Portuguesa. Pretende-se, ainda, assinalar os reflexos dessas aulas, como eventos de letramento (STREET, 2003), na produção textual dos estudantes. Os dados aqui apresentados descendem, pois, de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

O subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contexto no qual os dados foram gerados, teve por objetivo identificar e analisar as dificuldades dos alunos no que tange à leitura e à escrita, e abrangeu o período compreendido entre junho de 2011 e dezembro de 2013. Os dados aqui analisados são frutos de duas propostas de produção de texto: a primeira, desenvolvida em outubro de 2011, compreendia uma sequência de imagens de um menino plantando duas árvores e descansando entre elas; a segunda, em dezembro de 2012, apresentava gravuras referentes a um cachorro atropelado e encaminhado ao hospital. Ambas as propostas não continham falas ou diálogos e serviram de subsídio para que os alunos desenvolvessem suas narrativas.

Na primeira ocasião, alguns alunos não estiveram presentes, o que nos leva, então, a analisar somente os textos daqueles presentes nos dois momentos – 14 alunos, de um total de 24. De posse das propostas de produção de texto, a partir das ilustrações que as compunham, os estudantes tiveram o período de uma aula – 45 minutos – para desenvolverem suas narrativas. Após esses momentos de geração de dados, os textos foram digitados, de acordo com as particularidades ortográficas de cada um, e tabulados para análise. Ressaltamos, ainda, que as análises limitam-se às práticas dos bolsistas nas aulas de Língua Portuguesa, pois foram atividades com as quais todos tiveram contato. Contudo, isso não exclui a influência e a



importância de outras práticas e eventos de letramento na produção textual dos alunos. A pesquisa, então, tem caráter longitudinal, sendo os alunos acompanhados e as intervenções realizadas ao longo de dois anos. É, ainda, de cunho qualitativo e insere-se na área da educação.

As análises que aqui propomos ancoram-se nos Estudos do Letramento e nas compreensões do Círculo de Bakhtin, buscando estabelecer um comparativo entre os resultados das duas propostas de produção textual, apontando possíveis avanços oriundos dos eventos de letramento que constituíram as aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos bolsistas do subprojeto em parceria com a professora supervisora. Os momentos que enfocamos neste trabalho visaram, diretamente, à escrita de narrativas.

Entretanto, as demais práticas e eventos de letramento em que os alunos se inseriram também agregaram conhecimentos para a realização das produções que aqui analisamos.

Tendo contextualizado a pesquisa, apresentamos, na sequência, as teorias que nos subsidiam e tecemos nossas análises do *corpus* coletado, traçando um comparativo entre os dois momentos de produção textual e os seus resultados. Por fim, expomos nossas considerações acerca do processo.

## **2. Articulando teoria e prática**

O cerne deste trabalho diz respeito às práticas e eventos de letramento (STREET, 2003) nos anos finais do ensino fundamental, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Para melhor iniciarmos, é importante destacar que compreendemos o letramento 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). Nesta perspectiva, os letramentos, no plural, estão ligados às situações e às concepções de leitura e escrita próprias de cada grupo social, pertencentes a diferentes épocas e momentos históricos.

Na concepção dos letramentos, os acontecimentos podem ser definidos como práticas e eventos de letramento. Caracterizam-se como eventos de letramento as situações nas quais podemos observar o desenvolvimento da leitura e/ou da escrita, percebendo suas características. A perspectiva



ideológica dos estudos do letramento considera os eventos de letramento observáveis (STREET, 2000), ocasiões nas quais podemos contemplar a leitura e/ou a escrita acontecendo.

Ao falarmos de práticas de letramento, referimo-nos ao modo como os significados de letramento são construídos nos contextos sociais e culturais em que a leitura e a escrita desempenham um papel (STREET, 2000). As práticas de letramento acontecem de acordo com a esfera (BAKHTIN, 2003) na qual os sujeitos se inserem, resultando no que podemos chamar, por exemplo, de letramento acadêmico, religioso ou familiar. As interações, dentro das diferentes esferas, não se excluem, mas completam-se, uma vez que “é por meio das práticas de letramento que os sujeitos aprendem, constroem novos conhecimentos” (DIONÍSIO, 2007, p. 214). Dessa forma, o sujeito tem a oportunidade de tornar-se proficiente em diferentes letramentos, uma vez que se constitui nas relações sociais estabelecidas nas distintas esferas da interação humana.

As análises ora propostas inserem-se na esfera escolar, ambiente composto por múltiplas práticas de letramento e onde circulam os mais variados gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). A escola configura-se, assim, como uma “agência de letramento” (KLEIMAN, 1995) e está, por meio de diferentes práticas, inserindo os estudantes em diferentes relações sociais, ressignificando seus saberes e contribuindo para que se tornem sujeitos letrados. As práticas de letramento escolares, porém, não são suficientes: é preciso promover a integração desses letramentos com aqueles que os estudantes já dominam: letramentos digitais, religiosos, do trabalho. Uma maneira de promover essa integração entre o que é escolar e o que pertence a outras esferas é por meio do trabalho com os gêneros discursivos, abarcando desde os gêneros primários (bilhetes, cartas, diálogos), aprendidos pela convivência e pelo contato, até os secundários (romances, pesquisas científicas, publicidades), específicos de determinada esfera e que requerem um trabalho sistemático que leve os sujeitos à compreensão e à apropriação destes gêneros (BAKHTIN, 2003).

Voltando-nos para Scliar-Cabral (2003), encontramos um dos motivos que possibilita a compreensão dos gêneros pertencentes ao eixo das



narrativas: as histórias seguem uma estrutura canônica, condizente com o modo como conhecemos e percebemos o desenrolar dos fatos no espaço e no tempo. A essa estrutura chamamos de esquemas narrativos ou gramáticas das histórias. Para essas análises, utilizaremos o esquema de Stein e Glenn (1979) reformulado por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1991), que se configura como uma organização ativa das experiências e reações passadas e formulado em regras nas quais as histórias podem ser encaixadas. Contudo, a internalização desses esquemas depende de as crianças estarem expostas ou não a experiências narrativas.

Conforme exposto na introdução deste artigo, após os momentos de geração de dados, os textos foram digitados e tabulados para análise. Entre as categorias observadas, elencamos e analisamos, neste trabalho, às que abrangem os anafóricos (retomadas), as relações de causa e efeito e o clímax.

## 2.1. Um olhar para os anafóricos

O modo pelo qual os elementos do texto vão, de alguma forma, sendo retomados chama-se reiteração (ANTUNES, 2005). Esse movimento, para trás e para frente, é o que assegura ao texto a sua continuidade, o seu fluxo. Entre as formas mais comuns de reiteração consta a substituição gramatical que se caracteriza, na maioria das vezes, pelo uso de pronomes como forma de retomada; a substituição lexical, ou seja, a utilização de uma palavra no lugar de outra que lhe seja equivalente e; a retomada por elipse, a omissão de um termo ou expressão já apresentados anteriormente (ANTUNES, 2005). Nas primeiras produções, houve a predominância da substituição gramatical. Nos textos analisados, o pronome pessoal *ele/ela* estava presente, quase sempre, de maneira absoluta, isto é, era a única forma de retomada do personagem. Como exemplo, temos a produção de uma estudante que lança mão dos pronomes para retomar os personagens (grifos nossos): “*No dia seguinte **ele** plantou mais uma árvore, todos os dias **ele** ia regar as árvores até **elas** crescerem quando **elas** cresceram **ele** ficou feliz porque **ele** tinha ajudado a plantar duas árvores*”. Pelo excerto, notamos que o personagem, apresentado como *um menino*, é retomado ao longo de todo texto como *ele*; as árvores,



mencionadas no trecho, transformam-se em *elas* no desenvolvimento da narrativa.

Percebendo essas regularidades, desenvolvemos atividades voltadas para esse fim. Pautados no conceito de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), trabalhamos com os alunos a estrutura dos contos de fadas, sua organização e sequência. Abordamos, também, a forma como os personagens são retomados nesses gêneros, comparando à maneira como os estudantes faziam essa retomada.

Após as intervenções realizadas e a escrita da segunda proposta de produção de texto, retomamos a mesma estudante e a narrativa que escreveu (grifos nossos): “A **menina** não gostava de animais muito menos de cachorro, então **ela** pediu para seu **namorado** se livrar do cachorro. Mas o **menino** tinha se apegado muito com o seu novo **cachorro**, então não queria se livrar do **Bilu**”. Nesta produção, a aluna lançou mão não somente de pronomes (*ela*), mas também de substantivos (*menina, namorado, cachorro, Bilu*) para retomar os personagens da sua história.

Depreendemos, assim, que as atividades desenvolvidas foram significativas para os estudantes, oportunizando repensarem a sua escrita e internalizarem outros recursos que poderiam ser aplicados ao texto. Inseridos nas ações realizadas, os alunos adquiriram a capacidade de se referir a um mesmo personagem de diversas maneiras, abandonando o uso de uma só forma de reiteração. A substituição gramatical, predominante nos textos de 2011, divide espaço, em 2012, com a substituição lexical, garantindo fluidez e continuidade na escrita dos alunos.

## 2.2. Um olhar para as relações de causa e efeito

Os fatos ocorridos na história possuem uma motivação (causa) e a sua ocorrência desencadeia novos fatos (efeito/consequência). À ligação entre a motivação e o fato desencadeado chamamos relações de causa e efeito ou causalidade (GANCHO, 2002). Voltando nosso olhar para a proposta de produção de texto utilizada em 2011, entendemos que não havia ali muitos complicadores, que exigiriam dos alunos elaborar algum problema para a



história. Como consequência, a maioria dos textos apresentou um desenvolvimento linear, com o menino cuidando das árvores para, depois, ter onde descansar, como no fragmento: *“quando elas cresceram ele ficou feliz porque ele tinha ajudado a plantar duas árvores então ele colocou uma rede e deitou-se porque ele já estava cansado de tanto regar as árvores só mesmo cansado ele estava ajudando a cuidar do nosso Brasil”*. As relações apresentadas mantiveram-se, então, bastante ligadas às imagens da proposta. Não houve inserção de outros complicadores para além dos que já estavam explícitos.

As relações de causa e efeito também foram abordadas no trabalho com o gênero discursivo conto. Ao explorarmos as narrativas com os alunos, enfatizamos a forma como o problema era apresentado e as tentativas realizadas pelos personagens até que uma solução fosse alcançada. Porém, ao retomarmos as produções de 2012, percebemos que a ênfase dada a essas relações não fora suficiente.

Observando os textos provenientes dessa segunda proposta, notamos que os alunos eram ainda bastante dependentes das figuras ali expostas, mesmo que houvesse um elemento diferente na construção da relação de causa e efeito, como segue: *“A menina não gostava de animais muito menos de cachorro, então ela pediu para seu namorado se livrar do cachorro; Victor foi passear com seu cachorrinho Bilu, quando foram atravessar a rua na faixa de pedestre. Bilu saiu correndo e veio um carro e o atropelou o pobre do cachorrinho”*. A estudante lança mão de um elemento além das imagens: o sentimento da personagem. O fato da *menina* não gostar de animais fez com que *Victor* passeasse com o cachorro, criando aí a situação para o atropelamento. Nas imagens contidas na proposta havia somente o personagem masculino e o cachorro, não havia o desenho de outras pessoas. Essa é, portanto, outra adição da aluna para criar relações de causa e efeito.

Assim, constatamos que nas narrativas de 2011, os estudantes encadeavam a história como uma sequência de eventos, somente descritos, sem ligação lógica. Essa ausência de conflito, muitas vezes, faz com que a leitura se torne linear, por vezes, monótona. Isso, segundo Koch (2004, p. 41), ocorre devido “ao grau de previsibilidade ou expectabilidade da informação, um



texto será tanto menos informativo quanto mais previsível (redundante) for a informação que traz”.

Já nos textos escritos em 2012, os alunos permitiram-se adicionar novos elementos, causadores de problemas e conflitos, possibilitando ao leitor criar expectativas frente aos fatos da história. Conforme Scliar-Cabral (2003, p. 84), “há sempre a expectativa de que, após o conflito ou problema qualquer, que seria o tema da história, ocorra a resolução que encaminha para o fim da narrativa”. Depreendemos, pois, que ancorados pelos estudos acerca das narrativas, pela leitura e audição de histórias, atrelados ao trabalho realizado em sala de aula, os estudantes compreenderam que suas narrativas precisavam mais que começo, meio e fim. Para que despertassem a curiosidade do leitor ou causassem surpresa, elementos problemáticos deveriam ser inseridos, explanados e solucionados. Embora ainda bastante ligados às figuras, os estudantes, no segundo momento, adicionaram novos elementos em suas histórias.

### **2.3. Um olhar para o clímax**

O clímax é o ponto culminante da história, o momento de maior tensão, quando o conflito chega ao seu ponto máximo (GANCHO, 2002) e está intimamente ligado às relações de causa e efeito. Voltando nosso olhar para as narrativas de 2011, percebemos que as produções são lineares, não apresentam muitos conflitos, tornam-se história fluídas, sem picos de emoção ou grandes guinadas. Atentamos aqui para o fato de a proposta de produção de texto, nesse momento, não apresentar grandes conflitos; as imagens entregues eram lineares, mostravam o menino plantando as árvores e desfrutando da sombra ofertada por elas. A proposta apresentada contribuiu, então, para a falta de clímax nas histórias escritas.

As intervenções realizadas abrangeram também o clímax dos contos de fadas. Após a leitura dos textos, conversávamos com os alunos acerca do ponto alto da história, como foi descrito, quais os elementos que estavam presentes e como foi finalizado. Conforme a sequência didática era desenvolvida, os estudantes percebiam que todas as histórias lidas ou



comentadas possuíam clímax, todas apresentavam um conflito que, primeiro gerava grande tensão para, depois, ser resolvido.

A partir das discussões e construções acontecidas nas aulas, a maioria das produções escritas em 2012 apresentavam clímax, todos ligados ao momento em que o cachorro era atropelado e o seu dono não sabia ao certo como proceder, conforme o exemplo: *“veio um carro e o atropelou o pobre do cachorrinho. Victor entrou em desespero começou a berrar feito louco, todos pararam para ver o estado de Bilu, então a Laura que era a namorada de Victor, ligou para o hospital e logo veio a ambulância e levou o Bilu”*. Neste excerto, *Laura, namorada de Victor*, pede socorro ao ver o cachorro atropelado, desencadeando a solução do conflito.

Retomando as palavras de Koch (2004, p. 41), “se a informação for introduzida, pelo menos em parte, de forma menos esperada, menos previsível, haverá um grau médio de informatividade”. Depreendemos, assim, que embora se relacionassem basicamente a ação do personagem em prol do cachorro, os alunos fugiram da previsibilidade da descrição, gerando conflitos que acabaram, na maioria das vezes, surpreendendo o leitor e enriquecendo as narrativas.

### **3. Considerações finais**

Como proposto no início deste trabalho, tivemos como objetivo analisar as produções textuais de estudantes dos anos finais do ensino fundamental quanto à retomada de personagens, às relações de causa e efeito e ao clímax. Para isso, considerando as proporções deste artigo, utilizamos como exemplo as narrativas de três estudantes, de um total de quatorze, escritas em dois momentos distintos: 2011 e 2012.

No aspecto geral, compreendemos que as práticas e eventos de letramento, as interferências realizadas pelos bolsistas do subprojeto de Letras do Pibid/Furb, aliadas às demais práticas e eventos de letramento participados pelos alunos, contribuíram para que suas narrativas se tornassem mais claras e articuladas, abarcando, no segundo momento de produção, campos não



contemplados na primeira escrita e fazendo usos de elementos que, no primeiro momento, não estavam presentes nos textos.

Considerando que é por meio das práticas e eventos de letramento que os sujeitos constroem os seus conhecimentos e saberes, e concebendo a escola como “agência de letramento”, percebemos as ações aqui descritas como auxílio para tornar os estudantes proficientes em diferentes práticas letradas. Os letramentos estão, portanto, ligados às práticas e concepções de leitura e escrita próprias de cada esfera social, a diferentes épocas e momentos históricos. Faz parte do papel da escola integrar essas práticas e esferas, contribuindo para a transição efetiva dos estudantes entre as diferentes esferas da interação e da comunicação humana.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, MI. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Guia prático de alfabetização: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.



STEIN, N. L.; GLENN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: FREEDLE, R. O. (ed.) **New directions in discourse processing**. Norwood (NJ): Arblex, 1979.



## PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ÂMBITO POLICIAL

**Jéssica Reinert dos Santos**

jereinertfurb@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Adriana Fischer**

fischer.furb@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Agência Financiadora: CAPES**

**Resumo** A presente pesquisa tem por objetivo compreender como os posicionamentos identitários estão relacionados às práticas de letramento presentes no contexto específico do âmbito policial. Para esse estudo, realizamos uma entrevista semiestruturada de caráter narrativo, no qual o sujeito possui a possibilidade de contar suas histórias e vivências através de perguntas norteadoras. As análises estão pautadas na perspectiva sociocultural dos letramentos, bem como nas questões referentes à identidade, partindo de uma concepção de linguagem com vistas à teoria enunciativa. Com base na análise dos dados, há um híbrido referente às relações identitárias, uma vez que, enquanto escrevem, o sujeito assume várias identidades em um mesmo contexto social, dependendo da situação enunciativa na qual se depara.

**Palavras-chave:** Esfera policial. Identidade. Leitura. Escrita.

### 1. Introdução

Ao nos reportarmos a eventos e práticas de letramento, normalmente fazemos menção às atividades que estão relacionadas ao âmbito escolar.

Contudo, esquecemos que não é somente na escola, mas sim, em vários contextos que o letramento se faz presente. Nesta pesquisa, iremos nos inserir no âmbito policial, meio permeado pelos letramentos. O fenômeno dos letramentos não é compreendido como "um conjunto imutável e universal de habilidades ou conhecimentos. O que conta como letramento é uma variedade de fatores como local, instituição, finalidade, período histórico, cultura, situação econômica e as *relações de poder*" (COMBER; CORMACK, 1997, p.22 - tradução nossa - grifos nosso).



No âmbito policial, as relações de poder e constituições identitárias são aspectos muito presentes no cotidiano, sendo percebidas desde a interlocução entre os sujeitos, bem como, seus posicionamentos linguísticos frente a escrita. Kleiman (2008) define as práticas de letramento como não restritas somente aos aspectos culturais, mas também, às estruturas de poder que constituem a sociedade na qual o sujeito se insere. Nesse meio social específico, os multiletramentos se fazem presentes, compreendendo (cf. ROJO, 2013) a *multiplicidade de linguagens* que estão envolvidas na atribuição de sentidos nos textos multimodais, além da *pluralidade cultural* que contribuem para as relações de significação.

Nosso objetivo com essa pesquisa é o de compreender como os posicionamentos identitários estão relacionados às práticas de letramento presentes no contexto específico do âmbito policial. O sujeito escolhido para compor esta pesquisa é uma policial, hoje aposentada, que atuou durante vinte e sete anos como policial civil do estado de Santa Catarina, a qual nos referimos pelo pseudônimo de Vitória, escolhido pelo próprio sujeito, para manter sua identidade em anonimato.

O presente artigo se inicia com a contextualização teórica e social na qual nos inserimos para a realização da presente pesquisa, passando para os procedimentos metodológicos de geração de dados. Em seguida, analisamos os dados obtidos e finalizamos com nossas considerações acerca do estudo.

## 2. Metodologia

A pesquisa se classifica como qualitativa, uma vez que será realizada a "[...] análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais" (MARTINS, 2004, p. 292) e interpretativista cujo "[...] conhecimento é considerado como construído pela capacidade de o investigador produzir significado para os fenômenos [...]" (SOARES, 2006, p. 403).

Para a geração de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada de caráter narrativo, através da qual o sujeito possui a possibilidade de contar suas histórias e vivências através de perguntas norteadoras. A entrevista foi



gravada em áudio através de um aparelho eletrônico e, após, foi realizada a transcrição, na íntegra, de tudo o que foi discutido e exposto. A entrevista foi realizada nas dependências da casa de nosso sujeito, uma vez que este ambiente é familiar a ela, deixando-a mais confortável para responder as perguntas.

Nossas análises ocorrerão pautadas na perspectiva sociocultural dos letramentos (COMBER; CORMACK, DIONÍSIO, KLEIMAN), bem como nas relações identitárias (Silva et al., SILVA; GOMIDE), partindo de uma concepção de linguagem com base na teoria enunciativa (BAKHTIN, FARACO).

### **3. A leitura e a escrita na esfera policial**

Ao iniciar a entrevista com Vitória, esta foi questionada sobre o que escrevia no seu ambiente de trabalho, e prontamente respondeu “*Eu escrevia a declaração das pessoas na condição de vítimas, acusados e testemunhas*”. Logo nessa primeira frase, percebemos que o sujeito assumiu a identidade de policial, mesmo já estando aposentada, utilizando o léxico característico dessa esfera, como *declaração, vítimas, acusados, testemunhas*. Esse posicionamento se justifica, conforme Silva et al. (2013, p. 10), pois “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”, compreendendo assim, que as identidades podem ser consideradas como um híbrido de posicionamentos que se molda em decorrência da situação na qual o sujeito se encontra, do contexto específico no qual ocorre a enunciação. Nesse sentido, podemos concluir que o sujeito é, ao mesmo tempo, individual e social, constituído “por meio das relações sociais que mantém com o ‘outro’ e com os ‘outros eus’ que o constituem enquanto sujeito” (SILVA; GOMIDE, 2013, p.222).

Durante a entrevista, Vitória cita que no seu trabalho, os gêneros discursivos que permeiam esse contexto: são boletins de ocorrência, auto de prisão em flagrante, relatos das vítimas e/ou acusados, cartas precatórias, intimações, e esses procedimentos são orientados através de “*um livro sobre a escrita oficial do estado e vários outros documentos que a própria instituição*



*fornece para própria orientação dos serviços*”, a fim de que os documentos sejam padronizados, tanto linguístico quanto estruturalmente. Nesse sentido, podemos perceber que esses gêneros discursivos “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2011, p. 261), suprimindo, então, as necessidades estruturais e textuais específicas da esfera policial.

Contudo, apesar de o enfoque da escrita ocorrer através da utilização das orientações oficiais, Vitória apresenta que:

*(1) [...] muito importante o detalhe que eu tenho que respeitar a forma que a pessoa fala. Num depoimento ela pode usar palavras, palavras chulas e eu preciso colocar isso no depoimento né, porque essa palavras que às vezes vão denota a gravidade da ofensa, né.*

Podemos inferir que, em alguns momentos, se faz necessário que a escrita se torne mais próxima à oralidade, “[...] quando a identidade dos participantes e a relação que se quer estabelecer com a audiência ou com o interlocutor são mais relevantes para a comunicação.” (KLEIMAN, 1995, p.28). Nesse contexto específico, a audiência refere-se aos juízes e desembargadores, os quais receberão tal procedimento, para que assim, possam compreender a complexidade do evento relatado pelos declarantes, vítimas e/ou acusados.

Outra preocupação que se faz presente na profissão do escrivão, sob a ótica de Vitória, a qual atuou durante onze anos nessa profissão, é a ética e fidelidade com relação àquilo que é dito pelos indivíduos durante as declarações:

*(2) [...] o que eu levava muito a sério era ser muito fiel ao que a pessoa efetivamente queria dizer, naquele momento. Eu não posso colocar a minha visão do fato, eu tenho sempre que ter a aprovação da pessoa, foi assim que eu você viu, dessa forma ou da outra forma, com uma riqueza muito grande de detalhes. É uma função desgastante, né, porque você tem que ser extremamente chato até*



*e minuciosa, porque a pessoa vai ter que falar com todos os detalhes, né.*

Conforme indícios que emergem do excerto (2), compreendemos que “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição nesse contexto.” (FARACO, 2003, p.25), contudo esse posicionamento axiológico, pode ser tomado somente, nesse contexto específico, pela pessoa a qual declara a situação, não cabendo ao escrivão colocar o seu ponto de vista e julgamentos sobre o fato relatado, conforme afirmação feita por Vitória “*Eu não posso colocar a minha visão do fato*”.

Pinçamos assim, que o escrivão “não é parte do observado, [aquele] que pode ver sem ser visto” (ZAVALA, 2010, p. 78), ou seja, o escrivão não faz parte do evento relatado, contudo está inserido em toda ação do ato de transpor o oral para o escrito, movimento este que exige a não inserção de marcas linguísticas de cunho valorativo incorporadas pelo escrivão.

Ainda com base no excerto (2), Vitória traz que sua função é um tanto quanto desgastante, tendo que ter uma postura “*extremamente chato até e minuciosa*” com relação a descrição dos detalhes. Nessa fala, aflora que a descrição rica em detalhes é uma atividade importante nessa profissão, pois “quando lemos e escrevemos, estamos fazendo isso em um contexto específico, visando a atingir os propósitos determinados” (SILVA et al., 2013, p. 12). A descrição, nesse sentido, tem o propósito de expor aos superiores, que julgarão o caso, todos os entornos que permearam o fato relatado pelos declarantes, a fim de auxiliá-los tanto na compreensão de como o episódio ocorreu quanto na tomada de decisões no julgamento.

Mais um aspecto trazido à tona por Vitória é a questão da apresentação linear dos fatos no documento final construído, ao exteriorizar que

*(3) Como é que eu vou mandar um procedimento todo bagunçado, né.*



*Quem vai ler lá na frente tem que ter uma sequência de raciocínio. Então, a gente vai compilando todos os documentos e provas e vai montando de forma que o juiz e o promotor entendam a sequência dos fatos e pra isso [...]*

Do excerto (3) emerge a preocupação da policial aposentada em organizar os procedimentos, seguindo tanto uma ordem cronológica quanto episódica, a fim de auxiliar os seus superiores na compreensão dos fatos relatados. Essa preocupação com a sequencialidade é o que Kleiman (1997, p. 52) chamaria de “princípio da canonicidade [o qual] conjuga-se [...] uma regra de linearidade que pressupõe que a materialização linear (no papel) dos elementos formais reflete essa ordem natural”. Assim, há uma negociação da escritã das normas estabelecidas para com suas compreensões acerca daquilo que facilitaria a interpretação dos leitores futuros.

Quando questionada sobre a leitura, nossa entrevistada relata que lia “muito, muito, muito” em sua profissão, a qual caracterizou como sendo leitura de códigos penais e orientações públicas. Referente à leitura dos procedimentos que realizava, Vitória conta que, após denúncia realizada para o Ministério Público, esse documento se transforma em um procedimento que é encaminhado para a delegacia. Então, este procedimento é encaminhado ao escrivão que ficará responsável pelo caso. Nessa parte do processo, o profissional de polícia

*(4) pega [...] todos os documentos que tiver dessa notícia crime, a gente tem que ler minuciosamente, [...] aí chega uma pessoa e vai apresentá algum documento, aí tem que juntar, ler, ver se vale a pena ou não.”*

Compreendemos, então, que a escritã tinha minúcia na leitura dos documentos com o intuito de realizar uma triagem para manter somente aqueles de cunho decisivo nas investigações, além de acompanhar as notícias veiculadas pela mídia para contextualizar de que forma esse fato está sendo noticiado e quais informações estão sendo divulgadas.



Vitória também destaca que *“é necessário ter um bom conhecimento em todas as áreas para saber como agir, para saber quais caminhos tomar”*. As áreas, as quais são citadas pela nossa entrevistada, dizem respeito aos conhecimentos acerca das questões legais e informativas que cercam esse delito, o que auxilia o escrivão no momento de interrogar as partes envolvidas (vítima, testemunha e acusado), a ter conhecimento da causa na qual está trabalhando.

## **5. Considerações finais**

Ao iniciar essa pesquisa, propomos-nos a compreender como os posicionamentos identitários estão relacionados às práticas de letramento presentes no contexto específico do âmbito policial. Para isso, entrevistamos uma policial aposentada para relatar suas experiências enquanto profissional.

Esse estudo trouxe muitas considerações acerca das dimensões de leitura e escrita que nos cercam, sendo muito mais complexas do que se apresentam explicitamente. No âmbito policial, podemos perceber que vários foram os letramentos utilizados por um mesmo profissional, como o letramento acerca da confecção de documentos, leituras específicas sobre o crime a ser investigado, conhecimentos legais, ética profissional, os quais caracterizam os letramentos da área profissional desta policial entrevistada. Essas práticas, ao mesmo tempo, envolvem um híbrido de posicionamentos frente às situações enunciativas, nas quais o profissional se insere.

Frente aos diálogos propostos com nosso sujeito, compreendemos que a profissão de policial envolve várias práticas de letramento, no sentido plural, não se restringindo somente como único e específico, assim como, não podemos dizer que há apenas uma identidade no âmbito policial, mas como uma esfera que engloba vários letramentos e destes, emergem os posicionamentos identitários frente a cada situação.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora W F Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

COMBER, B.; CORMACK, P.. Looking beyond skills and processes: literacy as social and cultural practices in classrooms. **Reading**, Oxford, v.31, n. 3, p. 22-29, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba. Criar edições, 2003.165 p.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramentos e práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (orgs.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997. 81 p.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as Tics. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

SILVA, J. Q. G., et al. Letramento e identidade: questões em estudo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 9-22, 1º sem. 2013.

SILVA, J. Q. G.; GOMIDE, R. O. M. Posicionamentos identitários em práticas de escrita da esfera acadêmica. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 219-240, 1º sem., 2013.

SOARES, M. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, I; GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.



## PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM LÍNGUA ALEMÃ: REFLEXÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA

**Martha Regina Maas**

martharmaas@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Maristela Pereira Fritzen**

mpfritzen@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Agência Financiadora: CAPES**

### **Eixo temático: Educação e Linguagem**

**Resumo:** O presente trabalho está inserido no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e tem como objetivo analisar histórias de letramento a partir do excerto de uma entrevista realizada com dois sujeitos falantes da língua alemã. A pesquisa de Mestrado mais ampla, com a qual este artigo se relaciona, se caracteriza como de cunho qualitativo-interpretativista e tem como objetivo compreender as relações entre escolarização e práticas de linguagem em um contexto de língua de imigração. Os dados gerados foram analisados a partir das perspectivas dos Novos Estudos do Letramento e da Linguística Aplicada em diálogo com a Educação. Os dizeres dos sujeitos apontam para uma multiplicidade de práticas e situações nas quais a língua alemã foi aprendida e nas quais até hoje é utilizada. Essas práticas, relatadas por nossos sujeitos, apresentam-se de forma plural, constituídas a partir de relações de poder e tensões; pois, enquanto que, na escola, a língua alemã era proibida, ela continuou a ser aprendida e utilizada principalmente nas esferas religiosa e familiar, aqui concebidas enquanto agências de letramento responsáveis pela manutenção dessa herança cultural presente na comunidade.

**Palavras-chave:** Língua alemã. Agências de Letramento. Práticas de linguagem.

### **1. Palavras iniciais**

*Cada domínio tem sua própria forma de linguagem.  
Letramentos, no plural.  
(DIONÍSIO, 2007)*

A reflexão inicial que nos levou a pensar neste trabalho veio do interesse que temos em refletir acerca do contato, desenvolvimento e apropriação dos usos da linguagem oral e escrita que acontecem principalmente em situações para além do contexto escolar. De acordo com Kleiman (2008, p. 20), a escola é “a mais importante das agências de



letramento”, a instituição que se encarrega de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Assim, se ela é a agência mais importante, podemos afirmar que não é a única, pois sua responsabilidade diz respeito ao ensino majoritariamente da modalidade formal da língua.

As palavras de Dionísio (2007), acima citadas, nos impulsionam a pensar que, em uma tentativa de análise de histórias de letramento, proposta deste trabalho, podemos buscar dar atenção para domínios que não necessariamente sejam sempre olhados e valorizados quando pensamos nos usos e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Da mesma forma, chamamos a atenção a expressão *letramentos, no plural*, pois nos permite um olhar de abertura e compreensão em relação à diversidade de possibilidades, práticas e contextos nos quais as interações acontecem.

É essa perspectiva da pluralidade e da contextualização de cada esfera nas quais as práticas de linguagem acontecem que nos guia neste trabalho.

Temos como objetivo, neste artigo, analisar, a partir das teorias dos Novos Estudos do Letramento e da Linguística Aplicada em diálogo com a Educação, um trecho de entrevista no qual dois sujeitos nos contam algumas histórias de letramentos. Os dados que serão posteriormente analisados provêm de uma pesquisa de Mestrado, atualmente em andamento, que tem como objetivo geral compreender as relações entre escolarização e língua de imigração em um contexto de três diferentes gerações. Na seção seguinte, discutiremos as concepções teóricas e metodológicas desta pesquisa.

O artigo está organizado, a partir desta introdução que contextualiza a pesquisa e apresenta os objetivos do trabalho, da seguinte forma: primeiramente, a apresentação teórica e metodológica da pesquisa; após, uma seção com a análise de histórias de letramentos e, por fim, as considerações finais e as referências.

## **2. Metodologia**

A pesquisa ora relatada se caracteriza como de cunho qualitativo-interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MOITA LOPES, 1994) e tem como principais aportes teóricos os Novos Estudos do Letramento (DIONÍSIO, 2007;



BUNZEN, 2010; STREET, 2003; ROJO, 2010) e a Linguística Aplicada em diálogo com a Educação (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 2011; SOARES, 2000).

Os dados aqui analisados foram gerados a partir da realização de entrevistas narrativas com os sujeitos participantes da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas a partir das convenções propostas por Preti (1999).

Para os procedimentos de análises, os dados foram organizados em categorias de acordo com as regularidades (BOGDAN; BIKLEN, 1991) que apresentaram. Neste trabalho, a categoria “agências de letramento” será o foco da seção de análises e os atos interpretativos se pautarão na concepção dialógica do Círculo de Bakhtin (2013), que não olha para as relações linguísticas de maneira restrita, mas de forma a extrair sentidos extralinguísticos, mais amplos e ideológicos, que se materializam em expressões de linguagem, por meio das palavras, silêncios e gestos dos sujeitos.

## 2.1 Aporte teórico

No presente trabalho, utilizamos o termo **letramento** enquanto “conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito” (DIONÍSIO, 2007, p. 209). Assim, concebido dessa forma, podemos olhar para a diversidade de letramentos a partir de uma perspectiva plural e social. Nesse sentido, buscamos dar atenção para as especificidades dos acontecimentos situados na vida das pessoas (STREET, 2003), que são contextualizados e marcados por regras e relações de poder totalmente dependentes da situação na qual acontecem.

O modelo de letramento que, por muito tempo, predominou nas esferas formais de ensino e aprendizado da língua, em nosso caso específico, a escola, é denominado de modelo autônomo. Ele representa uma perspectiva redutora de letramento que apenas o concebe enquanto um conjunto de capacidades (DIONÍSIO, 2007) que podem ser medidas, de forma técnica, neutra e universal (STREET, 2003). Normalmente, este modelo está



associado a programas de educação em massa, que concebem a educação e o aprendizado de práticas de linguagem de forma associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social (KLEIMAN, 2008).

Quando buscamos levar em conta questões mais amplas relacionadas às práticas de linguagem orais e escritas, bem como a diversidade de possibilidades relacionadas aos letramentos com os quais as pessoas interagem em suas vidas, situamo-nos nas teorias que concebem o letramento de maneira ideológica. Diferentemente do modelo anteriormente apresentado, este busca um olhar de não julgamento quanto aos usos e práticas que as pessoas realmente realizam por meio da linguagem, cotidianamente, nas mais diversas esferas das quais participam. Aqui, há a busca por uma maior sensibilidade cultural para com os sujeitos e seus contextos específicos de vida (STREET, 2003).

### **3. “Lá também era o português, mas nós fizemos tudo mais no alemão”:** as agências de letramentos

As entrevistas, das quais selecionamos excertos para a presente análise, foram realizadas no mês de dezembro de 2014, na residência dos próprios sujeitos participantes da pesquisa. Dona Isabel tem 59 anos, é natural da cidade de Massaranduba e exerce atividades de dona de casa. Seu Líder, com 65 anos, está atualmente aposentado e nasceu na cidade de Blumenau. Os sujeitos são um casal de avós da família que participou da pesquisa de Mestrado em andamento. Ambos aprenderam a língua alemã no ambiente familiar, desde crianças, e só passaram a ter contato com a língua portuguesa quando foram para a escola, com oito anos de idade. Em seus dizeres, os sujeitos nos apresentam uma realidade repleta de complexidades no que se refere às relações culturais e linguísticas ao nos contarem sobre seus períodos de escolarização:

Pesquisadora: *E o senhor aprendeu alguma coisa de alemão na escola?* Seu Líder: *Como? Não, em alemão, hm hm.*



Dona Isabel: *Nós também não. Nada de alemão. Eu tinha um tio que morava aqui e sabia escrever bem em alemão. Ele era nosso vizinho.*

Dona Isabel: *No culto infantil, na doutrina...*

Seu Líder: *Isso sim!*

Dona Isabel: *Mas, assim, na escola, não...*

Seu Líder: *Escrever não... A doutrina foi bom. Tudo em alemão.*

Pesquisadora: *Era em alemão a doutrina?* Seu Líder: *Tuuuudo. Tudo em alemão. [...]*

Seu Líder: *Culto infantil, era tudo em alemão. Alguns já em português, mas esses ficaram para trás. Só tinha alguns em português. Tudo em alemão.*

Seu Líder: *Mesmo na missa*

Dona Isabel: *Ler e escrever a gente aprendeu em casa com os pais. Em alemão, na nossa bíblia antiga, é muito difícil de entender.*

Dona Isabel: *Tudo em alemão nós aprendemos com nossos pais. Não na escola.* Dona Isabel: *Uma vez eu queria escrever um cartão para 25 anos de casado. ((falou em alemão)) isso eu queria transmitir. Meu tio teve que me ajudar a escrever. As palavras não batem, né?*

Dona Isabel: *Mas ler eu aprendi.*

Seu Líder: *Não sei escrever muito em alemão.* Pesquisadora: *Tu gostaria de ter aprendido a escrever?*

Dona Isabel: *Às vezes a gente até precisava. Se quer escrever uma coisa em alemão fica difícil. Se tu quer entender o alemão de alguém da Alemanha, tem que prestar bastante atenção, é muito difícil.*

Pesquisadora: *e hoje em dia, aqui, vocês conversam com todo mundo em alemão ainda?*

Seu Líder: *Por aqui sim!*

Dona Isabel: *Aqui a nossa região é tudo alemão. Na igreja tem cultos em alemão e português*

Pesquisadora: *E no comércio?* Dona Isabel: *Dá! Sim*



Seu Líder: *No mercado onde nós vamos, é só alemão.*

Pesquisadora: *E na casa de vocês, tinha algum material escrito em língua alemã?*

Dona Isabel: *Não*

Seu Líder: *Não*

Dona Isabel: *A única coisa que nós tínhamos em alemão era da igreja... o catecismo, os hinários. mas nós não tínhamos jornal em casa, nem uma revista! Nem uma propaganda não veio na época!*

Pesquisadora: *Só em português*

Dona Isabel: *NEM em português era distribuído na época. Não era como hoje*

Ao analisarmos esse excerto, a esfera religiosa logo aparece relacionada ao aprendizado da língua alemã. A pergunta feita pelas pesquisadoras, no início da entrevista, estava relacionada especificamente à esfera escolar, mas os sujeitos, mais atentos aos usos da língua do que às esferas específicas, relembram de outros espaços nos quais o aprendizado do alemão acontecia. Essa constatação nos leva a refletir acerca do que anteriormente já apresentamos, a partir das palavras de Dionísio (2007), acerca da constituição organicamente plural dos letramentos.

Nesse sentido, Souza (2010, p. 298) afirma que “[...] cada membro de uma comunidade heteroglóssica simultaneamente pertence a vários grupos sociais (de classe social, de faixa etária, de origem geográfica, de sexo) sendo que cada grupo desses possui seus conjuntos próprios de signos”. Assim, compreendemos nossos sujeitos e suas interações linguísticas de maneira dinâmica e múltipla, com diferentes ações e identidades para cada situação, a partir da utilização de línguas diferentes e, conseqüentemente, de comportamentos diferentes em cada esfera.

Ao nos atentarmos aos dizeres de nossos sujeitos, buscamos realizar um exercício de sensibilidade para descobrir e observar “os usos e os significados das práticas de letramento de acordo com os pontos de vista das próprias populações locais” (STREET, 2003, p. 01). Assim, quando Seu Líder,



logo após sua esposa ter falado sobre o *culto infantil* e a *doutrina*, afirma, de maneira enfática (aqui sinalizada pelo ponto de exclamação) que *isso sim!*.

Podemos interpretar essa “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 1997) como uma entoação valorativa que sinaliza seu entusiasmo com relação à utilização da língua alemã, nessas esferas, pois, na escola, apenas a língua portuguesa podia ser falada e estudada. Da mesma forma, a atitude valorativa que Seu Líder expressa ao dizer que *a doutrina foi bom*, em meio ao assunto sobre a aprendizagem da língua alemã, nos leva a inferir que, se esse tempo de doutrina foi bom, parece ter sido devido a esse contato, de maneira institucionalizada, com a língua alemã que eles não tinham em outros lugares.

Durante todo esse momento de entrevista, constatamos uma relação entre língua e apreciação valorativa positiva, pois, mais adiante, Seu Líder também afirma que havia, no culto infantil, *alguns já em português, mas esses ficaram para trás*. Pensamos, assim, acerca da língua portuguesa iniciando um processo de inserção em esferas habitualmente interpeladas pela língua alemã e em como esse processo não foi natural ou aceito passivamente pelos sujeitos participantes das interações. Seu Líder não parece lamentar, em sua fala, o fato de as práticas religiosas em língua portuguesa terem ficado *para trás*.

Ao nos contar que *ler e escrever a gente aprendeu em casa com os pais*, Dona Isabel aponta o fato de essas duas atividades estarem tradicionalmente associadas à esfera escolar, pois não havíamos perguntado acerca do aprendizado de escrita ou leitura especificamente, mas os sujeitos fazem, por si só, essa correspondência entre uso e aprendizado da língua com leitura e escrita. Acostumados com a escola, enquanto instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita apenas em língua portuguesa, eles logo afirmam que esse mesmo tipo de aprendizado não aconteceu em relação à língua alemã nessa esfera, mas em outra. A família, aqui, apresenta-se como uma agência de letramento responsável pelo acesso às práticas de linguagem na língua de herança, pois, na escola, apenas *ler e escrever* em língua portuguesa eram incentivados. Assim, o aprendizado oral e escrito do alemão ficava por conta de outras esferas que se organizavam de maneira diferente.



A pluralidade de práticas e a multiplicidade de espaços nos quais o aprendizado acontece vem à tona quando Dona Isabel afirma que as atividades de leitura e escrita, normalmente associadas à escola, foram aprendidas em casa, com os pais, com a utilização da bíblia. Há, aqui, a imbricação entre essas três diferentes esferas em um mesmo processo interativo. Um olhar para os letramentos de maneira múltipla parece nos auxiliar ao tentarmos compreender essa diversidade de processos: a partir de

Rojo (2010), refletimos acerca de três qualidades dos multiletramentos: enquanto **processos interativos e colaborativos**, que caracterizam o aprendizado familiar da língua alemã, que acontece de maneira processual e interacional entre os diferentes membros pertencentes ao grupo; **transgressores das relações de poder**, pois a língua alemã, por muito tempo proibida e ainda silenciada na escola, continuava a ser praticada e ensinada em outros locais; e **hibridizados**, no sentido de que não são letramentos fixos, imutáveis e relacionados a apenas uma esfera, mas marcados por diferentes sujeitos e diferentes práticas.

Após nos relatarem diversos acontecimentos que elucidam situações de não acolhimento da língua alemã na esfera escolar, procuramos, com a pergunta *e hoje em dia, aqui, vocês conversam com todo mundo em alemão ainda?* nos informar melhor acerca da atual utilização dessa língua de imigração para esses sujeitos. Seu Líder logo responde, enfaticamente, que *por aqui sim!* Essa afirmação nos aponta dois caminhos interpretativos: por um lado, houve a continuação do uso do alemão no contexto de nossos sujeitos e, por outro, há a delimitação desse espaço, que Seu Líder sinaliza com a utilização da expressão *aqui*.

Nesse sentido, parece haver uma ruptura entre o que acontece dentro e fora do contexto de Seu Líder: acostumado a utilizar a língua alemã, hoje em dia ele percebe a força que a língua portuguesa foi ganhando com o passar do tempo. A partir dos estudos sobre as políticas linguísticas (CALVET, 2007; ALTENHOFEN, 2013), sabemos que essas mudanças não acontecem de maneira neutra ou sem intenções, mas com forças políticas em busca do imaginário de uma nação monolíngue, unificada e falante apenas de uma língua oficial (BERENBLUM, 2003; FÁVERI, 2004). A história marcada por



diversas políticas linguísticas monolíngues insere o Brasil em uma crença existente mundo afora, atualmente: no mito do monolinguismo (CAVALCANTI, 2011), que reproduz a ideia de que todos os falantes, das diferentes regiões e classes, falam a mesma língua portuguesa no território nacional. Apesar da existência e força desse mito, nos dizeres de Dona Isabel e Seu Líder acabamos por conhecer uma realidade diferente, plurilíngue, na qual, *hoje em dia*, ainda se utiliza a língua alemã na *igreja* e no *comércio*. De maneira complementar, nossos sujeitos ainda afirmam que essa utilização linguística se faz presente em *tudo* na região em que vivem.

Ao perguntarmos acerca do contato com materiais escritos em língua alemã, ambos respondem que não havia nada em suas casas. Primeiramente, refletimos sobre a continuidade de utilização da língua, mesmo sem esse contato formal com a modalidade escrita que possui um papel de destaque nas sociedades grafocêntricas da atualidade; pois nossos sujeitos, desde crianças e até hoje, continuam a interagir em língua alemã cotidianamente, mesmo tendo aprendido apenas o português na esfera escolar. Após, Dona Isabel novamente nos apresenta a esfera religiosa como local de referência no que diz respeito à utilização da língua alemã em sua modalidade escrita, afirmando que *a única coisa que nós tínhamos em alemão era da igreja*.

A partir das interpretações possíveis desse excerto da entrevista, identificamos diversos espaços e práticas que aconteciam em língua alemã: atividades de diferentes naturezas, *missa*, *culto infantil*, *doutrina*, *comércio*, todas consideradas como momentos de interação e prática da língua alemã. De acordo com Kleiman (2008), a igreja, bem como a família e diversos outros espaços nos quais as interações humanas acontecem, também podem ser considerados **agências de letramento**, não tão institucionalizadas quanto a escola, mas também responsáveis por este contato com a língua oral e escrita. A partir das pesquisas de Fritzen (2011), sabemos da importância que as instituições religiosas tiveram nos momentos históricos em que a língua alemã não era mais ensinada e praticada no ambiente escolar; e os dizeres de nossos sujeitos reafirmam esta constatação.



#### 4. Considerações finais

Iniciamos o presente trabalho com o objetivo de analisar histórias de letramentos de dois sujeitos entrevistados, principalmente com o olhar voltado para situações que acontecem para além do contexto escolar. A partir das análises realizadas, constatamos a realidade plurilinguística e multicultural na qual esses sujeitos se encontram e nas quais eles se movimentam entre a utilização de uma língua e de outra, nos mais variados momentos e situações.

Apesar do crescimento da utilização da língua portuguesa em diversas práticas, com o passar do tempo, na vida dos sujeitos, e também da existência do mito do monolinguismo no Brasil, a presença da língua alemã não se dissipou por completo e ela ainda se manifesta enquanto expressão cultural da comunidade na qual os sujeitos vivem.

As práticas de linguagem em língua alemã, relatadas por nossos sujeitos, foram analisadas a partir de relações de poder e tensões que apresentaram; pois, enquanto na escola a língua alemã era proibida, ela continuou a ser aprendida e utilizada principalmente nas esferas religiosas e familiares, aqui concebidas enquanto agências de letramento legítimas e responsáveis pela manutenção dessa herança cultural presente na comunidade.

Assim, finalizamos este breve trabalho com a afirmativa sobre a necessidade de reflexões acerca da realidade plurilíngue e multicultural de nossa região e país; bem como da maneira como essa realidade vem sendo respeitada, valorizada e divulgada em nosso contexto local e nacional. A escola, enquanto a mais importante das agências de letramentos (KLEIMAN, 2008) também pode olhar para as demais agências, não tão institucionais, como promotoras de acesso às mais diversas práticas.

#### REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: C. NICOLAIDES; K. SILVA; R. TILIO; C.H. ROCHA (eds.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, Ponte Editores, 2013, p. 93-116.



BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: 1994.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada: Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 99-120, 2010.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **DELTA**, 27(1): 63-76, 2011.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635/1376>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

FÁVERI, M. **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Florianópolis, Editora da UFSC, 2004.

FRITZEN, M. P. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **DELTA** [online], vol.27, n.1, 2011, p. 63-76.  
KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (eds.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. São Paulo, v. 10, n. 2, Agosto de 1994, p. 329 – 338.

PRETI, D. (org.) **O discurso oral culto**. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, Projetos Paralelos, v. 2, 1999.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 2000.



SOUZA, L. M. T. M. de. Cultura, língua e emergência dialógica. **Revista Let. & Let.** Uberlândia – MG, v. n. 2, p. 289-306, jul-dez. 2010.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade**, 2003.



## **IMPLICAÇÕES DA APRENDIZAGEM ATIVA NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO MUNDO DO TRABALHO EM ENGENHARIA**

**Thais de Souza Schlichting**

thais\_schlichting@hotmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig**

otilia.heinig@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Agência Financiadora: CAPES**

### **Eixo temático: Educação e Linguagem**

**Resumo:** Ao se inserirem no mundo do trabalho, os engenheiros passam a interagir com múltiplas linguagens que circulam nessa esfera. Reflete-se, então, sobre a formação que a universidade oferece sobre as linguagens características do âmbito profissional. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir as implicações da aprendizagem ativa no que tange às práticas de linguagem no mundo profissional em engenharia. Para tanto, analisam-se dizeres de alunos do 7.º semestre do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI) da Universidade do Minho (Portugal), curso no qual, por meio de projetos, os estudantes são inseridos em empresas para um período de estágio. As análises, de cunho interpretativista, ancoram-se nas compreensões do Círculo de Bakhtin e dos Novos Estudos do Letramento. Os dizeres sinalizam que, em decorrência das atividades pautadas na aprendizagem ativa, enquanto se tornam membros efetivos das práticas de letramento do âmbito profissional, os engenheiros em formação constituem suas identidades profissionais ainda durante a formação acadêmica. Ao articular práticas de linguagem dos âmbitos acadêmico e profissional, a aprendizagem ativa colabora, através de um trabalho processual e contínuo, para que o sujeito se sinta melhor preparado no que diz respeito às práticas de linguagem em circulação na engenharia.

**Palavras-chave:** Engenharia. Aprendizagem Ativa. Letramentos.

### **1. Primeiras palavras**

As sociedades contemporâneas estão cada vez mais tracejadas por múltiplas formas de comunicação que requerem dos sujeitos a apropriação e interação em diferentes práticas de linguagem. A área da engenharia segue essa tendência e requer que os profissionais interajam em variadas práticas de leitura, escrita e oralidade em seu mundo do trabalho.



Além da atuação nas atividades da área exata, características da engenharia, atualmente é necessário que os profissionais atuem diariamente em práticas de linguagem para atender às demandas impostas pela profissão.

Para além das representações construídas historicamente, o engenheiro do século XXI, por estar inserido em um contexto competitivo, tem sua identidade reconstruída (DUQUE, et al., 2010).

Refletimos, assim, sobre a forma como esses conhecimentos, que dizem respeito à linguagem, são construídos na formação do engenheiro, uma vez que não são o foco principal dos cursos de engenharia. Encontramos nas teorias de aprendizagem ativa e nos currículos em espiral uma alternativa para o trabalho sistematizado com as linguagens em uso na esfera das engenharias. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discutir as implicações da aprendizagem ativa no que tange às práticas de linguagem no mundo profissional em engenharia.

Após essa breve introdução, passamos à seção de acordos teórico-metodológicos e apresentação da pesquisa. Em seguida, explicitamos as nossas compreensões sobre a aprendizagem ativa e seus reflexos na relação universidade e mundo do trabalho, bem como nossa visão acerca das funções da formação acadêmica e profissional. Na quarta seção, realizamos a discussão dos dados à luz das teorias que nos embasam e, por fim, apresentamos nossas considerações sobre o trabalho.

## **2. Acordos teórico-metodológicos**

Para este trabalho, realizamos um recorte das discussões empreendidas em uma pesquisa em andamento em um Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em uma universidade de Santa Catarina.

São analisadas, neste artigo, entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) realizadas com estudantes do 7.º semestre do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI) da Universidade do Minho (Portugal), curso que tem seu currículo baseado nas teorias de aprendizagem ativa e que, por meio de projetos, insere seus acadêmicos no



seu (futuro) campo profissional. As análises, de cunho interpretativista, se pautam nas compreensões do Círculo de Bakhtin acerca da natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003) e dos Novos Estudos do Letramento, que compreendem o caráter social da linguagem (DIONÍSIO, 2007).

A referida pesquisa está inserida na área de linguagem em diálogo com a educação em engenharia e faz parte de um projeto que vem sendo desenvolvido desde 2010 em parceria entre a FURB e a Universidade do Minho (UMinho), e tem encontrado nas linguagens em circulação na engenharia seu frutífero campo de estudos (FISCHER; HEINIG, 2014).

### **3. Relações entre universidade, mundo do trabalho e aprendizagem ativa**

As teorias de aprendizagem ativa apostam no aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, as metodologias ativas são aquelas que oferecem aos estudantes oportunidades de construir seu conhecimento por meio de atividades teórico-práticas, que instigam uma maior interação entre estudante, objeto e contexto de estudo.

A aprendizagem ativa orienta e intenta a uma maior integração curricular, no sentido de que os conhecimentos sejam trabalhados de forma espiral, interdisciplinar e integrada. Propõe, portanto, mudanças metodológicas na forma como se dá o processo de ensino e aprendizagem.

No ensino superior, a principal característica dessas metodologias é aproximar os acadêmicos de seu (futuro) âmbito profissional. Cabe, assim, uma reflexão sobre essa relação entre a formação acadêmica e profissional, a forma como compreendemos a universidade e o mundo do trabalho.

Ao discutirmos a constituição curricular na educação universitária, deparamo-nos com três ênfases principais de ensino: i) voltado principalmente à ciência e à tecnologia (formação geral); ii) voltado para a cultura geral e cultivo das humanidades (formação básica) e; iii) essencialmente profissionalizante (formação profissionalizante) (PEREIRA, 2010). A escolha por uma ou mais ênfases está ligada às demandas e ideologias nas quais a universidade está inserida.



Nesse sentido, refletimos sobre a função da universidade enquanto instituição social: seria formar para o mercado de trabalho ou formar um cidadão capaz de atuar no mundo do trabalho? Quais as diferenças entre um e outro?

Compreendemos a formação generalista como a mais coerente com o atual cenário mundial informatizado, pois cada vez mais as profissões têm se modificado, por estarem inseridas em contextos diversos de atuação. Ao ponderarmos sobre a formação acadêmica, então, consideramos que a função da universidade é a de “preparar o estudante para a atual sociedade e para este tempo histórico” (PEREIRA, 2010, p. 01). Mais do que formar um profissional, apresenta-se a necessidade de formar um sujeito com capacidades de interagir ativamente no mundo profissional. Aí adentramos pela diferença entre mundo e mercado de trabalho, sendo este último mais técnico e o primeiro, mais amplo e flexível.

A relação entre universidade e mundo do trabalho é evidenciada nas práticas baseadas nas teorias de aprendizagem ativa. Essa relação se caracteriza com ênfase na formação generalista em face à formação técnica, pois ao inserir os estudantes no cotidiano profissional, as metodologias ativas aliam os conhecimentos acadêmicos aos do âmbito profissional e proporcionam que os sujeitos em formação transitem entre essas duas esferas de atuação social constituindo sua identidade de forma ampla. Os acadêmicos não desempenham uma atividade específica, mas atuam em diferentes âmbitos profissionais e acadêmicos.

Também o mundo do trabalho, compreendido neste artigo como uma esfera de atuação social, na qual os sujeitos interagem com o meio em que estão inseridos, constituindo e sendo constituídos por esse meio, tem sua função central na construção da identidade do engenheiro. É a partir da inserção no âmbito profissional que os engenheiros se apropriam das práticas características dessa esfera, interagem com diferentes interlocutores e fazem parte de distintas relações de poder. Na atuação profissional, o sujeito vai empreender a prática que está, sempre, aliada (mesmo que não explicitamente) a teorias construídas no âmbito da academia.



Essa relação entre academia e mundo do trabalho se mostra, portanto, bastante tênue: sob a ótica da aprendizagem ativa, a atuação simultânea nas esferas acadêmica e profissional reflete em identidades constituídas na diversidade de práticas propostas com a ênfase na formação generalista.

Assim, embora as metodologias ativas sejam propostas na academia, elas têm reflexos e implicações diretas na atuação profissional dos engenheiros. Acerca dessas implicações, no que diz respeito às práticas de linguagem em circulação no mundo do trabalho em engenharia, são organizadas as discussões da próxima seção.

#### **4. Linguagens no mundo do trabalho em engenharia**

Expostas nossas compreensões acerca da aprendizagem ativa e seus reflexos na relação entre universidade e mundo do trabalho, passamos às discussões sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade que circulam no âmbito profissional em engenharia. Antes de seguirmos, porém, vale expressar a nossa compreensão teórica acerca da linguagem, explorada no presente artigo, sob a ótica dos letramentos. Segundo Dionísio (2007, p. 210), os letramentos são um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Portanto, aí vamos enveredar por um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não apenas a linguagem verbal através dos textos. Então, o sentido plural localiza essas práticas na vida das pessoas, práticas que são realizadas com finalidades para atingir os seus fins específicos de vida, e não um conjunto de competências que estão armazenadas na cabeça das pessoas.

Das palavras da autora, emerge o caráter social dos letramentos. Sob essa perspectiva, ler, escrever e expressar-se oralmente são práticas ligadas ao contexto no qual são empreendidas. As práticas de letramento são, assim, sempre situadas em um cenário imediato, inserido em um contexto mais amplo. Compreendemos, ainda, que os letramentos não dizem respeito às competências/habilidades cognitivas, pois são essencialmente sociais,



empreendidos na relação entre o individual com o coletivo, por diferentes finalidades e intenções.

Neste trabalho, concentramo-nos em um conjunto de letramentos bastante específicos: os letramentos profissionais, que dizem respeito às práticas de linguagem características da esfera do trabalho, cabendo ressaltar que cada área do conhecimento tem suas práticas de letramento específicas.

Os letramentos do mundo do trabalho são, assim, as “mais diversificadas práticas de escrita que se desenvolvem e circulam em situações cotidianas inerentes à atividade profissional” (PAZ, 2010, p. 45).

As distintas práticas de letramento estão, sempre, ligadas às esferas (BAKHTIN, 2003) nas quais são desempenhadas, isto é, cada âmbito de atuação social tem suas práticas de linguagem particulares. Conforme já salientado, o presente artigo se concentra nas práticas de letramento empreendidas na esfera profissional de engenharia, que embora historicamente não seja compreendida como uma área ligada às linguagens, tem tido sua representação alterada.

Sobre as funções da linguagem em engenharia, Guilherme, participante da pesquisa, explica que “eu acho que (++) tem mais importância do que, a partida ((no início do curso)) nós alunos (+) nós, nós pensamos porque, e não é só para nós engenheiros, é pra tudo, mas neste caso falando dos engenheiros porque (+) é a maneira de apresentar e convencer as outras pessoas a juntarem-se ao nosso lado, é... mostrar aquilo que fizemos e (++) a fazer com que elas valorizem aquilo que fizemos, ou seja, não basta só ser muito forte a nível teórico, a nível técnico e fazer um bom trabalho, é preciso saber vendê-lo, saber, saber, e principalmente na nossa área ainda por cima que envolve mexer com (+) mexer com pessoas, mexer com processos, é preciso saber como mexer, como fazer as pessoas estarem motivadas e compreenderem o sentido da mudança”.

A partir das palavras do engenheiro em formação, compreendemos a relação entre a representação que se tem do profissional da engenharia e o que acontece nessa esfera de atuação: Guilherme inicia sua fala dizendo que a linguagem em engenharia tem “mais importância do que, a partida nós alunos pensamos”, isto é, quando o sujeito ocupa o papel social de aluno, ele



começa a compreender a relação entre linguagem e engenharia, mas quando está atuando no mundo profissional, entende que essa relação é cotidiana e fundamental para o bom desempenho de suas atividades profissionais.

No mundo do trabalho, busca-se defender as ideias de melhoria, não basta saber o que fazer, é importante ter conhecimento sobre como apresentar essas inovações e justificar os caminhos que foram escolhidos. A linguagem assume a função de arguição e de persuasão dos parceiros discursivos (BAKHTIN, 2003): como Guilherme está inserido no mundo do trabalho há pouco tempo, atuando com uma equipe já experiente, ele sente a necessidade de saber interagir e explicitar suas decisões para os pares discursivos, que ocupam certas posições dentro da empresa. Emergem, nesse sentido, as relações de poder nas quais estão imersas as práticas de linguagem, conforme salienta Bakhtin (2006, p. 322) “nas esferas da vida cotidiana ou da vida oficial, a situação social, a posição e importância do destinatário repercutem na comunicação verbal de um modo todo especial”. Dessa forma, a projeção que Guilherme faz dos seus interlocutores reflete diretamente na configuração do seu discurso.

Ainda das palavras do acadêmico Guilherme, emerge a imagem que o jovem engenheiro quer passar de si mesmo. Mesmo que esteja inserido há pouco tempo no mundo do trabalho (ou justamente por conta disso), ele sente a necessidade de convencer seus interlocutores de que é capaz de propor melhorias para a empresa, que está preparado para isso, pautando-se nas teorias que são construídas no âmbito da academia, mas aplicando-as à realidade na qual está inserido. Ao assumir o papel social dentro da empresa, Guilherme projeta a imagem de engenheiro que se constitui insider (GEE, 2005), isto é, membro efetivo das práticas características de seu âmbito profissional.

Quando se constitui membro da esfera profissional, o engenheiro passa a interagir com diferentes interlocutores que desempenham diversos papéis sociais, como expõe a acadêmica Maitê: “nesta área do projeto nós já conseguimos falar com várias hierarquias dentro de uma, uma indústria.



Falamos com chefes de linha, falamos com os operários, falamos com engenheiros que estão acima”. Segundo a jovem profissional, a interação com distintos interlocutores foi propiciada pela atuação nos projetos pautados na aprendizagem ativa. Sob esse aspecto, emerge a necessidade de apropriar-se de diferentes Discursos que, segundo Gee (2005, p. 144, tradução nossa) constituem em uma associação socialmente aceita de formas de utilizar a linguagem, outras expressões simbólicas e 'artefatos', de pensar, sentir, crer, atribuir valor e atuar que podem ser utilizadas para identificar um indivíduo como membro de um grupo socialmente significativo ou 'rede social', ou para indicar (que o indivíduo está desempenhando) um 'papal' socialmente significativo.

Ao se inserirem em diferentes grupos sociais e distintas esferas, os sujeitos passam a atuar em diversos Discursos. Estes não só dizem respeito aos textos em seu sentido lato, mas também às atuações sociais que são desempenhadas nesses grupos. Retomando as palavras de Maitê, depreendemos que as distintas formas de interagir com os interlocutores fazem parte da atuação nos Discursos do âmbito profissional, pois essa relação com diferentes interlocutores reflete diretamente na construção do estilo do enunciador (BAKHTIN, 2006).

A inserção nas distintas esferas de atuação social, nos diferentes Discursos, se dá por meio dos gêneros discursivos, que são as formas pelas quais a comunicação é efetivada. Segundo Bakhtin (2006, p. 42), “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”.

Ao refletir sobre os diferentes textos com os quais interage em seu cotidiano profissional, o acadêmico Guilherme explica que “há um documento escrito com o processo, mas a nós vemos o mesmo processo em diagramas e onde temos os dados é numa tabela anexa com vários, vários fatores, então é a parte do engenheiro esta”. Das palavras de Guilherme, emerge a interação do engenheiro com o gênero diagrama, um documento no qual estão dispostas diferentes informações a serem interpretadas para que o fluxo de trabalho na empresa possa ser registrado e compreendido. Quando explica a



constituição desses diagramas, Guilherme se refere a “uma tabela”, o que leva a considerar que, para além da leitura de textos, há a necessidade de interação com textos multissemióticos, outras linguagens (DIONÍSIO, 2007). Sua concepção de leitura engloba, portanto, além da decodificação, também a interpretação desses números dispostos em tabelas. Sua atuação profissional impõe que ele interaja e se aproprie das informações expressas nos documentos, de forma a agir sobre e com o material escrito. É a partir da relação do profissional com o gênero em questão e sua tomada de decisão sobre esse material que vai se delinear e construir o fazer profissional, ou seja, o cotidiano do trabalho está ligado à interação com o documento escrito.

## 5. Considerações Finais

A área da engenharia tem se modificado e, atualmente, o engenheiro não é mais um profissional exclusivamente das áreas exatas. Foi nesse contexto que este artigo intentou discutir as implicações da aprendizagem ativa no que tange às práticas de linguagem no mundo profissional em engenharia.

Pois é a partir do trabalho sistemático e em espiral oferecido pelas metodologias de aprendizagem ativa é que vão se construir os saberes e fazeres em linguagem na engenharia.

A partir de dizeres de estudantes do MIEGI, participantes de projetos que os inserem no âmbito profissional ainda durante o curso de formação, é que refletimos sobre as implicações da aprendizagem ativa acerca das linguagens em uso no âmbito profissional em engenharia. Para além de uma formação técnica, a função social da universidade é formar os sujeitos para o seu tempo, oferecendo uma formação generalista que abranja capacidades de atuação em diferentes situações recorrentes de seu âmbito profissional.

A atuação no mundo do trabalho requer que o engenheiro se aproprie de diferentes práticas de letramento e gêneros discursivos e atue em distintos Discursos, essa formação vai acontecer à medida que ele for se inserindo e tornando-se um membro efetivo dessa esfera de atuação. A aprendizagem



ativa colabora, nesse sentido, para que o acadêmico esteja mais bem preparado para as exigências impostas pelo mundo do trabalho.

Assim, o trabalho com as linguagens nas engenharias requer um currículo em espiral, integrado e que vise à inserção do estudante em práticas autênticas de interação na área. A aprendizagem ativa, ao pensar em currículos integrados e trabalhos construídos continuamente, caminha no sentido de proporcionar aos futuros engenheiros uma formação mais ampla, não apenas nos conhecimentos técnicos da engenharia, mas também no que diz respeito às múltiplas linguagens que circulam nessa área do saber.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: 1994.
- DIONÍSIO, M. de L. **Entrevista com Maria de Lourdes Dionísio**: Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.
- DUQUE, J. et al. Assessing Collaborative Global Design Projects among Engineering Students from US and Latin America. In: **8th Latin America and Caribbean Conference for Engineering and Technology**. Perú, 2010.
- FISCHER, A.; HEINIG, O. L. de O. M. **Linguagens em uso nas engenharias**. Blumenau: Edifurb, 2014.
- GEE, J. P. **La ideologia em los Discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Tradução do castelhano de Pablo Manzano. Madrid: EdicionesMorata, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da enunciação**. São Paulo: Ática, 1986.
- PAZ, Ana Maria de Oliveira. **Registros de Ordens e Ocorrências**: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 2010. 189 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- PEREIRA, E. M. de A. Currículo Universitário: o que pensam os docentes? In: **33ª Reunião Nacional da ANPED**, 2010.



# EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA





## REDES SOCIAIS, RIZOMA E FILOSOFIA

**Albio Fabian Melchiorretto**

albio.melchiorretto@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Celso Kraemer**

kraemer250@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### Eixo temático: Educação e Tecnologia

**Resumo:** A pesquisa que proponho no mestrado em Educação visa buscar possibilidade de inserção de Redes Sociais Virtuais como tecnologia para o Estudo de Filosofia no Ensino Médio ou equivalente. Tem como objetivo estabelecer o estudo de um tema filosófico com o uso de redes sociais, analisando a prática a partir do conceito de rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A metodologia aplicada para a coleta de dados foi a pesquisa-ação, desenvolvida em uma experimentação. No recorte que aqui apresento há uma comparação de resultados entre uma “turma” que utilizou uma Rede Social Virtual e outra que não. Ao comparar as experiências, os resultados indicam uma diferença de aproveitamento no que concerne ao estudo da filosofia. A diferença entre as duas turmas é objetivo de consideração e reflexão. Estamos a viver um tempo de perene conexão. Os escolares apresentam-se ligados em redes sociais e as utilizam para os mais diferentes fins. Esta experiência, para além do evidente, permite um olhar reflexivo dos possíveis ganhos que o uso das redes sociais dentro da sala de aula poderá resultar.

**Palavras-chave:** Educação. Redes Sociais Virtuais. Rizoma. Conexão.

### 1. Introdução

*Uma tecnologia não é nem boa, nem má, tampouco neutra.*

Pierre Lévy (1999)

Vivemos em época de conexões virtuais construídas através do uso de tecnologias digitais. Os discursos sobre inclusão digital e inserção de novas tecnologias, ou novas mídias, no ambiente escolar estão cada vez mais recorrentes. Alguns autores chamam a atual geração de escolares, que compõe a Educação Básica, de nativos digitais. Não estou cá afirmando, apenas problematizando algumas falas presentes nos meios que estão a



discutir educação. Motivado por tais falas, pela visualização de conexões e por reflexões que permitam olhar a escola e as tecnologias para além da frivolidades das conversa comuns, pretendo conjecturar alguns apontamentos sobre o tema.

O tema que será pesquisado e estudado é o uso das Redes Sociais Virtuais como uma ferramenta para o estudo de filosofia com o público de Ensino Médio e a relação com o conceito de Rizoma a partir de Deleuze e Guattari (2000). Há duas questões que se põe diante do tema. Tais questões me fazem olhar para a necessidade de um pesquisa para compreendê-lo melhor: o olhar para as Redes Sociais Virtuais e o olhar para o ensino de filosofia na educação básica. Porém, para este simpósio recorto a reflexão apenas para a aplicação de uma Rede Social Virtual em sala de aula.

Pensar as redes sociais é uma urgência por conta da maneira como se fazem presente no cotidiano. Para Recuero “quando uma rede de computadores conecta uma rede de pessoas e organizações é uma rede social” (2009, p. 15), e esta apresenta uma infinidade de ações. As redes sociais em si não formam uma estrutura hierárquica verticalizada, construída a partir de uma relação de poder, mas um espaço, em certo grau, livre, orientada por uma lógica associativa o que é demasiadamente intrigante. Partindo deste pressuposto é possível então correlacionar Redes Sociais Virtuais e o conceito de Rizoma.

## **2. Metodologia**

O desenho de dissertação que está em desenvolvimento dentro um curso de Mestrado em Educação, possui características peculiares por conta da fundamentação teórica que a sustenta. Por este motivo farei um devaneio para explicar como se constituiu a metodologia de pesquisa. Na primeira parte apresento a linha metodológica norteadora e na segunda parte abordo alguns dos princípios aproximativos do rizoma para justificar a escolha de uma pesquisa-ação através da experimentação. Segundo Zourabichvili (2009), em Deleuze e Guattari a metodologia é uma perversão que, por ora, pode significar a construção a partir de pensadores reconhecidos, mas por outra,



significa desconstrução que visa desviar restos de teorias de toda natureza para utilizá-los para outros fins. Caminhando entre estes abismos, desenharei as linhas que conduziram a experimentação.

A coleta dos dados aconteceu a partir do princípio da “pesquisa-ação” através de uma experimentação dentro de uma unidade curricular num curso de Educação Profissional, na modalidade de Aprendizagem Industrial, ligada ao programa Menor Aprendiz<sup>7</sup> em uma instituição do “Sistema S” na cidade de Blumenau. A prática seguiu a metodologia de pesquisa-ação propondo uma ação deliberada que visa uma mudança entre os atores<sup>8</sup>. A novidade consistiu na introdução de uma ferramenta não-escolar como suporte para as ações escolares da unidade curricular de Ética, Cidadania e Meio Ambiente. Segundo Thiollent “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação” (THIOLLENT, 2000, p. 14). A ação, no caso, foram a execução das aulas da unidade curricular de Ética, Cidadania e Meio Ambiente<sup>9</sup> com diversas propostas de atividades.

---

<sup>7</sup> A modalidade de Aprendizagem Industrial destina-se à qualificação inicial de jovens, com objetivo de possibilitar a inserção no mundo do trabalho amparada pela Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 onde altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598 de 2005. São aptos a participar do programa de Aprendizagem jovens de 14 a 24 anos que estejam cursando o Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

<sup>8</sup> Ao longo da pesquisa opto em chamar os escolares de atores da pesquisa e não sujeitos por conta do ambiente virtual em que ela está desenhada. A proposição teórica vem a partir da análise dos “sujeitos” descritos por Raquel Recuero, nas palavras da autora, “os atores são o primeiro elemento da rede social, representando nós (ou nodos). Trata-se das pessoas envolvidas em rede que se analisa. Como partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sócias. (...) O primeiro aspecto relevante para [um estudo em redes sociais] é a característica da expressão pessoa ou pessoalizada na Internet” (RECUERO, 2009, p. 25).

<sup>9</sup> A unidade curricular de Ética, Cidadania e Meio Ambiente, possui carga horária de 20h e está presente em todos os cursos do Programa Menor Aprendiz. A carga horária dela fora dividida em cinco encontros de quatro aulas cada. A unidade curricular de Ética, Cidadania e Meio Ambiente tem como objetivo

“fortalecer a formação pessoal e profissional por meio da compreensão dos conceitos de Ética, Cidadania e Meio ambiente como valores de convivência social historicamente construídos, exercendo de forma ampla sua missão dentro do contexto sócio-econômico-cultural”, de acordo com a competência apontada no Plano de Ensino e Aprendizagem da unidade curricular, documento de circulação interna.



A pesquisa-ação, em certo grau, segundo Thiollent (2000) é uma pesquisa participativa. Ao pesquisar Redes Sociais Virtuais através de uma experimentação em sala de aula encontra-se uma ação participativa, pois tem como consequência uma ação participativa dos atores envolvidos entrelaçados pelos problemas investigados. Ao mencionar participação na pesquisa é possível algum leitor relacionar com a pesquisa-participativa, porém, segundo o autor, quando houver uma ação por parte das pessoas no problema “observado” a pesquisa consiste numa pesquisa-ação e a participação aqui, como veremos adiante, é parte da ação.

As aulas foram expositivas e dialogadas com a construção de diversas atividades em sala. O diferencial foi a inclusão de uma plataforma que permite a formação de *nós* em uma Rede Social Virtual. A plataforma servira como substituição ao ambiente virtual de aprendizagem convencional adotado pela instituição. Com a plataforma foram criadas possibilidades de interação extra muros da escola. No caso a plataforma adota fora o Facebook e nele a criação de um “Grupo Fechado” onde os escolares participaram.

A partir das aulas foram desenhados mapas de interações entre o professor-pesquisador e atores. Esta ação rizomática que, se analisada sob a exposição de Thiollent (2000), pode ser descrita como papel ativo equacionando os problemas encontrados, o acompanhamento dos escolares e a avaliação das ações que se desencadeiam em função dos problemas.

Ao Facebook foram integrados diversos mini aplicativos. Um deles foi a agenda. A agenda permite marcar antecipadamente eventos, atividades e compromissos que envolve os atores, formando nodos entre os escolares e as atividades, além da possibilidade de compartilhar arquivos de textos, vídeos, imagens e apresentações. São laços fortes e dialógicos que permitem uma interação social mútua, muito diferente de uma lógica arbórea dominante (cf. DELEUZE; GUATTARI, 2000). Laços fortes, “se caracterizam pela intimidade, pela proximidade e pela intencionalidade em criar e manter uma conexão entre duas pessoas” enquanto que a caracterização dialógica é marcada “pelo diálogo constituinte entre os atores envolvidos” (RECUERO, 2009, p. 41). Uma pesquisa-ação não trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, mas implicam em situações que tem algo a



dizer ou a fazer, segundo Thiollent (2000). Ao comparar Recuero com Thiollent encontro uma modalidade de ação que o primeiro chama de atores em torno de nodes centrais e o segundo define como participação entre os “sujeitos”. A partir deste ponto percebo que existe um entrelaçamento rizomático que torna esta definição válida para a pesquisa que proponho.

Porém, a pesquisa-ação realizada somente faz sentido se entendida dentro de um contexto rizomático. Para dar conta desta proposição é preciso olhar o rizoma e suas características aproximativas. Desde os tempos da Grécia Antiga, vivemos pensando por oposição, separação, conceituação e classificação. Tanto entre os pré-socráticos, quanto em Platão e Aristóteles, por exemplo, verifica-se o predomínio dessa lógica. Ela persiste fortemente durante toda a Idade Média, estendendo seus tentáculos para nossas escolas contemporâneas. Nesta ordem a configuração dos desejos consistem numa dualidade, segundo a qual os opostos se completam em torno de uma zona central, o caule. Dele nascem diversas raízes laterais numa mesma ordem “oposta” ao caule. Tudo está ligado ao centro (*cf.* DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 26) e esta lógica central, de ligação remete a uma unidade conceitual classificatória e, certo grau, reducionista e nada rizomático.

A mesma ligação que Deleuze e Guattari (2000) criticam ao chamar de raios que emanam num único centro, ocorre também no período moderno. Com a “invenção” da ciência existe um processo de purificação dos saberes através de paradigmas (*cf.* STENGERS, 2001). A construção destes paradigmas, a partir dos escritos de Thomas Kuhn, parte de uma conquista cumulativa e também dele nascem a invenção do novo. Tudo para ser considerado uma verdade deve ser qualificado e quantificado. O período moderno é marcado por este movimento, o que está em foco é o objeto. “Desta vez a realidade natural aparece no aborto da raiz principal” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 14). A construção a partir de paradigmas, no período moderno, estabelece uma relação clara de hierarquização do saber, supervalorizando o saber científico.

A ideia de uma lógica arbórea permite pensar uma lógica binária entre duas possibilidades. Diante da raiz tenho possibilidades binárias. Algo é A ou é B. Esta maneira de pensar a realidade produz reflexos na cotidianidade. Os



métodos de pesquisa tem um caráter qualitativo que visa classificação, hierarquização e reforça o caráter de neutralidade do pesquisador. Os mecanismos de abordagens que regulam e classificam em rankings são também exemplos de uma lógica binária que permite uma classificação fechada. Como se tudo girasse em torno de uma raiz central e então exista a “fabricação” de uma forma estratificada de efetivação dos desejos e de subjetivação.

A crença na solidez do sujeito do período moderno não se manteve estável até a noção de sujeito hodierno. A proliferação das novas tecnologias multimídias e o alcance dos mecanismos de comunicação de massa permitiram novas formas de subjetivação que vão numa lógica não-binária, permitindo uma fluidez dos sujeitos. As incontáveis formas de conexão permitem ao sujeito ressignificar sua identidade a todo instante. Por conta disto, esta dissertação, é qualitativa, com viés rizomático, com o método de pesquisa-ação.

Enquanto os atores representam os nós (ou nodos) da rede em questão, as conexões de uma rede social podem ser percebidas de diversas maneiras. Em termos gerais, as conexões em uma rede social são constituídas dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre atores. De um certo modo, são as conexões o principal foco do estudo das redes sociais, pois é sua variação que altera as estruturas desse corpo (RECUERO, 2009, p. 30)

Com isso vivenciamos fluxos de enredamento. A rede é formada por múltiplas conexões, por entradas e saídas permanentes sem uma situação ‘A’ que implica diretamente num instante ‘B’. É não-binário. Busco Raquel Recuero para afirmar que todos os conectados são atores. Os atores são ou melhor, estão ligado por interesses momentâneos e estes interesses são analisados através de uma pesquisa-ação. E então entendemos a pesquisa-ação como uma proposta de ação que formam nós entre os diversos atores a partir da construção de redes que possibilitam levar a ação educativa na escola para fora dos muros que a cerceiam.



### 3. Discussão e análise dos dados

Os dados gerados no conjunto de ações da pesquisa não foram analisados completamente. Em função disso, tomo a liberdade de recortar um dos elementos e compará-los com uma prática pedagógica anterior à pesquisa. Chamarei, nos próximos parágrafos de Turma A, a turma com a qual realizei a experimentação com redes sociais virtuais, e de Turma B, uma turma anterior à experimentação. Na Turma B foram ministradas aulas sem o aporte do Facebook.

Apesar do programa de Aprendizagem Industrial prever a possibilidade de receber escolares de idade entre 14 e 24 anos, os atores envolvidos eram todos menores de 18 anos de idade e nenhum deles havia concluído, até o curso, o Ensino Médio. A 'Turma A' era composta por 32 escolares, entre os quais 72% deles estava a cursar o Ensino Médio e 28% o Ensino Fundamental. Durante a prática, um dos escolares optou por desistir do curso. A 'Turma B' possui características semelhantes, 73% cursando o Ensino Médio e 27% o Ensino Fundamental. Todos os escolares que começaram a unidade curricular chegaram ao término dela. Em ambas as turmas, todos são escolares, estudam na rede pública de ensino no contra turno e estão ligados ao Programa de Aprendizagem Industrial através de única empresa e são oriundos das cidades de Blumenau e Indaial.

Tabela 1: Escolaridade

	TUR MA A	TUR MA B
Ensino Fundamental	28 %	27 %
Ensino Médio	72 %	73 %

A 'Turma B' teve como metodologia aulas expositivas dialogadas com uso de quadro, giz e apresentações de slides. A rigor o roteiro básico das aulas consistia numa apresentação introdutória do tema da aula; contextualização; exposição dialogada; feitura de exercícios; socialização e discussão dos exercícios; retroalimentação e encerramento das atividades. Ao



final do turno de aula mencionava-se a temática para próxima aula e atividades extraclasse para introduzir o próximo tema. A grosso-modo as aulas aconteceram desta forma.

A 'Turma A' teve uma metodologia semelhante a turma anterior. O roteiro básico fora mantido. O que diferenciou a aplicação de ambas fora a criação de um grupo fechado no Facebook<sup>10</sup> com o uso do mini aplicativo Agenda dentro do grupo. Todos os escolares possuíam acesso à Internet. O Facebook fora importante para a construção de três movimentos. Os dois primeiros movimentos foram extraclasse, enquanto que o terceiro ocorreu durante a aula. O primeiro deles anterior, à aula, era postado na Agenda o tema da aula e alguma imagem ou vídeo provocativo ao tema. No segundo movimento foi deixado no grupo virtual uma pergunta ou imagem relativo à discussão da aula com a proposição para os escolares comentarem a postagem. O terceiro movimento servira como retroalimentação. Era aberta a página do grupo em sala e os escolares, mediados pelo professor, eram motivados a comentar a própria postagem. Em meio aos diálogos, diversas vezes, a conversa seguiu para um debate interessante sobre as postagens dos membros da sala fazendo a conversa transcender os muros da sala de aula.

Da 'Turma A', composta inicialmente por 32 escolares, 26 conseguiram aprovação na unidade curricular com média igual ou superior a 7,0 e apenas 7 escolares deverão prestar exame final por possuir média igual ou inferior a 6,9. Como veremos no quadro comparativo abaixo, há uma quantidade menor de escolares em exame, quando comparados à 'Turma B'. Os 7 escolares da

'Turma A' que deverão prestar exame correspondem a 22% do total da turma. A média geral da nota de avaliação na 'Turma A' foi 7,2 e isso é superior à média de aprovação, que é 7. Caso se considere apenas os

---

<sup>10</sup> Grupo ECMA 2015, disponível em <https://www.facebook.com/groups/ecma2015/>. A criação de um grupo fechado consiste na construção de um nó de atores dentro da ferramenta envolvidos por afinidades. Neste caso, a afinidade que formara o nó consistia nos escolares da 'Turma A'. Um grupo aberto permite acesso a qualquer usuário, enquanto que um grupo fechado somente pode ser constituir parte do grupo na rede um usuário aceito pelo administrador do grupo e somente os membros do grupo tem acesso ao conteúdo postado e as discussões inerentes ao grupo.



aprovados sem a necessidade de exame, chega a 7,7 pontos, enquanto que a média dos que necessitam prestar exame é de 5,8 com uma diferença de 1,9 entre as duas categorias da 'Turma A'.

A 'Turma B' era composta por 32 escolares. Destes 22 foram aprovados com média igual ou superior a 7,0 e outros 10 com média igual ou inferior a 6,9. Estes últimos dez escolares deverão, ao final do curso, prestar exame final, mesmo depois das aplicações de atividades de recuperação, conforme as orientações internas da instituição de ensino. Na 'Turma B' o índice de escolares em exame subiu para 32% do grupo. A média geral da sala apresentou 6,6 pontos como resultados. Considerando-se apenas o grupo dos aprovados na 'Turma B' a média de 7,4 e a média dos que necessitam fazer exame cai para 4,9 e a diferença é de 2,5 pontos entre os dois grupos.

Tabela 2: Comparativo de desempenho

	TUR MA A	TUR MA B
Escolares que deverão prestar exame	22%	32%
Média geral da turma	7,2	6,6
Média dos escolares aprovados	7,7	7,4
Média dos escolares em exame final	5,8	4,9

#### 4. Considerações finais

Comecei este artigo com uma frase de Pierre Lévy que afirma que “uma tecnologia não é nem boa, nem má, tampouco neutra” e o que demonstrei aqui através dos números é que existe uma possibilidade de uso de uma determinada tecnologia em sala de aula. A questão que fica após este experimento não é apenas os números de aprovados e dos que deverão submeter-se ao exame para diante do sistema alcançar a aprovação. O tema central é a possibilidade de se usar tecnologias virtuais para transcender os muros da escola e possibilitar das novas tecnologias de informação. Alguns poderão apressadamente afirmar que já existem ‘ambientes virtuais de aprendizagem’ (AVA) devidamente institucionalizados, o que é verdadeiro.



Mas ao perceber o comportamento dos atores da 'Turma A' é evidente que o Facebook não foi apenas um canal, nem reduziu-se ao tipo de uso possibilidade pelo AVA. Para além dessa possibilidade o urso de rede social virtual possibilitou a criação de *nós*, conectado sujeitos com sujeitos, sem pautar-se no binarismo comando e execução.

As Redes Sociais Virtuais dentro de uma perspectiva escolar apresentam a quebra de paradigmas da formação de muros e abrem espaço para o inesperado, para a surpresa. Alguns atores da 'Turma A', ao término da unidade curricular, afirmaram, em questionário escrito e aplicado a eles com a finalidade de averiguar seu pensamento sobre a experimentação, que é possível as Redes Sociais Virtuais contribuírem para o ensino e que elas deixam a escola mais atrativa. A atração não está intramuros, mas nas possibilidades de trazer ao cotidiano escolar aspectos da vivência fora da escola. Estas mesmas vozes salientam que depende da consciência do uso. Também estas mesmas vozes não descartam a utilização dos meios tradicionais de ensinar e aprender. O importante, segundo eles, é o foco nas atividades quando se está num ambiente dispersivo. A tecnologia não é boa, nem má, ela é utilizável e, quando feito de acordo com objetivos e dentro de um planejamento escolar, pode trazer um significado maior. Os números que foram apresentados evidenciam que houve melhor aproveitamento em uma turma em relação à outra.

Outro apontamento importante é, a produção de *nós* entre os atores. A experiência colocou a educação para além de uma escola com visão de indústria, formando mão de obra para o trabalho. Os atores produziram ligações intermediadas por uma ferramenta de interação social. Os blocos de interação entre os mesmos durante a realização da experimentação para esta pesquisa mostrou uma Rede Social que não foi apenas Virtual. A aprendizagem fora colaborativa. Produziu-se uma experiência de conhecimento mútuo, de partilha de saberes, de vivência para além dos muros, transportando a sala de aula no bolso através de um celular; levando-a para cama através de um notebook ou ainda compartilhando com a família no computador de casa. São *nós* criados que refletem a escola através dos objetivos de convivência de escolares que não estão na solidão, mas na



conexão. A tecnologia, como diria Lévy, não é neutra. O Facebook mostrou-se viável como ferramenta escolar. Ele já seria aceitável se as duas turmas comparadas tivessem os mesmos números. Mas eles mostram uma diferença significativa de rendimento mensurado. Então, porque insistir nos muros?

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34: 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

ZAURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.



# EDUCAÇÃO E TRABALHO





## AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

**Alcinei da Costa Cabral**

alcineicosta@uol.com.br

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

**Márcia de Souza Hobold**

gmhobold@terra.com.br

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

### **Eixo temático: Educação e Trabalho**

**Resumo:** Este trabalho apresenta dados sobre as condições de trabalho dos professores do Ensino Médio Inovador - ProEMI, no que se refere aos à infraestrutura (instalações físicas da escola e da sala de aula), bem como sugestões dos docentes para melhorias de sua atividade profissional. Para a coleta de dados foram utilizados questionários com todos os professores que ministravam aulas nas disciplinas da base comum da Matriz do ProEMI. Os dados coletados foram analisados numa perspectiva de abordagem qualitativa, por meio da análise de conteúdo, referendada por Franco (2012). Esta investigação está fundamentada teoricamente pelos seguintes autores: Duarte (2010), Frigotto (2010), Oliveira (2010), Tardif e Lessard (2005), entre outros. Os resultados indicaram que as condições de trabalho são favoráveis à prática do trabalho docente, com uma infraestrutura sendo implementada, principalmente os laboratórios, *internet* de melhor velocidade e demais recursos tecnológicos. Também se apresentam proposições dos professores em relação ao tempo para planejamento, espaço físico e sobre a necessidade de melhoria dos recursos tecnológicos para o preparo de aulas diversificadas.

**Palavras-chave:** Condições de trabalho docente. Programa Ensino Médio Inovador. Ensino Médio

### **1. Introdução**

Com a redemocratização brasileira, pós Constituição Federal de 1988, redesenhou-se a função da escola e do Ensino Médio. Introduziram-se novas diretrizes que resultaram na consolidação da Lei de Diretriz e Base da Educação Nacional (LDBEN Lei 9394/1996) que no Art. 22 define: "A Educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe



meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores". Dito isto, muitas foram as ações que ampliaram a oferta do Ensino Médio público, mas que infelizmente não foram acompanhadas de recursos financeiros suficientes para atender a demanda de extensão, o que provocou uma grande queda na qualidade do ensino público brasileiro.

Este insucesso que o ensino médio brasileiro vem apresentando nos últimos anos tem feito com que o Governo Federal, através do Ministério da Educação – MEC busque alternativas para superar estes problemas e melhorar a qualidade da educação no ensino médio e, com isso, garantir a permanência do aluno na escola, tornando-a mais interessante e atraente para os jovens.

Uma das ações empregadas pelo Governo Federal é o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, que através de uma nova Proposta de Reestruturação Curricular, propõe estimular novas formas de organização das disciplinas numa perspectiva interdisciplinar; introduzir atividades práticas articuladas com a teoria; fazer uso das novas mídias e tecnologias educacionais; reorganizar os tempos e espaços escolares; ampliar a carga horária anual de oitocentas horas exigidas pela LDB, garantir no mínimo duzentas horas a mais no curso e destinar 20% desta carga horária para estudos e atividades optativas aos alunos.

Desde então, esforços estão em andamento para que a implementação do Programa aconteça verdadeiramente na prática. Em Santa Catarina, o Governo por meio da Secretaria de Estado da Educação – SED implantou, em 2010, o Programa em 18 Escolas. Atualmente, segundo Caderno de Orientações da Secretaria de Estado da Educação 2015/2016, são 148 escolas em todo o estado, dentre as quais 05 no município de Joinville.

Conhecer as condições de trabalho dos professores no Ensino Médio, mais precisamente no ProEMI, permite-nos uma reflexão mais elaborada sobre a realidade em que se encontram essas escolas, principalmente em relação as condições objetivas de trabalho dos docentes deste Programa.

## **2. Condições de trabalho docente - aportes teóricos**



Tratar do trabalho na sociedade atual, nos remete inevitavelmente a Marx e toda a sua reflexão sobre o tema. Assim como a categoria trabalho tem centralidade no pensamento marxista, a docência é o centro da organização do trabalho escolar, sendo tanto a escolarização quanto o trabalho docente, produtos da sociedade do trabalho. Assim, neste viés, o trabalho docente permanece integrado como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo. É nesta direção que Frigotto (2010) define o trabalho como processo, permeando a natureza do homem e constituindo a sua especificidade, mas que não se reduz à atividade laborativa, ao emprego e, sim, à produção das múltiplas dimensões da vida humana.

Os homens criaram, ao longo da sua história, diversos modos de produzir, organizar e pensar os bens necessários à vida. Em cada modo de produção, uma forma de trabalho se fez presente: trabalho primitivo, escravo, servil e assalariado. Entretanto, o trabalho humano se manifesta em objetos, formas, gestos, palavras, realizações materiais e espirituais. Além de bens e serviços, o trabalho produz conhecimento. É a partir desta perspectiva que se compreende o trabalho como detentor de uma dimensão educativa. Conforme Oliveira (2010) educação e trabalho se constituem nos elementos centrais da condição humana, fundamentais à socialização e determinantes das nossas experiências.

Por essas razões, o trabalho docente se constitui em um tipo de atividade marcada fundamentalmente por interações humanas. Trata-se de uma atividade com e sobre seres humanos, os quais são dotados de iniciativa e capacidades de resistir ou de participar das situações propostas pelos professores. Neste aspecto, fica evidente a especificidade da docência: o “objeto” de trabalho do docente é o próprio ser humano, centrado nos estudantes e que se desenvolve num ambiente de interações, na atividade de ensinar caracterizada pela imediatez, rapidez, simultaneidade, imprevisibilidade, visibilidade e interatividade (TARDIF e LESSARD, 2005).

Para os dois pesquisadores, o estudo da docência como um trabalho continua sendo negligenciado, visto que aspectos como a divisão e a especialização do trabalho, a burocracia, o controle da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, o conhecimento



dos agentes escolares, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, o número de alunos em sala, o conteúdo a se desenvolver e sua natureza, as dificuldades presentes não têm sido priorizados nas pesquisas realizadas.

A escola, como lócus de política e de trabalho, abriga as interações cotidianas entre os componentes da comunidade escolar, ou seja, os profissionais da Educação que a compõem (dirigentes, especialistas, professores e demais funcionários), os alunos, os pais e a comunidade. Entre esses sujeitos, deu-se destaque aos professores e às suas condições de trabalho, no que se refere aos recursos pedagógicos e à infraestrutura disponibilizados para o exercício da atividade profissional no ProEMI.

### **3. Metodologia**

O percurso metodológico da pesquisa foi delineado em pelo processo investigativo de abordagem qualitativa, que para Gatti e André (2010, p. 30-31):

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. [...] passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão dos significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, que, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.



O questionário foi entregue a 51 professores das disciplinas da Base Comum da Matriz Curricular<sup>1</sup> das 04<sup>2</sup> escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI em Joinville, já que os docentes das demais disciplinas, inclusive das oficinas, não possuem formação de nível superior correspondente à disciplina que lecionam. Destes, 44 retornaram respondidos, e foram validados para a análise dos dados, pois atendiam ao critério estabelecido anteriormente.

Para refletir sobre os dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo, referenciado em Franco (2012) o qual possibilitou a organização e categorização dos dados.

#### **4. Discussão e análise dos dados**

Para pensar a inovação da currículo se faz necessário repensar os espaços físicos da escola que são constitutivos no processo de ensino aprendizagem, como trata o Manual de Implantação: Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola,

O espaço da escola não é apenas um 'continente', um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um 'conteúdo', ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma 'docência do espaço'. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento (FUNDESCOLA/MEC,2006).

---

<sup>1</sup>Disciplinas da Base Comum da Matriz do ProEMI: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira - Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

<sup>2</sup> Número de escolas com o ProEMI em 2014.



Para as questões que abordaram a infraestrutura tanto das salas de aula, quanto dos demais espaços de uso coletivo, os professores tinham três opções para assinalarem, considerando esses espaços como: “adequado”, “parcialmente adequado” e “não-adequado”. A tabela 01 apresenta as atuais condições destes espaços segundo os docentes do ProEMI.

**Tabela 01- Instalações físicas da escola**

<b>Espaços</b>	<b>Adequado</b>	<b>Parc. Adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Inexistente</b>
Acessibilidade	23	15	05	01
Banheiros	22	20	02	00
Auditório	19	18	07	00
Biblioteca	22	19	03	00
Espaço de convivência	10	21	07	06
Ginásio de Esportes	16	15	03	10
Laboratórios	11	24	09	00
Sala de planejamento	11	07	07	19
Sala dos professores	20	14	10	00

<b>Infraestrutura das salas de aula</b>				
<b>Espaços</b>	<b>Adequado</b>	<b>Parc. Adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Inexistente</b>
Arejadas	22	17	04	01
Mobiliários	19	21	04	00
Ruídos	15	18	09	02

Fonte: Questionário "Condições de Trabalhos dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador" (2014) EXCEL

A análise destes itens de infraestrutura, por ordem da tabela, indica que o item "acessibilidade", no eixo "instalações físicas da escola", é considerado de grande relevância na atualidade. A maioria dos pesquisados considera essas instalações adequadas ou parcialmente adequadas o que reflete um esforço feito pela gestão para adequar-se à legislação do Estado de Santa



Catarina, Lei 12.870 de 12 de janeiro de 2004, que determina no § 5 do artigo 23 que "Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - relativas à acessibilidade".

Os itens banheiros, auditório, biblioteca e espaço de convivência, estão classificados entre adequados e parcialmente adequados, o que sugere que os estudantes têm um espaço propício para os estudos, lazer, integração etc., contribuindo para o bom funcionamento do ProEMI nestas escolas.

Quanto ao ginásio de esportes contata-se, pela análise dos dados, que a maioria dos participantes, 31 dos 44, considera os espaços existentes como adequados ou parcialmente adequados. Apenas 03 professores consideram o espaço como inadequado. Cabe ainda destacar que, 10 participantes responderam como inexistente o ginásio de esportes. Considerando um total de quatro escolas, com 44 professores participantes, esse número representa aproximadamente 1/4 dos pesquisados o que parece indicar que em apenas uma escola não há ginásio para práticas esportivas.

No item relacionado aos laboratórios, a maioria dos participantes, 35 dos 44, considera os espaços como adequados ou parcialmente adequados, sendo que apenas 09 dos pesquisados responderam como inadequados. Os dados citados na tabela 01, refletem apenas as condições físicas dos laboratórios existentes nas escolas. Em outros dados, os participantes da pesquisa admitem não terem todos os laboratórios (matemática, química, física e biologia, contidos nos documentos orientadores do MEC sobre o ProEMI), que fica evidenciado nas palavras do professor que segue

*Laboratórios de matemática e física, que não temos, bem equipados, condições de pelo menos fazer uma experiência prática por bimestre (P06).*

Destaca-se nesta fala a necessidade de investimentos na construção ou adequação dos espaços da escola, a fim de garantir a disponibilidade de todos os laboratório descritos nos "Documentos Orientadores do MEC" como espaços necessários à prática de iniciação científica e de pesquisa, que



permitam experiências práticas e potencializem a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

O espaço "sala de planejamento" e "sala dos professores" são citados pelos pesquisados, como espaço indispensável para o planejamento das aulas, diálogos que envolvam trocas de experiências e outras atividades relacionadas

ao planejamento interdisciplinar, relevantes na concretização das metas do programa.

Segundo os dados, sobre a sala dos professores, 34 dos 44, consideram o espaço como adequado ou parcialmente inadequado, 09 participantes consideram este espaço como inadequado.

O espaço "sala de planejamento" é indicado por 19 dos 44 participantes como inexistente. Sobre o espaço existente, 07 o consideram como inadequados. Apenas 18 dos pesquisados consideram a "sala de planejamento" como adequado ou parcialmente adequado, o que representa menos de 50% dos participantes. Esses dados propõe uma reflexão em relação às condições adequadas de trabalho dos professores em relação ao planejamento das aulas, correções de atividades, momento de trocas com os colegas e, principalmente, o planejamento interdisciplinar. Indicado no Documento Orientador MEC (2014) como uma das condições básicas para a implantação do Projeto de Reestruturação Curricular - PRC, no qual fica claro o estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. O espaço "sala de planejamento" se torna indispensável para garantir ao professor um lugar tranquilo, arejado e propício ao planejamento das ações necessárias à implementação das propostas inovadoras do currículo do Programa. Torna-se assim difícil compreender que dada a sua relevância, ainda há, segundo os dados, a precariedade ou inexistência destes espaços em escolas do ProEMI.

Quanto ao eixo "infraestrutura das salas de aula", na avaliação dos professores, em sua maioria aparece como adequada ou parcialmente adequada. Um destaque para os ruídos que pode atrapalhar a concentração dos alunos e, possivelmente, prejudicar o próprio desenvolvimento das aulas.



As condições de trabalho dos professores ficam diretamente prejudicadas, pois, com o excesso de barulho, possível agitação dos alunos, o professor e os estudantes perdem a concentração, sendo que a irritação causada pelo barulho pode prejudicar os objetivos propostos da aula.

Na continuidade da análise do que dizem os professores sobre a sala de aula, foi possível observar que o espaço é limitado para propor atividades diferenciadas, e este tampouco contempla as necessidades de recursos pedagógicos que oportunizem aos alunos a possibilidade de uma aula dinâmica de debates, entre outras, capazes de facilitar as novas experiências e, assim, oferecer um aprendizado diferenciado como prevê a proposta do ProEMI. Contudo, há queixas dos professores com relação ao excessivo calor e a falta de condicionadores de ar, o que segundo eles, criaria um ambiente propício à aprendizagem.

Na voz dos professores está presente a necessidade de salas ambientes, com recursos visuais, tecnológicos, que possibilitem ao aluno, ao adentrar no ambiente da disciplina, sentir-se imerso no contexto a ser estudado e motivado a interagir com afinco nas atividades propostas. Nesse sentido observa-se o que dizem os professores:

*Salas ambientes já com aparelhos que possam ser utilizados para melhor interatividade (P34).*

*Sala ambiente com materiais pedagógicos, sala climatizada, profissionais exercendo a função pelas quais foram contratados (P21).*

Desde que o ProEMI foi implantado, em 2010, no estado de Santa Catarina e no município de Joinville, poucos momentos de formação continuada foram propiciados aos professores do Programa Ensino Médio Inovador, o que tem sido motivo de críticas e de anseios por parte dos docentes. Na voz dos docentes fica explícita a necessidade de investimentos em formação continuada, que proporcionem reflexões teóricas que venham ao encontro da política expressa nos Documentos Orientadores, em seus objetivos bem delineados que propõem entre outros, o "fomento de atividades interdisciplinares e contextualizadas com a realidade em que o jovem está inserido, o protagonismo juvenil capaz de desenvolver lideranças críticas e



transformadoras para melhor inserir-se no mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia" (MEC 2014, p. 5).

As condições de trabalho dos professores do Programa Ensino Médio Inovador tem melhorado após a sua implantação, porém, observa-se pelos dados trazidos pelos docentes que ainda estão distantes do que seriam "condições ideais", no que se refere aos recursos pedagógicos e a infraestrutura. Para os docentes participantes desta pesquisa, melhores condições objetivas de trabalho garantia um fazer pedagógico que efetivasse, com mais qualidade, a proposta de reestruturação curricular prevista pelo ProEMI.

#### **4. Considerações finais**

O Programa Ensino Médio Inovador, como evidenciaram os dados, foi implantado nas escolas de Joinville em 2010 sem considerar alguns pontos indispensáveis para o sucesso do Programa. Entre eles a disponibilidade de estrutura física adequada às atividades esportivas, como quadra coberta ou ginásio; o espaço para as atividades de cultura, como auditório, salas de artes, espaço para aulas de violão, música e dança contempladas no currículo e oferecidas de maneira optativas aos alunos matriculados no Programa, bem como outros espaços como o de convivência dos alunos durante o período em que almoçam na escola e nela permanecem para a continuidade das atividades.

Ainda referente à infraestrutura física, destaca-se a carência de maiores investimentos em laboratórios, devidamente equipados com materiais, reagentes e outros, necessários às aulas práticas previstas pelo Programa. Os professores citaram a ausência desses espaços, assim como a precariedade dos laboratórios disponíveis.

Evidenciou-se também a necessidade de um espaço reservado, que os professores chamam de "sala de planejamento", equipada com recursos tecnológicos, com acesso à internet e outros, de forma que proporcionasse aos docentes um espaço adequado para a elaboração e planejamento das aulas. Ou seja, um espaço capaz de oportunizar diálogos entre as disciplinas



e os professores, a fim de romper as barreiras das disciplinas e oferecer aos projetos com oportunidade de vivências e práticas interdisciplinares e inovadoras, que possibilitassem a construção de um conhecimento sólido, emancipado e transformador.

Mesmo com as dificuldades encontradas na implantação do Programa, os professores se apresentaram otimistas e acreditam nas possíveis melhorias. Sabem da recente história do Programa em Santa Catarina e acreditam que embora pequenas já houve melhorias em suas condições de trabalho. Acreditam que outros investimentos serão feitos pelo poder público e, até mesmo pela gestão da escola, durante o seguimento do Programa, de forma que sejam efetivadas as adequações necessárias na infraestrutura e nos recursos pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Orientador do programa Ensino Médio Inovador** (ProEMI), MEC 2014. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) † Acesso em 22 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Padrões Mínimos de Qualidade do Ambiente Escolar, Fundo de Fortalecimento da Escola. **FUNDESCOLA / MEC**, 2006

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio 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.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, D. A. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.



SANTA CATARINA. Lei 12.870 de 12 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. **Legislação do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 2012.

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



## AS PESQUISAS SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Antonio José Fernandes Ricardo**

ajfricardo@ig.com.br

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

**Márcia de Souza Hobold**

gmhobold@terra.com.br

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

### **Eixo temático: Educação e Trabalho**

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados do balanço das produções acerca das condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, constituindo-se como parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental.” Como objetivo principal, a pesquisa pretende conhecer as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville, encontrando no balanço das produções, a possibilidade de dialogar com outras pesquisas que apresentam informações acerca da realidade vivenciada pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em regiões distintas do Brasil e com teóricos que discutem a temática em questão. Embora tenham sido encontradas apenas quatro pesquisas sobre as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, seus resultados evidenciam semelhanças, apontando para situações recorrentes, como a intensificação do trabalho docente e a precarização das condições de trabalho docente.

**Palavras-chave:** Condições de trabalho docente. Anos finais do Ensino Fundamental. Trabalho Docente.

### **1. Introdução**

Este balanço das produções foi realizado para ser incorporado à dissertação intitulada “condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino fundamental”, que tem por objetivo geral, conhecer as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville. Mas por que pesquisar justamente as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino fundamental das Escolas da Rede Estadual de Santa Catarina em Joinville?



De acordo com a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conforme prevê o artigo 11, no item V, cabe aos municípios brasileiros,

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB, p. 4)

Embora, oferecer o Ensino Fundamental seja prioridade do poder público municipal, em Joinville, a Rede Municipal de Ensino tem dividido esta função com a Rede Estadual de Educação, situação que evidencia a disparidade entre o número de escolas municipais existentes e a quantidade de estudantes matriculados no Ensino Fundamental. Tema da dissertação defendida por Lima(2013), como resultado da pesquisa realizada junto à Rede Municipal de Ensino de Joinville, a temática condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental carece de estudo junto às escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville, situação que justifica a pesquisa em andamento, conforme citado anteriormente.

Aprovado em concurso público e, transcorridos os três anos de estágio probatório, fase que Huberman (2007) descreve como fase de exploração, o professor da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, inicia uma nova fase de sua vida profissional. Efetivo de fato, o professor sente-se mais à vontade em dialogar sobre as condições de trabalho que se apresentam cotidianamente no exercício da docência, seja ele um professor em início de carreira ou em vias de aposentadoria.

Frente uma realidade caracterizada pela coexistência do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, acredita-se que a pesquisa em andamento possa trazer contribuições para a discussão acerca da temática “condições de trabalho docente”, em especial, nos anos finais do Ensino fundamental e, em particular, nas escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville. Somada às demais pesquisas encontradas durante a realização do balanço, a pesquisa em andamento adentra em um campo que ainda carece de uma quantidade mais expressiva de pesquisas. De acordo com André (2010), de



298 estudos analisados em 2007, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes, justificando, portanto, a realização de pesquisas sobre o tema na atualidade.

## 2. Metodologia

Parte integrante da pesquisa em andamento, intitulada “condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental”, o balanço das produções aqui apresentado, pretende evidenciar as produções existentes acerca da temática no cenário brasileiro atual, estabelecendo o diálogo com os estudos realizados por outros pesquisadores.

Desta forma, foi realizado um levantamento das pesquisas que tratam da das condições docentes nos anos finais do Ensino fundamental no Banco de Dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, no Banco de Teses e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, no SCIELO e nas edições nacional e da região Sul da ANPEd. Foram consultadas todas as edições da ANPEd nacional compreendidas entre a 23<sup>a</sup> e a 36<sup>a</sup> edição, bem como as dez edições da ANPEd Sul, ocorridas entre 1998 e 2014.

Na pesquisa realizada junto às edições da ANPEd Nacional e da Região Sul, a pesquisa teve como foco os trabalhos apresentados no GT 09 – Trabalho e Educação, no GT 08 – Formação Docente e no GT 13 – Educação Fundamental.

Os descritores empregados durante o levantamento acima descrito foram: condições de trabalho docente, condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, condições de trabalho dos professores nos anos finais do Ensino fundamental.

Após a leitura das pesquisas, foi possível identificar algumas semelhanças nas condições de trabalho vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de forma específica, fatores como a intensificação do trabalho e a precarização das condições de trabalho, que por sua vez, serão discutidos por meio do diálogo com autores que abordam o tema.



### 3. Discussão e análise dos dados

Propõe-se discutir aqui, a partir da realização do balanço das produções, as semelhanças apresentadas por quatro estudos que discutem as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciadas por meio da síntese apresentada a seguir.

Na busca realizada na ANPEd Sul de 2010, no GT 09, encontra-se a pesquisa realizada por Bruna Pereira Alves, Jolair da Costa Silva e Liliana Soares Ferreira, intitulada “Considerações acerca do trabalho de professores a partir de uma investigação com professoras de uma escola municipal de Santa Maria –RS”. Tendo por objetivo discutir o trabalho dos professores, explicitando como aconteceu a escolha profissional e a percepção das professoras sobre o trabalho docente, as autoras abordam as condições de trabalho vividas pelos professores do quinto ao nono ano. Além de identificar os fatores que motivaram a escolha da profissão docente pelas professoras, como a influência familiar e/ou de um antigo professor, bem como o desejo de trabalhar em uma profissão com a qual se identifica, os resultados da pesquisa também evidenciaram a insatisfação das professoras com a intensificação e a desvalorização de seu trabalho, fatores que as levam a se sentir desanimadas frente à profissão docente.

No Banco de dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, encontra-se o trabalho de Lima (2013), intitulado “*Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental*”. Lima investigou de que forma as condições de trabalho influenciam na qualidade do exercício docente e como as exigências para o exercício deste ofício tem afetado as condições de trabalho docente. Os resultados apontaram possibilidades de melhorias quanto à infraestrutura das escolas, à remuneração dos professores e ao cumprimento do tempo dedicado à hora atividade para 33,3%, conforme determina a legislação nacional.

Na pesquisa realizada junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados dois trabalhos que se relacionam com a temática em questão, um deles do ano de 2007 e o outro de 2014.



Na pesquisa intitulada “*A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim*”, do ano de 2007, o pesquisador Flávio Januzzi da Silva entrevistou professores dos anos finais do ensino fundamental de duas escolas municipais de Betim, em Minas Gerais. Como objetivo do estudo, o pesquisador buscou analisar o trabalho docente realizado na Rede Municipal de Betim, frente às reformas educacionais que marcam o contexto em questão, identificando situações de intensificação do trabalho docente e/ou o aumento nas formas de controle do trabalho e as estratégias de aceitação e enfrentamento de tais situações por parte dos professores. Como resultado da pesquisa, foi constatada a intensificação do trabalho docente e o processo de proletarianização dos professores, expostos cada vez mais a situações de precarização das condições de trabalho.

Na pesquisa “*Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás*”, de 2014, o pesquisador Carlos Marcelo Martins Carvalho propõe como objetivo central levantar dados que permitam compreender e analisar o processo de precarização das condições efetivas e materiais de trabalho dos professores do ensino fundamental da rede estadual, em Goiás. Como resultado da pesquisa, aplicada em duas escolas da Rede Estadual de Ensino em Goiás, o autor aponta para a flexibilização do trabalho docente no que tange aos direitos obtidos ao longo do tempo, bem como a aceleração do processo de precarização e intensificação da atividade docente.

Como síntese da análise destas pesquisas interligadas às condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, encontrou-se algumas semelhanças, vivenciadas por docentes que exercem seu ofício em diferentes regiões do país. Entre as semelhanças identificadas podem ser citadas a intensificação do trabalho e a precarização das condições de trabalho docente.

A partir das semelhanças acima citadas, pretende-se a partir deste ponto, estabelecer um diálogo com autores que se dispõem a discutir fatores como trabalho docente, condições de trabalho docente, intensificação do trabalho docente e precarização das condições de trabalho docente. Entre os autores escolhidos para este diálogo, podem ser citados Oliveira e Assunção,



Fernandes e Helal e Marin. Contudo, para uma compreensão mais apurada sobre a incidência dos fatores citados, faz-se necessário voltar o olhar para a escola, espaço de ocorrência imediata dos mesmos.

Além da necessidade de diversos profissionais e de seus saberes, também se faz necessário a existência de uma estrutura física que permita à escola dar conta do modelo de educação proposto por ela. Composto o conjunto de profissionais que com seu saber específico se inserem neste contexto, o docente desenvolve seu ofício frente à existência de condições de trabalho específicas, que podem variar de uma escola para outra. De acordo com Oliveira e Assunção (2010, p, 5):

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Discutir as condições de trabalho enquanto conjunto que inclui as relações que envolvem o processo de trabalho e as condições de emprego permite discutir elementos de uma realidade presente em alguns estados brasileiros, realidade esta, marcada pela contínua precarização do trabalho. Fernandes e Helal afirmam que a precarização do trabalho,

Refere-se ao surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho. Nesse processo, novas bases institucionais para o desenvolvimento do capitalismo apareceram. O sistema econômico, antes centrado no capital industrial, passou a se basear em modelos flexíveis de produção, com destaque ao capital financeiro. [...] A precarização do trabalho no Brasil tem sido analisada, buscando destacar as alterações no mercado de trabalho – crescimento da informalidade, de formas flexíveis de contratação, e do desemprego em determinados setores e ocupações – e suas implicações para o indivíduo (2010, p. 22).

Discutir a precarização do trabalho remete inevitavelmente à discussão acerca desta precarização sobre as condições de trabalho docente, situação



cada vez mais crescente, conforme evidenciado por Marin (2010, p, 22), em levantamento realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES,

[...] foram encontradas, no período de 1987 a 2009, 61 referências ao tema, quer seja no título, no corpo do trabalho ou nas palavras-chave, quando realizada a busca por “expressão exata”: precarização do trabalho docente ou do trabalho do professor. Surge, a partir de 2002, em conclusão de dissertação sobre educação a distância; em 2004, aparece pela primeira vez na introdução e, em 2005, inicia-se o uso em várias circunstâncias dos trabalhos: título, corpo do texto, palavras-chave.

Ao analisar os diferentes usos e termos relacionados ao trabalho docente ou trabalho do professor e sua relação com a precarização do trabalho docente, a autora afirma que:

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia. (MARIN, 2010, p. 22)

A autora aponta ainda para as consequências decorrentes das alterações nas relações de trabalho percebidas nos trabalhos analisados. Segundo ela,

[...] verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos. (MARIN, 2010, p. 22)

Conforme a análise de Marin (2010, p.22) acerca dos trabalhos acima citados, “[...] a imensa maioria dos trabalhos, aqui referidos, estabelece relações com o avanço do neoliberalismo e as políticas públicas educacionais desencadeadas no Brasil entre outros países, com elevada incidência a partir da década de 1990.”

Diante das constatações apontadas por Marin (2010) e, reforçadas pelas pesquisas realizadas por Silva (2007) e Carvalho (2014), conforme balanço das produções, propor uma investigação sobre as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville, constitui-se como uma oportunidade de dar voz aos professores. Espera-se, portanto, conhecer os contextos em que



eles estão inseridos e as condições de trabalho que permeiam a construção de seu saber docente, compreendendo os sentidos e significados que atribuem às suas ações enquanto profissionais da educação.

#### 4. Considerações finais

Conforme descrito durante este trabalho, de acordo com André (2010), de 298 estudos analisados em 2007, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes. Esta realidade ficou evidente quando da realização do balanço das produções acerca da temática “condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental”, sendo encontradas apenas quatro pesquisas. Contudo, as pesquisas apresentam semelhanças acerca da realidade vivenciada pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em diferentes regiões do Brasil. Entre as semelhanças apontadas podem ser citadas a intensificação do trabalho docente e a precarização das condições de trabalho docente.

Frente à pequena quantidade de pesquisas sobre a temática em questão, espera-se que os resultados da pesquisa em andamento possam evidenciar as condições de trabalho docente a partir do olhar e da vivência dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville, contribuindo no futuro como subsídio para o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria das condições de trabalho dos professores da rede estadual .

#### REFERÊNCIAS

ALVEZ, B. P.; SILVA, J. C. S.; FERREIRA, L. S.. Considerações acerca do trabalho dos professores a partir de uma investigação com professoras de uma escola municipal de Santa Maria - In: **VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, 2010**, Londrina. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 01-16. Disponível em: < <http://www.portalanpedsul.com.br/2010/> >. Acesso em: 15 maio 2015.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS**. Porto Alegre, v.33, n.3, set/dez de 2010, p. 174-181.



BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 Maio de 2015.

CARVALHO, Carlos Martins. **Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás**. 2014. 172 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

FERNANDES, Anielle Cireno e HELAL, Diogo Henrique. Precarização do trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional do professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed, Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

LIMA, Fernando de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental**. 2013. vi, 173 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2013.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente. Condições de Trabalho Docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

SILVA, Januzzi Flávio. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim**”, 2007. 202 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2007



## TRABALHO E FORMAÇÃO DOS SUPERVISORES ESCOLARES

**Andreza Faria Malewschik**

e-mail: andrezafariam@gmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**Márcia de Souza Hobold**

e-mail: marcia.hobold@univille.br

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

### Eixo Temático: Educação e Trabalho

**Resumo:** Esse trabalho é parte de uma pesquisa com a temática “Trabalho e Formação dos Supervisores Escolares” e tem por objetivo apresentar dados do balanço das produções sobre pesquisas correlacionadas. Para essa análise foi realizado o levantamento de dados *online* no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio da análise das dissertações que apresentaram informações relevantes ao estudo. Como resultado do levantamento teve-se apenas três trabalhos relacionados à temática, quase todos voltados à atuação do supervisor escolar e a formação inicial, mas não apresentaram as condições de trabalho, os desafios e as necessidades de formação desse profissional, questões pertinentes ao interesse da pesquisa em andamento, sendo que comprova a necessidade e a importância de investigações sobre este tema.

**Palavras-chave:** Condição de Trabalho. Supervisor Escolar. Ensino Fundamental.

### 1. Introdução

Esse artigo é parte de uma pesquisa sobre as condições de trabalho e a atuação dos Supervisores Escolares da Rede Municipal de Joinville. Neste caso apresenta-se um balanço das produções realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que teve por objetivo fazer um levantamento de pesquisas correlacionadas ao objeto de interesse de estudo: condições de trabalho dos supervisores escolares. Para Romanowski e Ens (2006, p. 38):

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.



Neste caso, buscar pesquisas correlacionadas sobre as condições de trabalho e atuação dos supervisores escolares é compreender como se constitui este campo de estudo e buscar investigações para que se possa dialogar e adensar os dados da dissertação em andamento. A temática de estudo se justifica pela necessidade de conhecer o papel do supervisor escolar que, de uma forma direta ou indireta, é responsável pela aprendizagem dos alunos. Para André (2010, p. 177) é necessário saber que “o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares”, ou seja, a escola não é constituída apenas de docentes e discentes, mas também de toda uma equipe gestora, dentre a qual o supervisor escolar, e que será foco de estudo desta pesquisa.

Rangel (2001, p. 12) define a função supervisor escolar como “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem”

Além do mais, as pesquisas de Gabardo (2012) e Giordan (2015), realizada com os professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville, no Ensino Fundamental e nos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente, constataram a importância do exercício dessa função no acolhimento, orientação e acompanhamento do trabalho dos docentes.

Diante dessas evidências é que se desenhou a pesquisa em andamento sobre a atuação e a condição de trabalho do supervisor escolar, profissional que necessita de “uma atenção que é da escola, da sociedade, das políticas de educação, em apoio à sua função e ao reconhecimento de seu trabalho” (RANGEL, 2001, p. 68).

## 2. Metodologia

O balanço das produções, realizado *online* no *site* do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi constituído pelas produções dos últimos 5 anos, ou seja, de 2010 a 2014. Para o levantamento foram usados 12 descritores



que identificassem pesquisas sobre a condição de trabalho e formação do supervisor escolar, dentre eles: “Condição de Trabalho Supervisor Escolar”, “Condição de Trabalho Supervisor Educacional”, “Condição de Trabalho Supervisor de Ensino”, “Condição de Trabalho Coordenador Pedagógico”, “Trabalho Supervisor Escolar”, “Trabalho Supervisor Educacional”, “Trabalho Supervisor de Ensino”, “Trabalho Coordenador Pedagógico”, “Supervisor Escolar”, “Supervisor Educacional”, “Supervisor de Ensino” e “Coordenador Pedagógico”.

Desta consulta foram encontradas 111 pesquisas e lidos seus resumos, palavras-chave e títulos para compreender se e tinham como foco o supervisor escolar. Destas pesquisas 12 foram selecionadas por terem alguma relação com a referida temática. Feita a leitura dos trabalhos, descobriu-se que somente 3 tinham alguma relação com as condições de trabalho e formação dos supervisores escolares. Nesse levantamento foi possível confirmar a constatação de Corrêa (2009) quando afirma que “encontramos o supervisor educacional, o orientador pedagógico, o inspetor escolar e o coordenador pedagógico, atuando de maneiras semelhantes, de acordo com as exigências locais” (2009 apud SANTOS, 2012, p. 7).

Os dados destas pesquisas, neste caso dissertações, foram analisados e os dados serão discutidos a seguir.

### **3. Discussão e apresentação dos dados**

Analisando o resumo das dissertações é possível identificar algumas características como o tipo de pesquisa, sendo que uma delas é identificada pela pesquisadora como quali/quantitativa, outra como qualitativa e outra como bibliográfica. Os pesquisadores utilizaram como instrumentos de coleta e análise de dados, respectivamente, entrevista e questionário, análise bibliográfica e documental e entrevista semiestruturada e análise crítico-compreensiva do contexto. Os aportes teóricos apresentados nas pesquisas são Marchesi (2006), Paro (1998, 2007), Nóvoa (2003, 2007, 2009), Terzi (2006), Almeida (2003, 2010) e Placco (1994, 2003, 2008, 2009, 2012),



Saviani (2006), Cortela (2000), Alarcão (2003), Pineau (2010), apenas um dos trabalhos não descreveu os aportes teóricos.

Nessa análise se constata a necessidade de aprofundar os estudos das dissertações, conforme apresenta Milhomem et. al. (2010, p. s/n):

[...] concordamos que seja ilusório pensar que a leitura dos resumos encontrados permitiria dominar toda a produção acadêmica da área, mas consideramos que, sem dúvida, tem seu valor como parte de processos de pesquisa.

Analisando as dissertações podemos detalhar algumas considerações apresentadas.

O trabalho “Coordenadores Pedagógicos: Formadores de Professores ou Supervisores de Ações Política-Pedagógicas da Escola?”, de autoria de Josania de Lourdes Alcantarino Nery (2012), é uma pesquisa quali/quantitativa que tem por objetivo saber como o coordenador pedagógico atua na formação continuada de professores. Apesar de tratar do coordenador pedagógico a pesquisa detalha a função dele junto ao professor, ou seja, a atuação do coordenador pedagógico como supervisor escolar. Nessa pesquisa 10 coordenadores pedagógicos foram entrevistados e 16 professores responderam ao questionário. Os resultados mostraram que o coordenador pedagógico precisa de formação, pois a graduação e pós-graduação não atendem todas as necessidades de formação para a atuação dos supervisores escolares. Segundo a pesquisadora, o supervisor escolar desempenha tarefas diversificadas e acaba não conseguindo exercer sua função adequadamente. A pesquisa também evidenciou a necessidade de haver parceria entre o coordenador pedagógico e o diretor. Outra necessidade apresentada é das devolutivas dos coordenadores pedagógicos que sejam mais frequentes aos professores, fazendo com que estejam mais pertos e atuantes. Uma reivindicação apresentada na pesquisa é da necessidade de autonomia do coordenador pedagógico dentro da escola para que ele possa direcionar e caracterizar a sua atuação.

Já a dissertação de José Luis Salmaso (2011), com o título “Ação Supervisora na Educação Básica: um Estudo sobre o Lugar do Supervisor Escolar nos Processos Formativos da Rede Municipal de Ensino da Cidade de



São Paulo”, de abordagem qualitativa, teve como objetivo compreender o lugar que este profissional ocupa nas políticas de formação desenvolvidas neste sistema. Nessa pesquisa o autor aponta que os supervisores têm ocupado lugares diferentes nas políticas de formação que se desenvolvem no sistema municipal de ensino e que esse lugar tem dependido da afinidade pessoal do supervisor com a administração de cada momento. O que se evidencia é a importância de políticas que sistematizem e definam a função, atuação e formação do supervisor escolar.

Camila Mariane Muller (2012) autora da dissertação intitulada “A Práxis Supervisora Educacional: do Controladorismo à Coordenação”, uma pesquisa bibliográfica com análise crítico-compreensiva teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de repensar a função da supervisão educacional para colaborar com as discussões sobre o seu fazer a partir do que está instituído. Como resultado da pesquisa a autora concluiu que a função do supervisor educacional requer uma proposta de ação que contemple aspectos legais, operacionais, funcionais e estruturais enquanto profissional importante na mobilização de saberes nas perspectivas atuais da educação. Nessa perspectiva, a autora ainda relata que o processo de transição histórica da supervisão tem causado uma crise de identidade na função, e acaba não delimitando o que fazer e como fazer, o que propicia uma crise paradigmática e essa situação tem demonstrado uma tendência de mudança de denominação da função. A autora confirma ainda a falta de pesquisas na supervisão escolar, o que corrobora a afirmação de Silva (1997, p. 99-100):

Nas universidades brasileiras é ainda extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão escolar seu objeto de estudo preferencial. Essa extrema carência se expressa na reduzida produção acadêmica sobre supervisão e na pequena participação dos especialistas em supervisão no debate sobre as grandes questões da educação brasileira.

Na análise destas três pesquisas, sobre o trabalho e a formação dos supervisores escolares, constata-se que são pesquisas diversificadas no campo da Supervisão Escolar e que há poucos aportes teóricos voltados para a temática. Também se percebeu que a grande maioria contempla apenas a



atuação e indicam a necessidade de formação, mas não identificam as condições de trabalho, nem as especificações de formação, nem os desafios e as necessidades formativas para o exercício da função.

#### 4. Considerações finais

Diante do levantamento realizado e com o reduzido número de trabalhos relacionados com o tema “trabalho e formação dos supervisores escolares” verifica-se a necessidade de se aprofundar e intensificar pesquisas nesta área, vista a importância da atuação do supervisor escolar no processo de orientação e formação dos professores iniciantes, conforme constatado nas pesquisas de Gabardo (2012) e Giordan (2015), bem como dos professores mais experientes da Rede.

Além disso, faz-se necessário ouvir a “voz” do supervisor escolar, com o intuito de investigar e registrar suas afirmações em relação às suas condições de trabalho e atuação para identificar os desafios e mapear suas necessidades formativas, informações essas que não aparecem ou não estão claras nas pesquisas constantes deste levantamento do balanço da produção.

#### REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel, FERREIRA, Naura Syria Carapeto, LIMA, Elma Corrêa de, RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 12ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores: A Constituição de um Campo de Estudo**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BELMONTE Lorenzo Tébar; FERREIRA, Naura; FOSSATTI, Paulo; LEITINHO, Meirecele; RANGEL, Mary; SARMENTO, Dirléia; ZIEGER, Lilian. **Supervisão e Gestão na Escola: Conceitos e Práticas de Mediação**. 3ª ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 02 mai. 2015.



FERNANDES, Marileusa Moreira; GARCIA, Regina Leite; LINHARES, Célia Frazão; MEDEIROS, Marilu Fontoura de; MEDINA, Antonia da Silva; PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro; RANGEL, Mary; SILVA, Celestino Alves Jr. **Nove olhares sobre a supervisão.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville, 2012.

GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores Iniciantes na Rede Municipal de Ensino: Desafios e Dilemas dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.** 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville, 2015.

MARTINS, Clícia Bühner; MARTINS, Rosilda Baron. **Supervisão escolar: saber ser, saber fazer, fazer saber.** Publicatio UEPG (Ponta Grossa), Ponta Grossa, v. 3, n.1, p. 121-129, 1995.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica.** SemiEdu2010 - ISSN:1518-4846 - UFMT, Cuiabá-MT.

MULLER, Camila Mariane. **A Práxis Supervisora Educacional: Do Controladorismo à Coordenação.** 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Ijuí, 2012. NERY, Josania de Lourdes Alcantarino. **Coordenadores Pedagógicos: Formadores de Professores ou Supervisores de Ações Político-Pedagógica da Escola?** 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidade e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2012.

RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri. **As funções do supervisor, do coordenador pedagógico e do orientador educacional possibilidades e tendências.** Pós-graduação à distância da Universidade Gama Filho.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estudo da Arte” em Educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALMASO, José Luis. **Ação Supervisora na Educação Básica; Um Estudo sobre o Lugar do Supervisor Escolar nos Processos Formativos da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.** 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.



SANTOS, L. D. C., & OLIVEIRA, N. H. D. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola.** Maria José da Silva Fernandes–UNESP, Campus Araraquara. Disponível em: HYPERLINK "C:\\C:\\Users\\user\\AppData\\Local\\Microsoft\\Windows\\Temporary Internet Files\\Content.Outlook\\DFWW34V9\\<[http://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=125:o-coordenador-pedagogico-no-con-texto-de-gestao-democratica-da-escola&id=21:estagio4&Itemid=211](http://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=125:o-coordenador-pedagogico-no-con-texto-de-gestao-democratica-da-escola&id=21:estagio4&Itemid=211)>. Acessado em: 02/05/2015

### **Agradecimentos**

As pessoas mais que especiais pela compreensão e que tanto tem me ajudado nessa maravilhosa fase de minha vida: meu marido Marcelo Malewschik, minha filha Micaela Malewschik, minha mãe Eglaci Waldmann Faria, minha avó Leticia Waldmann, meu amigo Antonio José Fernandes Ricardo e minha orientadora Márcia de Souza Hobold.



XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI

27 de agosto de 2015, Blumenau - SC

# EDUCAÇÃO ESPECIAL





## AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA

**Cássio de Souza Giabardo**

cassiogiabardo@hotmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**Sonia Maria Ribeiro**

soniaproesa@gmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**RESUMO:** O presente artigo se originou da linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), tendo como objetivo o levantamento das publicações científicas (Teses e Dissertações) da área da educação inclusiva sobre a temática a cerca dos professores com deficiência a partir de 1990, por entender que é nessa década que se constitui o movimento da inclusão. Para tal realizou-se a investigação nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da CAPES. Na análise das publicações se utilizou os princípios da bibliometria, verificando variáveis como: tipologia do documento, instituição, título, autores, local, ano, resumo e as temáticas pesquisadas. Os resultados obtidos demonstram que existem pouquíssimas publicações sobre a temática envolvida, concluindo que apenas nos últimos anos essas pesquisas começaram a se realizar, sendo que a maioria são publicações de Dissertações nas regiões Sudeste e Sul. Possuindo entre os temas mais abordados a *Atuação do professor com deficiência (saberes e práticas pedagógicas)*, *Percurso escolar formativo*, *Trajetórias de vida*, *Formação subjetiva desse profissional*, *Acesso à profissão* e *Percepções subjetivas de outras pessoas (companheiros de trabalhos e alunos) para com esse docente*.

**Palavras-chave:** Professores com deficiência. Educação inclusiva. Publicações científicas. Bibliometria.

### 1. Introdução

Foi a partir do movimento social de valorização das pessoas com deficiência objetivando diminuir as desigualdades e a exclusão vividas por essas pessoas que foram motivadas as reformas para inibir as disparidades vivenciadas por elas ao longo da história. Na educação além da influencia desse movimento, destacam-se também a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que estimularam os países signatários na



(re)elaboração de políticas educacionais. Segundo Mendes (2004), uma filosofia idealizada em uma democracia que está apta a aceitar e reconhecer as diferenças na vida social, de forma que garanta o acesso igualitário em direitos e oportunidades, sem que cada indivíduo seja afetado pelas suas peculiaridades na sociedade.

Essas reformas se transformaram em marcos histórico por reconhecer a especificidade e a potencialidade de cada um e não mais apenas a sua deficiência. Esse movimento influenciou e oportunizou o aumento no número de alunos com necessidades especiais no ensino regular. O que trouxe novos desafios para os professores e a escola, impulsionando o aumento de pesquisas na área com o intuito de compreender essa transformação.

Para Mendes (2004), as pesquisas realizadas ao longo dos anos é de grande importância para que a ciência contribua e seja aliada desses ideais de inclusão social e plena cidadania.

Contudo esse aumento no número de alunos não ocorreu de forma igual no ensino superior em virtude do pouco acesso que esses alunos possuíam à educação básica, sendo apenas no decorrer dos anos que esse número de alunos ingressando ao ensino superior aumenta. (VALDÉS, 2005).

Circunstancia que eleva o número de pesquisas sobre a educação inclusiva desses alunos no ensino superior e conseqüentemente o acesso a carreira profissional. Deste modo sendo uma dessas escolhas a profissão docente, por parte daqueles que optaram pelos cursos de licenciatura, teve início a pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, intitulado *“Por que não sou professor? Os que dizem os egressos com deficiência dos cursos de licenciaturas da UNIVILLE.”*, que visa compreender os motivos dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille para o não exercício da docência.

A origem desse trabalho foi uma pesquisa procurando identificar as publicações realizadas entre os anos de 1990 e 2014 em duas importantes bases de dados do país (BDTD e Tese da Capes) que envolvesse o profissional docente com deficiência.



Para tal análise, foi utilizada a técnica Bibliometria, que na concepção de Silva (2004), pondera a atividade científica ou a atividade técnica através do estudo quantitativo das publicações, devendo levar em consideração as variáveis como: tipologia documental, instituição de publicação, autoria, título, local, ano de publicação, bem como os temas abordados.

Encontra-se na justificativa desse estudo a extrema importância em conhecer as mais variadas publicações com essa abordagem temática, em um determinado período, proporcionando identificar e fornecer as informações necessárias para o conhecimento que tais pesquisas percorrem.

## 2. Metodologia

Como *lócus* de investigação as bases de dados pesquisadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses da CAPES, sendo que o período de abrangência foi de 1990 até o ano de 2014. Os descritores utilizados foram: “*Professor deficiente*”, “*Professor com deficiência*” e “*Professores com deficiência*”. Com o intuito de recuperar mais pesquisas relacionadas na temática, também se optou pela utilização de outros descritores e combinações, como: “*Pessoa deficiente*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoas deficientes*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoa com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoas com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”.

Essas combinações se devem em virtude que da utilização de apenas um desses descritores, os números de trabalhos encontrados foram excessivamente numerosos, impossibilitando a análise de tantas publicações; como também se variou esses descritores no singular e plural, já que se contataram discrepâncias nos resultados quando da comparação entre essa variação de descritores.

Após finalizar os levantamentos dos dados, realizou-se a leitura das publicações encontradas pertinentes à temática, precedendo a verificação e tabulação dos critérios investigados (tipologia documental, instituição de publicação, autoria, título, local, ano de publicação e os assuntos abordados) e por fim a tabulação dessas informações.



### 3. Discussões e análise dos dados

Primeiramente a pesquisa foi realizada no banco de dados da BDTD, se utilizando a ferramenta de busca *Procura Avançada* para que nos respectivos campos: resumo, título e assunto, fossem localizados os descritores adotados.

Constatou-se que a recomendação do site para a pesquisa por expressões exatas não funcionou corretamente, já que os resultados demonstraram conjuntamente as expressões exatas e também as palavras separadamente. Apresentamos na tabela 1 o número de trabalhos encontrados.

**Tabela 1 – Produção acadêmica na BDTD (1990 - 2014)**

DESCRITORES	BDTD	TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA PESQUISADA
“Professor deficiente”	173	3
“Professor com deficiência”	518	5
“Professores com deficiência”	518	5
“Pessoa deficiente” + “Mercado de Trabalho”	0	0
“Pessoas deficientes” + “Mercado de Trabalho”	0	0
“Pessoa com deficiência” + “Mercado de Trabalho”	0	0
“Pessoas com deficiência” + “Mercado de Trabalho”	56	0
<b>TOTAL</b>	<b>1265*</b>	<b>13*</b>

Fonte: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>; acesso em: 20 fev. 2015). Dados sistematizados pelo autor.

\* Lembramos que alguns trabalhos se repetiam em cada busca.

Com o descritor “*Professor deficiente*” identificou-se 173 trabalhos, destes, três relacionados à temática pesquisada: o primeiro investigou as



trajetórias escolares de três professores com deficiência (deficiência física, visual e auditiva) que atuam na rede pública de ensino de São Paulo, visando examinar como se efetivou a trajetória de escolarização/formalização e o acesso à profissão docente (VIANA, 2006). O segundo trabalho trata de analisar efeitos de sentido no discurso de alunos e professores cegos e videntes, sob a perspectiva da linguagem e subjetividade no processo de educação formal escolarizada, buscando compreender como são produzidos os sentidos na experiência pedagógica da inclusão de crianças com necessidades especiais (SANTOS, 2007). O terceiro trabalho versa sobre a trajetória formativa de um professor com deficiência física, atuando no ensino superior em conjunto com outros dois professores também com deficiência física, sendo abordada as seguintes categorias: trajetórias no ensino básico, acesso e permanência no ensino superior, acesso ao mercado de trabalho, acesso e atuação como professor de ensino superior, estabelecendo assim uma reflexão sobre a inclusão profissional frente às dificuldades diárias na escola (BARBOSA, 2009).

Já com os descritores “*Professor com deficiência*” e “*Professores com deficiência*” foram encontrados os mesmos trabalhos, resultando em 518 trabalhos. Dos cinco trabalhos encontrados referente à temática pesquisada, o de autoria de Barbosa (2009) já recuperado no primeiro descritor e outras quatro publicações sobre as seguintes temáticas: constituição na busca de aproximação das significações imaginárias e dos saberes construído durante a trajetória de história de vida de uma alfabetizadora cega, mostrando possibilidades de exercício profissional, de inclusão social e de conquista da cidadania plena (OLIVEIRA, 2008); análise dos processos de subjetivação de professores com deficiência, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, com base na discussão de suas experiências e sentidos pessoais e profissionais de inclusão social (MENEHELLI JUNIOR, 2012); investigação da práxis pedagógicas e a trajetória acadêmica de um professor com deficiência visual que ensina álgebra em um curso de Licenciatura em Matemática, com o intuito de compreender como este docente construiu e ensina a partir dos sistemas sensoriais de que dispõe (GONÇALVES, 2013); e por último, trajetórias de



vidas de quatro professores com deficiência, dois com deficiência física e dois com deficiência visual, que por meio das narrativas apresentam questões relacionadas à vida pessoal e profissional e suas relações com a deficiência, sendo a análise embasada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (SANTOS, 2013).

Na Busca com os descritores “*Pessoas com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*” foram encontrados 56 trabalhos e nenhum se relacionavam com a temática. Nos demais descritores pesquisados não se obtiveram resultados.

Posteriormente foi realizada a consulta no Banco de Teses da CAPES, onde se utilizou como ferramenta de busca a *Pesquisa básica*. Contudo no próprio site consta um aviso que em virtude de garantir a consistência das informações a equipe da CAPES está realizando uma análise de todos os trabalhos, disponibilizando em um primeiro momento apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012, sendo que os trabalhos defendidos em anos anteriores serão aos poucos inseridos. Segue abaixo o número de trabalhos encontrados.

**Tabela 2 – Produção acadêmica na CAPES (2011 - 2012)**

DESCRITORES	TRABALHOS DEFENDIDOS		TRABALHOS DEFENDIDOS		TOTAL / TRABALHOS RELACIONADO À TEMÁTICA
	EM 2011		EM 2012		
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	
“Professor deficiente”	0	0	0	0	0/0
“Professor com deficiência”	0	0	0	0	0/0
“Professores com deficiência”	1	0	1	0	2/2
“Pessoa deficiente” + “Mercado de Trabalho”	0	0	0	0	0/0
“Pessoas deficientes” + “Mercado de Trabalho”	0	0	1	0	1/0
“Pessoa com deficiência” +	15	1	12	0	28/0



"Mercado de trabalho"					
"Pessoas com deficiência" + "Mercado de trabalho"	24	1	19	1	45/0
<b>TOTAL</b>	<b>40*</b>	<b>2*</b>	<b>33*</b>	<b>1*</b>	<b>76/2</b>

Fonte: Banco de Teses da CAPES (disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; acesso em: 25 fev. 2015). Dados sistematizados pelo autor.

\* Alguns trabalhos podem se repetir em cada busca.

Das consultas realizadas apenas com o descritor "*Professores com deficiência*" foram encontrados dois trabalhos referentes à temática pesquisada. Nos demais descritores não foram encontradas publicações.

O primeiro trabalho se trata das falas de professores com deficiência que atuam no ensino superior, onde se descreveu a prática pedagógica de uma docente com Paralisia Cerebral, verificando como docentes com deficiência planejavam e conduziam suas aulas e analisou a percepção de alunos sobre a prática pedagógica de professores com deficiência e professores sem deficiência (BRANDO, 2011). O segundo trabalho é de autoria de Meneghelli Junior (2012) encontrado anteriormente na BDTD.

#### 4. Resultados e Discussão

O levantamento das produções realizadas na BDTD e no Banco de Teses da CAPES demonstrou que de um total de aproximadamente 1341 publicações entre Teses e Dissertações no período entre 1990 e 2014, apenas oito trabalhos remetem a pesquisas sobre o professor com deficiência, sendo uma tese e sete dissertações. A periodicidade das publicações se encontra entre os anos de 2005 a 2013, não havendo nenhuma publicação em 2010 e 2014. Na tabela 5 há o demonstrativo desses dados.

**Tabela 3 – Publicações por ano**

Quantitativo das publicações encontradas conforme critérios									
Tipo de publicação	Ano								Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Tese	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Dissertações	1	0	1	1	0	1	1	2	7

Dados sistematizados pelo autor.

Sobre as Instituições de origem dessas publicações, três são de Universidades Federais, uma de Universidade Estadual e quatro de Universidades Privadas. Quanto aos locais dessas produções por regiões se percebeu a concentração dessas pesquisas nas regiões Sul e Sudeste, sendo duas publicações dos Estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo e uma publicação dos Estados de Santa Catarina e Espírito Santo. Não se localizando publicações nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

**Tabela 4 – Publicações encontradas por região**

Região				
Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste
0	0	0	5	5

Dados sistematizados pelo autor.

Diante da leitura realizada das oito publicações, se identificou os assuntos mais abordados, sendo que em muitas vezes um único trabalho abordava mais de um tópico. Dentre os conteúdos mais tratados, destaca-se primeiramente o *Percurso escolar formativo*, procurando-se descrever não apenas o período escolar no ensino superior, mas toda a vida educacional vivenciada por esses sujeitos. Seguindo-se de outros três assuntos mais abordados: *Trajetórias de vida e Formação subjetiva desse profissional*, buscando-se descrever a história de vida desses sujeitos e sua constituição



subjetiva, formação da identidade pessoal e profissional. Acompanhados também pela temática do *Acesso à profissão*, tratando-se das dificuldades enfrentadas para inserir-se no mercado de trabalho, a docência. *Outros dois temas menos trabalhados e identificados em metade dessas publicações é a Atuação do professor com deficiência (saberes e práticas pedagógicas)*, onde se investiga quais são as práticas pedagógicas adotadas por esses professores, relacionando essa prática com os saberes adquiridos e os desafios enfrentados na prática docente, e as *Percepções subjetivas de outras pessoas (companheiros de trabalhos e alunos) para com esse docente*. Importante salientar que nessas pesquisas se demonstrou que independentemente da deficiência os professores realizam uma prática pedagógica satisfatória ao ensino ministrado. Segue tabela 8 para ilustrar essas temáticas e o quantitativo identificado nos trabalhos.

**Tabela 5 – Assuntos abordados nas publicações relacionadas à temática**

Assuntos abordados	Quantidade
Percurso escolar formativo	6
Trajetórias de vida	5
Acesso à profissão	5
Formação subjetiva desse profissional	5
Atuação do Professor com deficiência (saberes e práticas pedagógicas)	4
Percepções subjetivas de outros sujeitos (pares e alunos) sobre esse docente	4

Dados sistematizados pelo autor.

## 5 Considerações Finais

Os resultados obtidos demonstram que a produção científica sobre o profissional docente com deficiência ainda é algo muito recente, notando-se um investimento de pesquisas com esta temática a partir de 2006.

Compreender o profissional com deficiência é fundamental diante o movimento de inclusão social da pessoa com deficiência. A realização de pesquisas que contextualizem o modo como este profissional vem ocupando o mercado de trabalho, bem como a compreensão de como o meio social



representa o trabalho desenvolvido pela pessoa com deficiência são relevantes, uma vez que tais temáticas apontaram aspectos pertinentes que poderão auxiliar na compreensão dos discursos que permeiam o ingresso destes no mercado de trabalho.

A ausência de pesquisas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país apontados nesta pesquisa, nos remete a indagações do porque dessa ausência e que poderão ser respondidas apenas com outras pesquisas.

Acrescentamos também que as diversas publicações analisadas demonstraram que em muitos casos as dificuldades de colocação no mercado de trabalho incidem no preconceito social que permeiam o ambiente escolar, na falta de conhecimento do empregador no potencial dessas pessoas na prática da docência e na infraestrutura desde acessibilidade arquitetônica a equipamentos capazes de auxiliar na prática pedagógica.

De modo geral compreendemos que o investimento na realização e publicação de pesquisas voltadas a esta temática auxiliarão na compreensão deste sujeito como potencialmente capaz, dentro de suas limitações, de ocupar um posto no mercado de trabalho, seja este de docente ou não, minimizando o preconceito e desvalorização desta pessoa no mercado de trabalho e na sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares**. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arg\\_uivo.php?codArquivo=1975](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arg_uivo.php?codArquivo=1975)>. Acesso em 06 fev. 2015.

BRANDO, Alzira Maira Perestrello. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/241746910/A-Voz-de-Professores-Universitarios-Com--Deficiencia>>. Acesso em: 13 fev. 2015.



GONÇALVES, Paloma Miranda. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática.** 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências em Educação Básica) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”,

Duque de Caxias (RJ), 2013. Disponível em: <[http://tede.unigranrio.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=164](http://tede.unigranrio.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=164)>. Acesso em 06 fev. 2015.

MENDES, E. G. Constituindo um “*locus*” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos: Ed. UFSCAR, 2004. p. 221-230.

MENEGHELLI JUNIOR, Eduardo. **Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão.** 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí (SC), 2012. Disponível em: <[http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=298086&url=http://www6.univali.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1131](http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=298086&url=http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1131)>. Acesso em: 06 fev. 2015.

OLIVEIRA, Biviane Moro de. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega.** 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2008. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2034](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2034)>. Acesso em: 06 fev. 2015.

SANTOS, Camila Reis dos. **Professores com deficiência no município de Vitória: vida que compõe histórias.** 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <[http://www.bdt.ufes.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2467](http://www.bdt.ufes.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2467)>. Acesso em: 06 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Sueli Souza dos. **Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade inclusiva.** 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12199>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

\_\_\_\_\_, Márcia Regina da. **Análise bibliométrica da produção científica docente do programa de Pós-Graduação em Educação Especial / UFSCar: 1998-2003.** 2004. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação



Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2004.  
Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=733](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=733)>. Acesso em: 05 fev. 2015.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Coord.). A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil. Fortaleza: UECE, 2005.  
Disponível em:  
<[http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion\\_educacion\\_superior\\_br\\_asil.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_br_asil.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2015.

VIANA, Edson Alves. **A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo.** 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.  
Disponível em:  
<[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3305](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3305)>.  
Acesso em: 06 fev. 2015.



## **A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Juliana Testoni dos Santos Rengel**

julianatsrengel@gmail.com

Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE

**Aliciene Fusca Machado Cordeiro**

aliciene\_machado@hotmail.com

Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE

Agência financiadora: CAPES

### **Eixo temático: Educação Especial**

**Resumo:** O presente artigo deriva-se de uma dissertação de mestrado em processo de construção, cujo objetivo central é compreender aspectos da constituição identitária docente de professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O procedimento metodológico adotado pautou-se em uma abordagem qualitativa e utilizou a narrativa de história de vida como técnica de coleta de dados. Foram entrevistadas cinco professoras da Rede Municipal de Ensino de Joinville, que atuam no AEE desde os primeiros anos de sua implementação na referida rede. A análise de conteúdo (FRANCO, 2012) foi o método escolhido para analisar as narrativas das docentes, que foram organizadas em quatro categorias de discussão: 1) Escolha profissional; 2) Ingresso no AEE; 3) Referências no processo de identificação com a docência; 4) Metamorfoses a partir da relação com a diferença. Dentre os autores que compuseram a fundamentação teórica, destacam-se Ciampa (1987) e Dubar (1997). Análises iniciais permitem afirmar que as participantes da pesquisa escolheram e ao mesmo tempo não escolheram ser professoras, evidenciando o caráter dialético inerente à escolha. Os papéis por elas assumidos na docência e na vida possibilitam a compreensão de que elas se tornaram professoras várias vezes, metamorfoseando-se a partir de suas vivências, relações e condições objetivas de vida.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Identidade Docente.

### **1. Introdução**

Desde a implementação do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville, constatou-se um baixo interesse por parte dos professores da referida rede em atuar nesta modalidade de educação escolar cujo público-alvo é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Esta constatação foi evidenciada na pesquisa de Bernardes (2014), que investigou o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Os motivos explicitados para o reduzido número de professores interessados no ensino especializado referem-se “à não identificação/perfil dos(as) professores(as) em trabalhar com pessoas com deficiência e também à falta de compreensão em relação ao trabalho realizado pelo professor(a) especializado(a)” (BERNARDES, 2014, p. 63).

No estado de Goiás, Silva (2014, p. 131) observou que “as professoras demonstram um desconforto em aceitar o convite ou a convocação para assumirem o AEE nas SRMs”, pois em geral os professores convidados ou até mesmo convocados encontram-se no início da carreira docente ou prestes a se aposentarem, havendo ainda casos em que relatam sentir-se despreparados para a função.

No município de Gravataí, no Rio Grande do Sul, foi identificado por Delevati (2013) que a forma de ingresso dos professores no Atendimento Educacional Especializado não ocorre via concurso público específico para a função. A maioria dos docentes pesquisados pela autora ingressou na Rede Municipal de Ensino de Gravataí por meio de concurso para anos iniciais, anos finais ou orientação/supervisão escolar, e o que têm em comum é uma experiência profissional prévia em instituições ou escolas especiais.

Considerando que a forma de ingresso dos professores no Atendimento Educacional Especializado é diversa e que em alguns casos, como na Rede Municipal de Joinville e na Rede Estadual de Goiás, poucos têm interesse em atuar nesta modalidade de educação, gerou-se uma questão para a pesquisa de mestrado que embasa este artigo: *Como professoras da Rede Municipal de Ensino de Joinville tornaram-se docentes do Atendimento Educacional Especializado?*

Partindo desta pergunta central, definiram-se alguns aspectos a serem focalizados que configuraram os objetivos específicos do estudo: a) Conhecer aspectos da história de vida que aproximaram as professoras da docência e, especificamente, da docência no Atendimento Educacional Especializado; b)



Identificar possíveis referências no processo de identificação com a profissão docente; c) Investigar se houve interação com pessoas com deficiência antes da atuação no Atendimento Educacional Especializado e como esta interação se relaciona com o processo de constituição identitária docente.

A seguir, serão relatados aspectos metodológicos, análises e discussões preliminares realizadas a partir das narrativas das professoras entrevistadas. Ao final deste artigo, apresentam-se algumas considerações que buscam elucidar as principais compreensões já tecidas acerca das análises efetuadas.

## **2. Metodologia**

Esta pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, que valoriza a perspectiva do sujeito sobre o fenômeno estudado e, segundo Minayo (1993), parte de um universo de significados que, muitas vezes, não podem ser quantificados ou reduzidos à dimensão quantitativa.

A técnica de coleta de dados escolhida foi a história de vida, que para Minayo (1993) consiste em um tipo de entrevista em profundidade que pode buscar captar o conjunto da experiência vivida ou focalizar em determinada etapa ou setor desta experiência. A autora denomina esta última perspectiva de perspectiva tópica, que foi adotada nesta pesquisa para abranger determinado aspecto da história de vida das participantes do estudo, que corresponde a como se tornaram professoras.

Considera-se a narrativa de história de vida potente para alcançar os objetivos deste estudo pois permite captar uma visão singular da pessoa acerca de sua trajetória profissional e, paralelamente, representa o contexto de vida em que essa trajetória foi ensejada, revelando as marcas do tempo e do lugar nos quais a professora se pronuncia.

As cinco professoras convidadas a participar voluntariamente deste trabalho trabalham como docentes do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville, atuando em Sala de Recursos Multifuncionais desde os primeiros anos de implementação destas, nos anos de 2010 e 2011. Este recorte temporal, baseado no ano de ingresso no



Atendimento Educacional Especializado, buscou abranger as professoras com maior tempo de atuação nesta modalidade de educação escolar. No intuito de preservar a identificação nominal das participantes, a elas foram atribuídos codinomes inspirados em escritoras da língua portuguesa: Adélia, Cecília, Florbela, Helena e Sophia.

O instrumento utilizado para coletar as narrativas das professoras foi uma entrevista semi-estruturada contendo quatro perguntas, que foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa. No Quadro 1, apresentam-se as perguntas relacionadas aos objetivos do estudo:

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa e perguntas do roteiro de entrevista.

<b>Objetivos da Pesquisa</b>	<b>Perguntas do Roteiro de Entrevista</b>
Conhecer aspectos da história de vida que aproximaram as professoras da docência.	1. Como você se tornou professora?
Conhecer aspectos da história de vida que aproximaram as professoras da docência no AEE.	2. Como você se tornou professora do AEE?
Identificar possíveis referências no processo de identificação com a profissão docente.	3. Quais foram suas referências na trajetória de identificação com a profissão docente?
Investigar se houve interação com pessoas com deficiência antes da atuação no AEE e como esta interação se relaciona com o processo de constituição da identidade docente.	4. Você teve interação com pessoas com deficiência ao longo da vida?

Fonte: Primária

As entrevistas foram gravadas e transcritas e a análise de dados foi realizada na perspectiva de Análise de Conteúdo proposta por Franco (2012). As perguntas do roteiro de entrevista citadas anteriormente no Quadro 1 foram as principais referências para a criação de categorias de análise, e neste sentido pode-se dizer que a categorização dos dados foi realizada *a priori*.

As quatro categorias criadas para compreensão do objeto de estudo foram designadas da seguinte forma: 1) Ser professora: uma (não) escolha; 2) A transição para o Atendimento Educacional Especializado: no jogo de atribuição e pertença, tensões entre nomear-se e ser nomeada; 3)



Identidades docentes se constituem: fontes de identificação com a profissão;  
4) Identidades docentes se transformam: metamorfoses a partir da relação com alunos com deficiência.

As análises concernentes a estas categorias serão apresentadas no próximo tópico.

### 3. Discussão e análise dos dados

Quanto à caracterização do perfil das participantes da pesquisa, pode-se citar que todas são do gênero feminino, estão na faixa etária de 33 a

50 anos de idade, são professoras há dez anos ou mais e atuantes no Atendimento Educacional Especializado há quatro anos ou mais, têm formação inicial em Pedagogia ou Curso Normal Superior e uma ou mais especializações, sendo a única ou pelo menos uma delas em Atendimento Educacional Especializado.

Assim como as cinco participantes da pesquisa, todas as docentes que trabalham no Atendimento Educacional Especializado são do gênero feminino

(BERNARDES, 2014). Em função de estarem na docência há 10 ou mais anos, pode-se afirmar que nenhuma das professoras entrevistadas encontra-se no início da carreira docente, mas suas histórias no Atendimento Educacional Especializado são relativamente recentes. Entretanto, ainda que compartilhem de características em comum, a história de como cada uma delas se tornou professora é única. Na primeira categoria de análise, optou-se por focalizar o processo de escolha profissional das docentes.

Adélia significou o *tornar-se docente* como um acaso. Cecília remeteu-se a uma imposição por parte do pai. Florbela atribuiu a escolha à identificação com o cuidar, enquanto Helena vinculou sua opção a partir da vontade e do “dom” que tinha de ser professora desde criança. Sophia, por sua vez, associou o tornar-se docente ao desejo de sua mãe, que se tivesse tido oportunidade teria sido professora. As narrativas de todas elas revelaram



as tensões inerentes à escolha, que nesta pesquisa é entendida com um ato multideterminado. Segundo Chauí (2001, p. 469-470):

A escolha de vida que fazemos tem sempre lugar sobre a base de situações dadas e possibilidades abertas. [...] Sou uma estrutura psicológica e histórica. Recebi uma maneira de existir, um estilo de existência. Todas as minhas ações e meus pensamentos estão em relação com essa estrutura. No entanto, sou livre, não apesar disto ou aquém dessas motivações, mas por meio delas, são elas que me fazem comunicar com minha vida, com o mundo e com minha liberdade.

A liberdade de escolha trata-se, portanto, de uma liberdade relativa, pois é exercida em um campo de possibilidades, situada em determinadas condições e circunstâncias de vida, em um contexto familiar, histórico, social e cultural específico. Um excerto da história de Cecília será apresentado a seguir para elucidar essas tensões entre ser determinante e ser determinada no processo de escolha de uma profissão:

*[...] Terminei o nono ano e ali eu tinha oportunidade de fazer ou a Contabilidade, na época, ou o Magistério. Como a Contabilidade era à noite, meu pai não deixou eu estudar à noite, então eu fui fazer Magistério, porque eu também não queria parar de estudar. [...] E eu sempre dizia assim: que eu nunca ia para a sala de aula. [...] Eu vejo que naquela época eu dizia que eu não tinha vontade porque era uma rebeldia. Porque meu pai disse: “Você vai fazer magistério”. E ponto. E eu não queria fazer magistério. Eu queria fazer outro (curso), na verdade era Contabilidade, à noite. [...] Então, eu trabalhei em várias áreas, e parecia, eu tinha um sentimento que eu não era realizada. Eu estava bem, estava feliz... Ganhando meu salário, tudo... Mas eu não era realizada, não tinha encontrado a minha profissão ainda. Mas lá dentro de mim eu não sabia que era em uma sala de aula, entendeu?*  
(Cecília)

Nesta narrativa, nota-se uma característica inerente não só à escolha profissional, mas a todas as escolhas: escolher é, ao mesmo tempo, não escolher. Nas palavras de Bock (1989, p. 16), a pessoa “escolhe e não escolhe (sua profissão ou ocupação) ao mesmo tempo”. Não é totalmente determinante, nem totalmente determinada. A escolha configura-se, assim, como um processo dialético entre as dimensões subjetivas e objetivas da realidade, a partir de variadas determinações.

É neste movimento que escolhas são feitas e refeitas a todo momento. Por isso, segundo Bock (2006), uma concepção de identidade como



metamorfose – como a que se encontra em Ciampa (1987) e se usa nesta pesquisa – é potente para compreender a escolha profissional, pois ajuda a pensar na pessoa que escolhe como um ser em movimento, cuja identidade é permanentemente constituída. Um ser inacabado e inconcluso, como dizia Paulo Freire (2013), de escolhas inacabadas e inconclusas.

O aspecto dialético intrínseco às escolhas também se destaca nos relatos de outras professoras, como Florbela: “[...] *A faculdade para pagar eu ainda não estava preparada. Então, [...] fiz o magistério. Escola pública, né? Tentar. E realmente eu me identifiquei*”. Adélia também evidencia este aspecto: “[...] *Minha opção sempre foi a Pedagogia... Dentro do que eu poderia fazer*”.

Explica-se que “ao escolher uma forma de se envolver no mundo do trabalho bem como a atividade que vai desenvolver, a pessoa mobiliza imagens que adquiriu durante sua vida” (BOCK, 2006, p. 78), escolhendo não apenas um fazer específico, mas uma forma de ser, de acordo com referências reais ou imaginárias e seus respectivos atributos e possibilidades supostamente adquiridos em função da atividade realizada.

Ao pensar numa profissão, a pessoa mobiliza uma imagem que foi construída a partir de sua vivência por meio de interações pessoais, exposição à mídia, leituras, de ouvir dizer (transposição de experiências de outros). Assim, afirma Bock (2006, p. 78-79), quando alguém diz que pretende ser como determinado profissional, “não está pensando em algo genérico e abstrato; existe um modelo que dá forma a esta pretensão. Esta imagem gera uma identificação ou um afastamento da profissão”.

Neste sentido, o processo de identificação com uma profissão encontra sua gênese na amplitude das relações sociais. Ciampa (1987, p. 171), referindo-se à identidade como um todo, não especificamente do papel profissional, explana que “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”. Todavia, ressalta-se que esta interiorização implica em uma atividade, isto é, a pessoa não recebe simplesmente o que o meio lhe atribui. Dubar (1997) ajuda a entender que a atribuição não se torna pertença



sem o crivo da subjetividade, sem que o sujeito “aceite” o que lhe foi atribuído, sendo tal aceitação vinculada ao lugar que este outro ocupa em sua vida.

Este jogo de atribuição e pertença que caracteriza a identificação (ou não) com a docência é tema da segunda categoria de análise desta pesquisa, que contempla o processo de transição das professoras para o Atendimento Educacional Especializado, que assim como as escolhas profissionais também foram marcados por tensões, neste caso entre nomear-se e ser nomeada como docente com “perfil” para trabalhar no AEE.

Evidenciou-se, na análise de conteúdo, que a maioria das professoras foi convidada para trabalhar em Salas de Recursos Multifuncionais, mas em alguns casos, foram surpreendidas, pois não desejavam ou pensavam em trabalhar com a Educação Especial. Também observou-se que foi atribuído às professoras, geralmente por diretores ou diretoras, um “perfil” para trabalhar com alunos com deficiência. Tomando por base a forma como as docentes se vêem e a forma como pensam que são vistas, este “perfil para a docência de alunos com deficiência” contemplaria os seguintes atributos: *“atencioso(a), carinhoso(a), paciente, que acredita na capacidade/potencial dos alunos, que possui um olhar diferente, que busca identificar a necessidade do aluno no momento, que não deixa o aluno jogado na sala de aula, que consegue contato/vínculo com ele, que busca adaptações na forma de ensinar e que tem vontade de aprender”*.

Na terceira categoria de análise, o enfoque orientou-se às fontes de identificação com a profissão docente, isto é, as principais referências que participaram da constituição da identidade docente das entrevistadas. Em análise inicial, foi possível constatar que para a maioria delas, a fonte de identificação foi uma ou mais professoras, sempre do gênero feminino, e em alguns casos, na função de professora orientadora.

Sophia foi a única professora que citou como referência em sua trajetória de constituição como docente uma diretora e uma supervisora. Referiu-se a ambas como modelos do que gostaria de ser e a uma delas como tendo sido, para ela, uma “mãe”. Ao contar como se tornou professora, Sophia enfatiza aspectos familiares presentes no processo decisório:



*Bom... Na família [...] temos algumas professoras. [...] A minha mãe sempre gostou muito [...] Ela disse que se ela tivesse tido oportunidade, ela teria sido professora. [...] A minha mãe sempre dizia que eu levava muito jeito. (Sophia)*

A quarta e última categoria de análise direciona o enfoque para as relações que as professoras tiveram com pessoas com deficiência ao longo da vida. Primeiras análises permitem pontuar que a maioria das docentes interagiu com pessoas com deficiência antes da atuação como professoras.

Cecília, por exemplo, que se diz apaixonada pelo trabalho com alunos com surdez, demonstrou surpresa ao se dar conta de que a primeira pessoa com deficiência com quem interagiu foi um menino com deficiência auditiva, com quem compartilhou uma parte de sua vida escolar.

*Na minha adolescência. Você vê, ó... Era com um menino surdo. [...] A gente cresceu junto, morando na mesma cidade, [...] todo mundo se conhecia, ia para a escola junto [...]. E eu tive esse contato com esse menino. Então, na escola, às vezes ninguém entendia ele; eu entendia. [...] Então na escola eu ajudava muito ele. (Cecília)*

Pode-se inferir que estas relações, como a citada por Cecília, articulam-se com possíveis metamorfoses nas concepções e nos modos de ser professoram, pois identificou-se nas narrativas de algumas docentes uma relação direta estabelecida entre a interação com estas pessoas e construção de um olhar diferenciado sobre o processo de ensino e aprendizagem.

#### **4. Considerações finais**

As análises preliminares das narrativas de histórias de vida das professoras permitiram a compreensão de algumas dimensões constitutivas da identidade docente, como as relações por meio das quais foram tecidos processos de identificação com a profissão e as condições objetivas em que realizaram suas decisões profissionais.

Determinantes políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos evidenciaram-se no processo de se tornar professora, reiterando o caráter dialético de suas escolhas e configurando a constituição da identidade docente ao longo da vida como processo multideterminado e em constante metamorfose.



Ao ingressarem no Atendimento Educacional Especializado, bem como a cada situação em que se sentiram desafiadas em sua função de ensinar, novas possibilidades de identidade foram engendradas, o que possibilita dizer que elas se tornaram professoras várias vezes. Neste eterno trabalho de constituir-se, elas permanentemente constituem a docência e a si mesmas.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 179 f. Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville, Joinville.
- BOCK, Silvio Duarte. Escolha profissional: vocação ou sobrevivência? **Revista Transformação**, Brasília, ano IV, n. 11, set. 1989.
- \_\_\_\_\_. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um estudo de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DELEVATI, Aline de Castro. **AEE, que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí**. 2012. 144 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 1997.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- SILVA, Márcia Regina da. **A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás**. 2014. 208 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiás.



## PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS DE IN/EXCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

**Daiane Thomaz**

dayanethomaz@hotmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**Sonia Maria Ribeiro**

soniaproesa@gmail.com

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

**Agência Financiadora:** *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq*

### **Eixo temático: Educação Especial**

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de conhecer como os professores com deficiência consideram suas experiências de inclusão na formação inicial. É uma pesquisa de cunho qualitativo, em que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados com cinco professores com deficiência, recém-formados em cursos de licenciaturas da UNIVILLE (Joinville/SC). Os principais aportes teóricos que constituíram a pesquisa foram Magalhães (2006), Manzini (2003), Cruz (2013), Falcão (2008). Os resultados prévios dessa pesquisa sinalizam para a falta de acessibilidade para os professores com deficiência física e que barreiras atitudinais, também estão presentes na universidade. Os dados mostram ainda que os professores quando na universidade contaram com atitudes colaborativas de seus amigos e que isso foi fundamental para que se sentissem incluídos. Salienta-se ainda que os programas institucionais de apoio ao aluno com deficiência na universidade têm contribuído na inclusão social desses acadêmicos que serão futuros professores.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Professor com deficiência. Inclusão.

### **1. Introdução**

Considerando que o Ensino Superior pode e deve ser considerado um espaço escolar no qual a educação é prevista, Magalhães (2006, p39) diz que:

A educação superior no Brasil além de temporã é elitista continuando como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população como negros indígenas e pessoas com deficiência tem acesso restrito. Soma-se a isto o fato das possibilidades de acesso serem diretamente proporcionais a origem social e condições socioeconômicas dos alunos.



A expansão do Ensino Superior no Brasil se iniciou na década de 1930. Salienta-se que a universidade nessa época, objetivava atender a elite econômica e cultural, afastando-se das transformações pelas quais passava a sociedade. Na década de 1950 o ingresso ao ensino superior é ampliado como consequência da modernização econômica decorrente da industrialização, da urbanização e das novas demandas surgidas com a ascensão das massas ao cenário nacional.

Pode-se dizer que essa ação amplificadora motivou a chamada “Reforma Universitária” em todos os níveis com a emenda da Constituição de 1988 por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Após isso, leis e decretos foram contemplando os mais diversos aspectos educacionais, como já citados anteriormente.

Segundo Cruz (2013), no que rege a educação especial no ensino superior, nesse ciclo de ações, há a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, denominado Programa Incluir. O programa baseado no decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, possui a proposta de fomentar ações e garantias ao acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, visando a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação à educação.

Entretanto, as pessoas com deficiência ainda encontram diversas barreiras que impedem a sua inclusão nas diferentes áreas de inclusão social. Falcão (2008, p 212) evidencia:

Embora haja um movimento mais generalizado de inclusão desse alunado na escola regular, quando se fala em sistema de ensino, o discurso da Educação Inclusiva fica geralmente restrito à Educação Básica. E quanto a inclusão dessas pessoas nas instituições de Ensino Superior? Os estudos que investigam essa questão são ainda escassos, em cenário onde há u aumento gradativo de pessoas com necessidades especiais ingressando em cursos de graduação e pós-graduação nas diferentes universidades de todo o país.

O autor acrescenta ainda que o conceito de uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiência, mas, sim, em uma nova visão da mesma, antevendo em seu projeto pedagógico: currículo,



metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc. Ações que contribuam, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade dos alunos.

Nesse contexto, é inquestionável o fato de que a universidade tem papel fundamental na construção da sociedade e conseqüentemente no trabalho e inclusão educacional e social. Sabe-se também que apesar de o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena (CRUZ, 2013).

A partir desta breve introdução, este estudo está estruturado nas seções de metodologia, discussão dos dados e considerações finais. Tendo como base a estrutura anunciada, apresentamos a metodologia utilizada.

## **2. Metodologia**

Este trabalho faz parte da pesquisa de dissertação, intitulada: “Professores com deficiência: desafios do trabalho docente”, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE, por sua vez cadastrada junto ao Grupo de Pesquisa: Educação inclusiva no ensino superior: avanços e desafios – PROINAD. Considerando o recorte realizado para este artigo, apresentaremos dados abordando as relações entre o processo de formação inicial e os desafios que estes professores vivenciaram no trabalho docente. Portanto, as experiências de in/exclusão desses professores recém-formados, emergiram das respostas do primeiro eixo da dissertação.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos dessa pesquisa são cinco professores com deficiência, quatro professores com deficiência física (P1,P2,P3,P5) e um com deficiência visual (P4), egressos dos cursos de licenciaturas da UNIVILLE. Estes professores se formaram a partir do ano de 2008, e estão exercendo sua profissão. O ano de 2008 foi escolhido por ter sido o ano em que teve início o projeto PROINES – Projeto de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior, coordenado pela



professora Sonia Maria Ribeiro, sendo que somente após este ano é que os registros dos alunos com necessidades especiais na UNIVILLE se reafirmaram. Após listagem disponibilizada pela Central de Atendimento Acadêmico da UNIVILLE, que enviou os relatórios das matrículas dos acadêmicos matriculados a partir do ano 2008, constatou-se um total de dezoito professores com deficiência que poderiam compor a amostra dessa pesquisa. Após entrar em contato com os professores via telefone, apenas cinco deles constituíram-se sujeitos dessa pesquisa. Dois não estavam trabalhando, três mudaram para outras localidades sem deixar contato, dois não quiseram fazer parte da pesquisa e seis estão trabalhando em outros segmentos, portanto, não estão exercendo a profissão docente.

De posse dos nomes dos cinco professores sujeitos dessa pesquisa, retornamos as ligações com o objetivo de marcar os locais das entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada professor. Vale destacar que os professores foram muito receptivos em atender e participar da pesquisa.

Os dados foram organizados em uma planilha, por pergunta que, posteriormente, foram agrupadas por questão de pesquisa para análise, utilizando da técnica de análise de conteúdo (FRANCO 2012). Para fins deste trabalho, serão apresentados os resultados que circunscrevem as experiências de in/exclusão desses professores com deficiência, quando na formação inicial.

### **3. Professores com deficiência e a formação inicial: discussão parcial dos dados**

O acesso e permanência do alunado com deficiência na universidade ainda apresenta diversas barreiras, é inquestionável o fato de que a universidade tem papel fundamental na construção da sociedade e conseqüentemente no trabalho e inclusão educacional e social. Sabe-se também que apesar de o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena (CRUZ, 2013).



Ao perguntar aos professores, sobre como foi à experiência deles na universidade, nessa perspectiva da educação inclusiva, emerge na fala dos sujeitos algumas fragilidades da instituição.

*No primeiro ano foi mais difícil, porque eu usava muletas, mas no segundo já foi melhorando, e os amigos sempre ajudaram muito (P1) Não eram todas as adaptações necessárias, para mim pelo menos, mas ela já tinha rampa, né, de acesso para os cadeirantes, mas em outro bloco [...] Pra mim foi, é difícil no início né, e eu sofri o acidente no segundo ano, mas eu tive muita ajuda dos amigos, principalmente na questão de locomoção, a ida até a universidade, sempre tinha carona pra ir e voltar[...]nos primeiros meses eu não usava prótese, então foi importante, e a adaptação para muleta né, é mais difícil. A sala era no segundo pavimento, então eu ia de escadas, depois que peguei o jeito aí foi mais fácil. As carteiras também, dificultou um pouco, eu tive que levar algum material de casa. Mas eu não tive problemas, só isso mesmo, ela me tratou como um aluno comum e isso é importante. (P3)*

*Eles me deram alguns recursos, mas não me deram tudo que eu precisava, enfim... Não está preparada, a universidade não está preparada ainda, os professores não estão preparados, os alunos são muito mais preparados que os professores. A minha maior receptividade na Univille, foi dos meus colegas. É claro, alguns professores são maravilhosos. Pensa, uma vez colocaram filme em língua estrangeira, e eu pedi para por dublado, e a professora fala que gosta de ver o filme em língua original. Tá, mas eu não enxergo, eu não posso ver a legenda, você tem que por dublado. (P4)*

As respostas dos professores possibilitam algumas reflexões importantes, uma é sobre sua relação com os colegas que são relatadas de forma positiva, desse mesmo modo podemos considerar a pesquisa de Mathias Netto (2005) a autora acompanhou a formação da primeira professora surda no curso normal do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) e constatou que alguns pares foram fundamentais no processo de escolarização da Professora com deficiência auditiva, como a presença de amigos e professores disponíveis, em especial a presença de uma amiga que aprendeu LIBRAS, para poder ajudar e se comunicar com a professora. Nesse contexto Maturana (2002, p.47) comenta que:

*O social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social.*

Outra constatação que emerge na fala do sujeito P4 é a atitude de indiferença da professora formadora ao exibir durante a aula um filme



legendado, sabendo das limitações da acadêmica com deficiência visual em sala. A questão do olhar é discutida por Barros (2003) que diz que o olhar é um instrumento que serve para refutar as diferenças e lutar contra as resistências. A mesma autora reflete ainda que pior que o olhar da discriminação é aquele que oculta a realidade, o olhar da indiferença em relação ao outro. O mesmo toca de forma silenciosa e fere o outro.

Glat e Pletsch (2004, p.5) trazem contribuições interessantes sobre as questões que permeiam a Educação Inclusiva no Ensino Superior:

O grande desafio posto para a universidade é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente a diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes da sua classe.

O professor P3 em seu relato considera que o acesso a sua sala de aula era difícil, e que a ajuda dos amigos foi de bastante valor, para a adaptação em todos os sentidos naquele momento. A questão da acessibilidade emerge da fala do professor e afirmam o quão mal adaptadas as escolas estão em relação à inclusão das pessoas com deficiência. Mas, apesar dessa barreira o professor sentia-se acolhido, principalmente por contar com seus colegas de turma. O professor ao final da sua fala diz que foi importante a universidade como um todo tratá-lo “como um aluno comum”.

Manzini (2003) traz pontuações pertinentes, o autor comenta que o tema acessibilidade, no Brasil, recebeu ênfase nos eventos científicos a partir de 2001. Numa nova visão do conceito de acessibilidade e inclusão social, o autor apontou que o termo acessibilidade estaria muito associado às barreiras arquitetônicas e ligado ao conceito de inclusão. O que para ele é coerente. Contudo, acrescenta que em um ambiente acessível pode não ocorrer à inclusão social. O contrário também é verdadeiro: num ambiente com muitos obstáculos e barreiras arquitetônicas, pode por meio de uma rede de relações de ajuda mútua e de cooperação, tornar-se possível promover a inclusão social das pessoas com deficiência.

A fala do professor P2 mostra o lado positivo das experiências de inclusão na universidade.



*Houve esse cuidado de estar lidando com as pessoas com deficiência física, e acima de tudo, incluindo elas né?! Não somente depositando elas no espaço social e fazendo com que elas sejam agregadas, mas com o devido respeito. Acho que o PROINES um programa para incluir pessoas com deficiência na universidade colaborou com isso.(P2)*

A partir dessa fala, podemos sugerir que os programas existentes na universidade podem estar contribuindo para essa efetiva inclusão.

#### **4. Considerações finais**

Diante o exposto, antes de apresentar as considerações finais julga-se adequado o resgatar o objetivo inicial: conhecer como os professores com deficiência consideram suas experiências de inclusão na formação inicial, em síntese podemos fazer algumas inferências após análise dos dados preliminares. Uma delas estava relacionada às barreiras atitudinais de professores/formadores, sendo que estes por falta de flexibilidade infringiram um dos aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem que foi o de oportunizar o acesso ao conteúdo de uma acadêmica com deficiência visual. Outra constatação volta-se à infraestrutura da universidade, que precisa estar adequada às necessidades desse alunado, no entanto, parece que as atitudes colaborativas vêm a amenizar os efeitos negativos das barreiras arquitetônicas.

Fica evidente que quando a deficiência é física, os problemas não comprometem as atividades acadêmicas, no entanto, o processo de aprendizagem da aluna com deficiência visual ficou comprometido devido ao fato do professor não promover de forma inclusiva seu método de ensino.

Percebeu-se que o programa PROINES, cujo objetivo é atuar diretamente com os alunos com deficiência matriculados na instituição, com os agentes administrativos e os professores que possuem em suas disciplinas alunos com deficiência, ou seja, a comunidade acadêmica como um todo, tem trazido resultados positivos, conforme a fala de um professor entrevistado.

A partir dessas indicações, há um caminho longo a ser percorrido no que rege a educação de pessoas com deficiência no ensino superior,



principalmente em resignificar a concepção de inclusão e conceber a diferença como um direito a ser respeitado.

## REFERÊNCIAS

BARROS, A.C, de C. **Faces e contrafaces dos educadores com deficiência**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia. 187 f.2003.

CRUZ, R.A.S. Políticas públicas de educação especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K.R.M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 242.

FALCÃO, F.D.C. Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidade educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. In: ALMEIDA, M.A. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2008.

GLAT, E PLETSCH, M.D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**. Ano 10, n.29, p3-8, 2004.

MAGALHÃES, R.C.P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M.T.M. (org). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos de desafios**. Fortaleza: EDUCERE, 2006. p. 39.

MANZINI, E.J. Introdução. In: MARQUEZINE, M. C, et al (org) **Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003,v.9.

MATHIAS NETTO, S. M. C. **IEPIC, Vidanorma: a inclusão e a formação da primeira professora surda em 2004**. Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado. 2005

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.



XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI

27 de agosto de 2015, Blumenau - SC

# FORMAÇÃO DOCENTE





## INFLUÊNCIAS NA LEITURA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Débora Duarte Monney

Rosana Mara Koerner

### Eixo Temático: Formação Docente

**Resumo:** Neste trabalho são apresentados alguns resultados de uma pesquisa que tem como objetivo identificar as trajetórias de letramento de estudantes – ingressantes e concluintes – do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Jonville – UNIVILLE. Na pesquisa 45 alunos do curso responderam a um questionário composto por 21 perguntas, onde os procedimentos se sustentaram em uma abordagem qualitativa. Neste artigo serão apresentados dados de 5 questões que tinham como foco as influências de leitura desses sujeitos. Os resultados mostram que existem influências tanto no âmbito familiar quanto na escola. Na família destaca-se principalmente a figura feminina (mãe ou responsável do sexo feminino); os professores e os amigos também influenciam nas práticas de leitura desses sujeitos, possibilitando assim a ampliação de suas práticas leitoras. Principais autores:

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Pedagogia. Leitura. Influências.

### 1. Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo identificar as trajetórias de letramento dos estudantes de Pedagogia e quais as contribuições que o curso está trazendo para o letramento dos seus estudantes.

Inserir-se no conjunto de pesquisas feitas no âmbito do grupo de pesquisas denominado LETRAFOR (Letramento na formação de professores), que se propõe a investigar trajetórias de letramento na formação de professores de diferentes áreas).

Identificar as práticas de leitura de estudantes de Pedagogia e quais foram/são as principais influências poderá indicar se essas leituras foram/são contributivas na formação desses estudantes como futuros professores. É possível que se perceba que o envolvimento com a leitura ao longo das trajetórias de cada indivíduo tenha contribuído para sua formação como sujeito letrado e na escolha do curso de Pedagogia, assim como suas expectativas quanto à sua futura ação docente.



É no âmbito dessas discussões que se insere o presente texto, que pretende contribuir para a compreensão de quem são os estudantes que optaram por um curso de Pedagogia, especialmente no que se refere às suas experiências com a leitura, ou seja, às suas trajetórias de letramento. Para tal, serão apresentados resultados da aplicação de um questionário a estudantes ingressantes e concluintes em um curso de Pedagogia de uma universidade comunitária de Santa Catarina. Serão trazidos os resultados das questões que tematizam suas trajetórias de leitura no ambiente doméstico, muitas delas anteriores ao seu ingresso na graduação. Assim, o artigo busca responder às indagações sobre o que esse estudante costuma ler, quantos livros lê por ano, quem mais o influencia ou influenciou a ler, e com que frequência via ou vê seus pais ou responsáveis lendo.

## **2. Importância da Leitura como Prática de Letramento**

Quando a leitura atende às necessidades funcionais, aos interesses e expectativas do leitor, passa então a ser um ato relevante e significativo. Conforme Pérez & Garcia (2001, p. 49), “a leitura é um instrumento útil que nos aproxima da cultura letrada e permite-nos continuar aprendendo autonomamente em uma multiplicidade de situações”. Ou seja, a leitura precisa estar inserida em uma prática social, já que ela não pode ocorrer distante das situações vivenciadas na escola, na família, no trabalho, na sociedade em geral. (SILVA, 1998).

Barbosa (2008, p. 118) enfatiza que a “leitura é uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto escrito, relação na qual o leitor, através de algumas estratégias básicas, reconstrói um significado do texto no ato de ler”. Portanto, deve-se partir do princípio de que a leitura precisa ser adquirida de uma maneira significativa, pensando-se sempre na proposta de um leitor que lê qualquer gênero textual.

Através da utilização de diversos tipos de texto é possível estimular a leitura com finalidades diferentes, pois para Solé (1998, p. 27) “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”, desta forma é



possível trabalhar com o mesmo texto em situações diferentes, tendo assim a oportunidade de compreendê-lo e criar hipóteses sobre o que leu. Não é possível estimular a leitura e cativar novos leitores sem acreditar nas vantagens de se ler. Se a leitura não for vista como um processo permanente de troca e aquisição de conhecimento, que traga ao leitor o prazer do conhecimento, conseqüentemente se terá uma sociedade não- leitora.

A leitura é uma atividade construtiva, devendo ser efetivada diariamente, tomando como base os conhecimentos prévios dos educandos, possibilitando a sua interação com o mundo e a sociedade. Para Freire (2005 p.68-69), “só existe saber na invenção, na re-invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

As pessoas podem ou não estar e se sentir inseridas em práticas de letramento; dependerá de suas experiências anteriores. Por isso é fundamental a imersão dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem. (COLAÇO, 2012) O professor e suas práticas de leitura, dentre as quais, os modos como se relaciona com textos escritos na condição de leitor, pode ser considerado um tema bastante fértil, especialmente pelos diferentes olhares que suscita.

Dentro do escopo das discussões sobre letramento, é inegável o importante papel do professor como agente de letramento. De acordo com Kleiman (2006, p. 82): “[...] uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é a de agente de letramento.” Nessa condição, ele é visto como aquele que mobiliza os saberes existentes, os recursos e as capacidades dos estudantes com vistas ao seu envolvimento em atividades relacionadas ao uso da escrita.

Não há como ignorar essa expectativa dentre as quais se destaca o papel de “formador” do hábito da leitura em seus alunos. Andrade (2007, p. 11), baseando-se em Tardif (1991), diz que: “Tratando-se de ensino de leitura e escrita, (...), é desejável que o professor tenha tais práticas incorporadas em seu horizonte de experiências cotidianas.” A palavra “práticas” facilmente remete à ideia de práticas de letramento, proposta por Barton (1993 *apud* TERRA, 2013, p.48): “*práticas de letramento* são os modos culturais gerais de



usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num *evento de letramento*". São as práticas que possibilitam o envolvimento do sujeito em eventos de letramento, ou seja, situações determinadas que giram em torno da escrita.

Assim, parece extremamente relevante verificar de quais eventos de uso da escrita ou de que práticas de letramento esse professor participa. Em nota de rodapé, Andrade (2007, p. 11) afirma que:

Vários autores vêm chegando a essa conclusão, (...), sobre a necessidade imperiosa de se pensar na inserção do professor em práticas de letramento (das quais ele está excluído) se se quiser que esse profissional compreenda o que vem sendo proposto como objetivos para o ensino da leitura com as crianças e jovens (BATISTA, 1998; BRITTO, 1998; PINTO, 2001; KLEIMAN, 2001, para citar apenas alguns).

A suposição parece ser a de que a inserção do professor em tais práticas possa influenciar o seu planejamento das atividades pedagógicas com vistas ao letramento dos alunos; ou, no mínimo, que promova a reflexão quanto aos objetivos pretendidos com o uso de certos materiais em sala de aula. Dela Justina, em artigo no qual propõe um olhar sobre o nível de letramento do professor (2004, pp.366/7), detendo-se especialmente na leitura de documentos oficiais, ressalta a importância de que o professor, "[...] quando em formação, adquira as competências necessárias para ser um bom leitor de textos de vários gêneros e, principalmente, dos documentos oficiais de ensino."

Na condição de agente de letramento, parece relevante investigar a relação desse sujeito com o objeto do seu fazer – a leitura, como propõe Evangelista (*In* MARINHO, 1998, p. 85):

O importante é que nas lembranças do que foi marcante, na história de formação desses professores, complementadas com o acompanhamento da sua atuação no cotidiano escolar, venham a emergir atos, objetos, materiais, gestos, discursos, práticas de leitura – sujeitos e fatos significativos – sociais, familiares e escolares que possam se constituir em elementos para análise.

Ver o professor para além de seu processo de formação, enxergá-lo em sua singularidade, em sua própria história de contatos com variados materiais, nas dificuldades que foram sendo superadas, naquelas que permanecem, pode trazer significativas contribuições para a compreensão de quem é esse agente de letramento. É preciso tomar como sempre necessária a pergunta feita por



Evangelista (*In* MARINHO, 1998, p. 82): “Na condição de leitores, quem são os professores, social e historicamente constituídos, na sua trajetória de formação social, familiar e escolar/acadêmica?” Ouvir dele como percebe suas práticas de leitura talvez possa indicar possíveis respostas a tal questionamento!

Tais respostas poderão fornecer pistas acerca da formação deste sujeito como agente de letramento, “[...] podem sinalizar, para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam uma diferença, se o que se exige dele é que forme alunos que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita”. (KLEIMAN, 2006, p. 89)

### 3. Metodologia

São discutidos aqui os dados referentes ao processo de inserção na leitura, gerados a partir da aplicação de um questionário composto por 21 questões que pudessem dar indicações sobre as trajetórias de letramento de futuros professores.

O universo da pesquisa, de cunho qualitativo, são estudantes do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, tendo como amostra 25 estudantes ingressantes entre 17 e 24 anos e 20 estudantes concluintes com idades entre 21 a 50 anos. Para esse texto foram selecionadas 5 questões, abertas, que contemplavam a aquisição, e o processo de leitura e as influências de leitura dos sujeitos pesquisados.

### 4. Sobre as práticas de leitura dos pedagogos

A primeira pergunta indagou os sujeitos sobre suas práticas de leitura e sobre o que costumam ler, na intenção de verificar se há ou não o hábito da leitura. Os estudantes responderam da seguinte forma, conforme o quadro 1 abaixo:

Quadro 1: O que você costuma ler?

	Ingressantes	Concluintes
livros	19%	17%
textos da internet	18%	16%



textos escolares	17%	15%
revistas	13%	11%
receitas	9%	8%
panfletos	8%	9%
jornais	7%	9%
história em quadrinhos	6%	6%
livros digitais	1%	8%

Fonte: Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia

Embora os dados indiquem que a maioria dos estudantes costuma ler mais livros (19% no caso dos iniciantes e 17% para os concluintes), os textos da internet (18% e 16%, respectivamente) apresentaram números muito aproximados. A expressão “textos da internet” não é suficientemente clara para indicar a que tipo de textos os estudantes estão se referindo, mas já aponta para a intensificação das práticas de leitura nesse ambiente. Suspeita-se (a partir de respostas a outras questões não contempladas neste artigo) que muitos desses textos se referem às escritas nas redes sociais. A relativa incidência de referência a textos escolares indica que o momento da formação inicial exige a priorização de leituras relacionadas ao universo acadêmico. Chama a atenção o fato de os resultados não serem significativamente distintos entre os dois grupos pesquisados, o que provoca a suspeita de que a graduação pouco esteja interferindo nas práticas de leitura desses estudantes.

A segunda questão apresentada aos estudantes foi: “Quantos livros você costuma ler por ano?”. Os resultados são apresentados no quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Quantos livros você costuma ler por ano?

Qtde livros	Ingressantes	Concluintes
De 2 a 4	52%	40%
De 5 a 6	16%	20%
De 6 a 10	17%	20%
De 11 -15	4%	5%
De 20 a 30	12%	10%
Não respondeu	4%	-

Fonte: Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia



Conforme os dados apresentados, a maioria dos estudantes lê de dois a quatro livros por ano, o que sinaliza uma leitura pouco expressiva. O relativo aumento no número de livros observado nos dados dos concluintes talvez possa ser creditado à influência da graduação. Os alunos concluintes têm um maior envolvimento em práticas de leitura do que os ingressantes. Isso pode ocorrer pelo fato de, ao estarem no último ano da faculdade, muitos desses concluintes já se encontrarem no mercado de trabalho e como professores podem sentir a necessidade de se atualizar e buscar conhecimento a cada dia. Também pode significar que as leituras exigidas pela graduação tenham contribuído para despertar certo gosto pela leitura.

A terceira questão entre as que se referiam ao processo de aquisição e influência nas práticas de leitura solicitava ao estudante que apontasse quem mais o influencia ou influenciou a ler. Os dados podem ser verificados no quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Quem mais o influencia ou influenciou você a ler?

	Ingressantes	Concluintes
Professor/professora	43%	32%
Mãe ou responsável do sexo feminino	16%	20%
Amigos	11%	20%
Pai ou responsável do sexo masculino	9%	7%
Padre, pastor ou um líder religioso	7%	2%
Outros	10%	2%
Ninguém	2%	7%
Colega ou superior no trabalho	2%	5%
Marido ou esposa	0%	7%

Fonte: Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia

Verifica-se nessa questão que tanto os ingressantes quanto os concluintes apontaram na sua maioria, as mesmas pessoas como influência de leitura, ou seja, primeiramente o professor/professora, com 43% e 32% respectivamente, seguido da figura da mãe ou responsável do sexo feminino,



que apresentou 16% e 20% das respostas. O fato de a professora encontrar-se no topo da lista de tal questão é extremamente significativo no caso de licenciandos. Supõe-se que tal reconhecimento influencie o próprio trabalho docente, considerando-se as suas próprias trajetórias de letramento. Um aspecto a ser destacado é o número menor de referências ao professor do caso dos concluintes. Levando em conta os 4 anos em média que separam os dois grupos, tem-se que a influência do professor parece crescer para as gerações mais jovens. É preciso lembrar que a mulher tem cada vez mais exercido atividades profissionais que as obriga a deixar seus filhos em instituições de Educação Infantil.

O processo de aquisição da leitura, antes de ser iniciado pela escola, pode ser despertado na família ou em outros eventos de letramento, em outros locais pelos quais a criança circula. Em vista disso, perguntou-se aos estudantes, com que frequência via ou vê a mãe ou responsável do sexo feminino lendo, buscando então verificar se houve influência por parte da família no seu processo de aquisição de leitura. As respostas podem ser verificadas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Com que frequência via ou vê mãe ou responsável do sexo feminino lendo?

	Ingressantes	Concluintes
De vez em quando	56%	35%
Sempre	24%	35%
Quase nunca	12%	20%
Nunca	8%	10%

Fonte: Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia

O que foi apontado na análise da questão anterior parece encontrar reforço nos resultados dessa questão. Observando-se a alternância de percentuais entre ingressantes e concluintes, especialmente nas duas primeiras linhas, percebe-se que as mães se fizeram mais presentes (pelo menos no que se refere à questão da leitura) no caso dos concluintes, 4 anos mais velhos. Por outro lado, é também nesse grupo que se encontram as mães com menor incidência de práticas de leitura diante dos filhos. Tal fenômeno parece ser contraditório. As mães dos iniciantes (supostamente mais jovens)



formam um grupo um pouco mais coeso, nitidamente polarizado entre as que leem e as que nunca o fazem. No caso dos concluintes, tal polarização não se evidencia tanto, indicando um grupo com atitudes um pouco mais homogêneas em relação à leitura para os filhos.

Percebe-se que apesar da figura feminina ser maior influenciadora do que o pai ou responsável do sexo masculino, conforme já apresentado anteriormente, o hábito da leitura não é tão destacado pelos respondentes, pois a maioria informa que via de vez em quando as mães lendo.

E a quinta e última pergunta dessas questões relacionadas ao processo de aquisição e influência de leitura apresentada pelos estudantes indagava sobre com que frequência via ou vê pai ou responsável do sexo masculino lendo. As respostas podem ser verificadas conforme o quadro 5 apresentado a seguir.

Quadro 5: Com que frequência via ou vê pai ou responsável do sexo masculino lendo?

	<b>Ingressantes</b>	<b>Concluintes</b>
Nunca	36%	30%
De vez em quando	32%	25%
Sempre	16%	25%
Quase nunca	16%	20%

Fonte: Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia

Os dados indicam que os pais foram vistos com muito menor frequência lendo do que as mães, como já discutido anteriormente. Levando-se em conta que a experiência de assistir aos pais lendo pode contribuir para a formação do sujeito leitor, a influência é maior por parte da mãe ou responsável do sexo feminino.

Partindo desses resultados, pode-se questionar sobre o porquê dessas influências serem maiores por parte da figura feminina? Se na atualidade a mãe ou responsável do sexo feminino desenvolve as atividades aproximadas às que dos pais ou responsáveis do sexo masculino, por que existe essa diferença nas questões da influência de leitura de seus filhos?



## 5. Considerações Finais

Identificar as práticas de leitura de sujeitos em formação inicial, neste caso especificamente, as influências de leitura, para esses sujeitos que serão professores, se apresenta como imprescindível para a percepção da multiplicidade de caminhos para que se tenha um envolvimento significativo na formação de um sujeito letrado. Ou seja, dos futuros alunos desses agora estudantes.

Pode ser verificado que o envolvimento dos sujeitos desta pesquisa com a leitura é anterior ao ingresso no curso de Pedagogia, mas também se verificou um maior número de leituras realizadas pelos concluintes do que pelos ingressantes. Isso nos leva a pensar que o curso e os professores têm influenciado esses estudantes à leitura. Outra questão apresentada como influência de leitura foi, especialmente, a figura do professor, nesse caso atuando como agente de letramento escolar e da mãe, como agente de letramento familiar.

O envolvimento em práticas de leitura desses estudantes, que futuramente serão professores e formadores, está ocorrendo em diversos ambientes, seja familiar, social ou escolar. Pelo que ficou do que foi exposto, muito ainda há para ser reconhecido quando se pensa no professor na interface entre sujeito e profissional, especialmente em suas práticas de leitura. Parece relevante não perder de vista justamente esse aspecto: uma singularidade que se faz a partir de diferentes frentes. E como tal, com dificuldades, com lacunas, com preferências, com ecos de vozes da formação, com propostas pedagógicas – tudo se mesclando em seu fazer diário na sala de aula, com outros sujeitos, também singulares.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.



BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

COLAÇO, Silvania Faccin. **Práticas Pedagógicas de Letramento**: uma visão ideológica. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. **Nível de letramento do professor**: implicações para o trabalho como gênero textual na sala de aula. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão-SC, v.4, n.2, p.349-370, jan./jun. 2004.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. *In* MARINHO, Marildes. & SILVA, Ceris Salete Ribas da.

(Org.s) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In* CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. & BOCH, Françoise (Org.s). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

PERÉZ, Francisco Carvajal & GARCIA, Joaquín Ramos (orgs). **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura** – Porto Alegre: ArtMed, 1998. TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v.29, n.1, p.29-58, 2013.



## PROFESSORES INICIANTES E O ACOMPANHAMENTO PELA SUPERVISÃO ESCOLAR

**Dirlene Glasenapp**

profedirlene@gmail.com

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**Márcia de Souza Hobold**

marciahobold@univille.br

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Agência financiadora – CAPES e CNPq

### **Eixo temático:** Formação Docente

**Resumo:** O período de inserção à docência se configura como a etapa em que o professor passa a ter contato efetivo com seu campo de atuação. Deste cenário emergem necessidades de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes que, muitas vezes, se deparam com situações novas, desafiadoras e se veem impelidos a encará-las solitariamente. Com quem estes profissionais podem/devem contar? Levando em consideração estes aspectos é que se apresenta esta pesquisa que tem como objetivo compreender como os professores iniciantes são recebidos e acompanhados na escola pela supervisão escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo o roteiro de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e a análise de conteúdo para sua interpretação. Os participantes são diretores, supervisores e professores experientes, ou seja, profissionais que recebem os professores iniciantes nas escolas. Fundamentam teoricamente essas discussões, os seguintes autores: Lima (2006), Huberman (2007), Marcelo García (1999, 2009), Gatti (2012), Giovanni e Guarnieri (2014), Tardif (2014) e Nono (2011). Os resultados apontam que os professores iniciantes são bem recebidos e acompanhados, e que o acompanhamento é realizado predominantemente pelas supervisoras. Contudo, devido à sobrecarga de trabalho destas profissionais, nem sempre esse acompanhamento ocorre de forma adequada.

**Palavras-chave:** Professores iniciantes. Trabalho Docente. Escola. Ensino Fundamental.

### **1. Introdução**

O início da docência distingue-se como o período de passagem de estudante para professor. Constitui-se como uma fase marcada por desafios em que o profissional recém-formado passa a ter contato com seu campo de atuação. Nesse contexto, surgem dúvidas e dificuldades que precisam ser



superadas. A escola emerge como espaço de aprendizagem da profissão, onde a troca de saberes com os pares e o acompanhamento por parte da equipe diretiva podem se tornar elementos contributivos para o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, considera-se importante compreender como os professores iniciantes são recebidos e acompanhados no contexto escolar.

Neste artigo faz-se um recorte de uma pesquisa maior que tem como objetivo conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes em uma Rede Municipal de Ensino do estado de Santa Catarina. Neste texto, apresenta-se uma parte da investigação, dando-se ênfase ao processo de recepção e acompanhamento realizado nas escolas. Tendo em vista que a pesquisa apontou para a centralidade na figura do supervisor escolar na realização deste processo, optou-se por analisar aqui as falas das supervisoras, que descrevem como realizam tal acompanhamento.

Portanto, o presente artigo delinea o percurso metodológico da investigação, apresenta os dados obtidos dialogando-os com conceitos teóricos em torno da temática e traz algumas considerações sobre os principais achados da pesquisa, propondo também possíveis alternativas para aprimorar o processo de acompanhamento aos docentes iniciantes.

## 2. Metodologia

Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa são a coordenadora do Ensino Fundamental da Rede em questão, diretores, supervisores e professores experientes, ou seja, os profissionais que recebem o professor iniciante nas escolas. O *lócus* da pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de uma cidade de Santa Catarina.

A partir de um levantamento de 13 escolas que integraram uma pesquisa anterior de um Programa *Stricto Sensu* em Educação, foram selecionadas cinco escolas para a realização desta pesquisa, sendo contemplada pelo menos uma escola de cada região do município, todas



localizadas em áreas urbanas. Identificadas as cinco escolas, fez-se o contato inicial com os diretores via telefone, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e convidar os profissionais a participarem. Dado o aceite, as datas para a realização das entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes.

As entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes, que antes de as concederem, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Finalizado esse processo, as entrevistas foram transcritas e os dados foram organizados para que a análise pudesse ser efetivada. Os dados obtidos mediante as entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo. Destacam-se neste artigo, as respostas dadas a seguinte pergunta: “Como a escola recebe e acompanha o professor iniciante?”. Estes dados serão apresentados a seguir.

### 3. Discussão e análise dos dados

Autores que investigam o início da docência destacam que este período é marcado por dificuldades, insegurança e desafios. Lima (2006) salienta que

Entre as principais dificuldades sentidas nesse *momento de sobrevivência*, destacam-se: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992). Já segundo Veenman (1988), seriam os seguintes os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo, física e mentalmente. (p. 11)

Giovanni e Guarnieri (2014) enfatizam que os docentes, ao chegarem aos seus locais de trabalho, têm muito que aprender, pois precisam conhecer o entorno da escola, as regras, normas e horários daquela instituição, as turmas que irão assumir, os alunos com quem irão trabalhar, tudo isso atrelado à difícil tarefa de ensinar. Segundo as autoras, vários desses aspectos não integram as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial e o período de estágio curricular supervisionado realizado durante a graduação também não é



suficiente para permitir a aquisição de conhecimentos necessários para exercer a docência. Deste modo, a aprendizagem da docência se dará, na maioria das vezes, na fase de inserção profissional.

Entretanto, Marcelo García (2009) defende a premissa de que existem conhecimentos que serão adquiridos apenas mediante a prática docente. O autor afirma que

Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que, em geral, devem fazer isso sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes. (p.128)

Desse modo, o espaço escolar configura-se como o ambiente em que o professor aprenderá e desenvolverá sua profissão. Para Marcelo García (1999, p. 113), “a iniciação é uma actividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”. Assim, considerando que os profissionais que integram o espaço escolar têm um papel importante no processo de inserção dos professores iniciantes, buscou-se compreender como ocorre a recepção e o acompanhamento desses docentes nas escolas.

Os relatos obtidos evidenciaram que a recepção aos professores iniciantes é realizada pela equipe gestora das unidades escolares. Ao chegarem à escola em que irão trabalhar, os professores são recebidos pela direção, que os apresenta para o grupo de profissionais e mostra o espaço físico da unidade escolar. Após a recepção inicial, é realizada uma conversa com o professor iniciante para inteirá-lo sobre o funcionamento da escola, apresentando-lhe documentos como o projeto político pedagógico, o contrato didático, a proposta pedagógica e a matriz curricular. Geralmente, essa conversa é realizada pela supervisão escolar, como esclarecido nos relatos:



*[...] a gente tem um guia do professor com todas as informações que é entregue todo ano para todos os professores. [...] a gente fez um resumo da proposta pedagógica, da questão da avaliação, conselho de classe, número de avaliações, o regimento, o que os alunos podem, o que não podem, o combinado com os professores que foi construído com o próprio grupo de professores. (S2)*

*Nós temos um contrato didático na escola que nomeia tudo o que o professor precisa saber sobre a escola, é um resumo do nosso projeto político e ali estão todas as diretrizes da escola que ele precisa saber para que a coisa aconteça. (S4)*

Os documentos apresentados aos professores orientam o funcionamento da unidade escolar, portanto, configuram-se como norteadores da prática pedagógica. O projeto político pedagógico consiste em um documento redigido pela própria escola, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino. O contrato didático e o guia do professor também são documentos organizados pela unidade escolar, com base no projeto político pedagógico, e tratam das questões diárias da escola, ligadas tanto ao seu funcionamento quanto ao trabalho pedagógico. Evidentemente, considera-se fundamental que estas instruções sejam repassadas aos professores iniciantes no momento em que chegam às escolas, ação esta que ficou evidente nas falas dos profissionais entrevistados.

Simon (2013), em um estudo de caso realizado em uma escola da educação básica sobre inserção de professores iniciantes no campo profissional, constatou que existe uma preocupação em instrumentalizar o professor iniciante por meio do conhecimento de documentos, planos e manuais que reportam o funcionamento e as normas institucionais. Porém, a autora assinala que

*Muito mais do que conhecer a estrutura e o funcionamento da instituição, é necessário que os novos professores tenham um acompanhamento constante em suas práticas diárias. Uma equipe, ou mesmo um professor mais experiente, que dispusesse de tempo para o atendimento, num espaço aberto para a escuta e a troca de experiências. [...] o atendimento da supervisão está muito mais voltado para a manutenção da ordem nos movimentos didático-pedagógicos do que para o real auxílio aos *novatos* nos enfrentamentos cotidianos. (Simon, 2013, p. 154)*

Quanto ao acompanhamento dos professores iniciantes, os dados obtidos apontaram para os supervisores escolares como principais



responsáveis em realizá-lo. De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), são muitas as atribuições desses profissionais,

[...], sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (p. 761)

Apoiada em Alarcão, Simon (2013) pontua que a supervisão de professores tem por função “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola numa perspectiva de ensinar ou apoiar a função educativa” (p. 150). Tal prática ficou evidente nas falas das supervisoras entrevistadas, que esclareceram como acompanham os docentes:

*[...] quando a gente recebe o professor, então assim, a gente mostra a proposta pedagógica, a matriz curricular, [...], que está bem definida, então o que se trabalha no 1º trimestre, no 2º trimestre, no 3º trimestre, e daí a gente tenta [...] organizar na Educação Física uma mais experiente com uma iniciante, [...] então elas fazem um planejamento juntas, então a mais experiente ajuda e a mais nova contribui com a ideia nova e tem dado bem certo. (S1)*

Como pode ser observado, na Escola 1, uma das alternativas encontradas para acompanhar o professor iniciante é pensar a organização da hora atividade de forma que um professor mais experiente possa se encontrar com o iniciante, pelo menos uma vez por semana, criando assim um espaço para o planejamento coletivo, em que os docentes podem trocar experiências e conhecimentos. No entanto, essa prática não se configura como uma ação direta da supervisão escolar para com o professor iniciante.

Ainda sobre a forma como acompanham os professores iniciantes, as supervisoras expressaram preocupação em criar um ambiente de liberdade e segurança para o docente, procurando não sufocá-lo, mas sim deixá-lo à vontade para realizar seu trabalho e solicitar apoio quando julgar necessário.

Tal preocupação pode ser percebida nestes relatos das supervisoras:

*[...] eu deixo muito eles virem com as dúvidas para num primeiro momento eles... porque se não o que acontece, se a gente bloquear,*



*se a gente for já dizendo tudo que tem que fazer eles vão se fechando. Alguns estão em início de carreira, quando é início de carreira as dúvidas são mais ainda, então no primeiro momento eu vou tirando as dúvidas e orientando conforme vai acontecendo as atividades, trocando ideias, porque a minha maior função é trocar ideias, é propiciar que ele aprenda na prática quando não tem o conhecimento. [...] e no decorrer dos meses do trimestre a gente tem o acompanhamento, eu sempre procuro na aula-atividade para conversar, sempre estou passando por eles, ah está com alguma dificuldade, eu sempre digo para eles que eu fico passando nos corredores, então é mais difícil me encontrar na minha sala, é mais fácil encontrar na sala de aula, quando você me ver e se tiver alguma dúvida, se precisar de alguma coisa pode me chamar para dar o apoio. (S2)*

*E eu procuro acompanhar bem de perto assim, mas sem também muita opressão, sem estar muito em cima, sabe, geralmente eu deixo ele vir até mim e eu procuro sempre também sondar os alunos, como é que eles estão se sentindo, a gente tem essa troca assim, sabe. (S5)*

Além de apontarem o cuidado em propiciar um ambiente de liberdade para os professores iniciantes, estas supervisoras também relataram em que momento realizam o acompanhamento destes profissionais. Fica claro que não existe um período específico para as orientações, mas sim que elas se dão no dia a dia da prática do professor, conforme surgem as necessidades. Elas podem ocorrer tanto em sala de aula quanto no corredor ou na sala da supervisão, ou seja, não há uma sistematização deste processo. Por um lado, considera-se fundamental essa forma de acompanhamento, pois permite a aproximação entre supervisor e professor. Por outro lado, corre-se o risco de que esta seja a única forma de apoio aos docentes, deixando-se de lado a criação de tempos e espaços específicos para um acompanhamento sistemático do processo de inserção. Por conseguinte, se o docente não solicitar apoio com certa frequência, poderá correr o risco de não ser acompanhado como deveria.

Contudo, os relatos das supervisoras apontaram para outro problema que pode limitar a efetivação desse acompanhamento, trata-se da rotina de trabalho intensa que lhes é imposta no cotidiano escolar devido ao tempo que passam realizando atividades emergenciais, como a substituição de professores faltantes, por exemplo.

*Nós vivemos uma realidade bem conturbada assim, por dia faltam quatro, cinco professores, então a gente faz o máximo para conseguir*



*acolher aquele professor, eu tento fazer muita coisa por escrito para eles porque eu sei que no dia a dia eu vou estar bem em sala de aula e é complicado. Então, pelo menos uma vez por semana, de duas em duas semanas eu vou, fico um pouquinho com ele, pergunto quais são, se ele tem algum problema, alguma dificuldade para tentar sanar naquele horário, porque a gente tem um dia a dia bem corrido. (S3)*

A alternativa encontrada por S3 para contornar essa situação é a orientação por escrito. Entretanto, acredita-se que um acompanhamento pessoal, que proporcione a troca de experiências e uma orientação diretamente voltada ao problema enfrentado, seja mais adequado para o processo de inserção dos professores. A S1 também fez menção a esse problema e apontou as alternativas que utiliza para buscar amenizá-lo:

*Porque na verdade a gente não está conseguindo, eu acompanho assim, eu tenho, por exemplo, agora eu estou cheia de atividades lá que eu tenho que corrigir, então essa semana, semana passada, eu estava na substituição de dois 2º anos, então eu fiz uma sequência didática [...] então cada vez que eu faço isso eu já faço um balanço para ver como é que está o nível dos 2º, agora eu estou quase acabando de corrigir todas, daí eu faço um relatório e dou a devolutiva. E daí as professoras mais novas eu costumo acompanhar com mais frequência na sala, as professoras velhas, gente, eu não acompanho mesmo, não tem como. Então a gente faz na metade do trimestre um pré-conselho, então por conta dessa avaliação que eu faço agora, que eu fiz semana passada, eu faço um relatório, então eu vejo como é que está a turma, daí eu faço as orientações. (S1)*

Segundo o relato de S1, uma das maneiras encontradas para acompanhar e orientar os professores iniciantes é aproveitar o momento da própria substituição para realizar atividades diagnósticas com os alunos e a partir dos resultados obtidos elaborar um relatório como devolutiva para o professor. Este relatório também é utilizado no pré-conselho realizado na metade do trimestre, com vistas a detectar e solucionar os problemas enfrentados nas turmas.

A S1 enfatiza que não consegue acompanhar regularmente todos os professores e por isso prioriza o acompanhamento dos mais novos na escola.

Contudo, convém pontuar que nesta unidade escolar há duas supervisoras, uma para os anos iniciais e uma para os anos finais, fato que poderia minimizar a demanda de trabalho destas profissionais se comparado à realidade de outras escolas que possuem apenas uma supervisora para atender todo o Ensino Fundamental. Ainda assim, esta profissional tem 24



professores sob sua supervisão, dado que evidencia a sobrecarga de trabalho a que as supervisoras escolares estão sujeitadas e que, conseqüentemente, inviabiliza um acompanhamento adequado ao professor iniciante.

A substituição de professores foi recorrente nas falas das supervisoras, o que revela a sobrecarga de trabalho vivenciada por estas profissionais. Almeida (2010), em pesquisa desenvolvida com coordenadores pedagógicos do estado de São Paulo, também aponta para a falta de professores como sendo um dos grandes desafios enfrentados no cotidiano das escolas públicas. Evidentemente, essa situação tem prejudicado a efetivação de um acompanhamento mais adequado aos professores iniciantes.

#### **4. Considerações finais**

Os dados obtidos nesta investigação demonstraram que a recepção dos professores iniciantes na referida Rede de Ensino é realizada pelos gestores escolares, ou seja, diretores e supervisores. Já a função de acompanhar e apoiar pedagogicamente o professor iniciante está preponderantemente vinculada às supervisoras escolares.

O acompanhamento oferecido aos docentes iniciantes se dá de diversas maneiras, das quais se pode destacar: a orientação quanto aos aspectos burocráticos da unidade escolar mediante a apresentação dos documentos que a regem, a organização da hora atividade como meio de permitir o planejamento coletivo entre professores, o acompanhamento da prática pedagógica no cotidiano escolar e a preocupação em criar um ambiente de liberdade para a atuação do professor iniciante.

Contudo, os dados revelaram uma sobrecarga de trabalho imposta às supervisoras, de modo que o acompanhamento, não só dos iniciantes, mas de todos os professores, tem ficado comprometido.

Portanto, infere-se que os professores iniciantes na Rede são bem recebidos e acompanhados, porém, esse acompanhamento nem sempre se dá da forma e com a frequência necessária. Assim, faz-se necessário que as escolas, ou mesmo a Secretaria Municipal de Educação, busquem alternativas para reduzir a sobrecarga de trabalho das supervisoras, a fim de que estas



possam efetivar um acompanhamento mais adequado aos iniciantes e colaborar de forma significativa para seu desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In*: GIOVANNI, Luciana Maria;

MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, RS.



## A PESQUISA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

**Arlete Ehlert de Souza**

arleteehlert@hotmail.com.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

**Rita Buzzi Rausch**

ritabuzzirausch@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau – FURB

### **Eixo temático: Formação de professores**

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar concepções, práticas e desafios de pesquisa de professores que lecionam no Ensino Superior de Tecnologia. A pesquisa é qualitativa e a geração de dados deu-se por meio da análise do currículo *lattes*, e das entrevistas semiestruturadas individual e grupal envolvendo 25 professores que atuam em uma Instituição de Educação Superior de Santa Catarina. A análise dos dados pautou-se na técnica de análise de conteúdo. A análise apresentada neste texto é parcial, e refere-se somente a uma das categorias da pesquisa: o mapeamento das produções desenvolvidas pelos professores no período de 2012 a 2014. Os resultados apontam que onze dos professores vêm participando de pesquisas após sua formação acadêmica nas seguintes modalidades: participação em eventos com publicações de artigos em Anais; orientação de pesquisas de iniciação científica e de Trabalho de Conclusão de Curso, e publicação de artigos em periódicos com *qualis* reconhecidos. Identificamos que existe um movimento de pesquisa sendo desenvolvido no trabalho dos professores que atuam no Ensino Superior de Tecnologia. Mesmo que seja uma quantidade pequena de publicações em relação ao número de docentes que atuam na IES, ela vem se expandindo de forma tênue com o passar dos anos.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Professor pesquisador. Ensino Superior de Tecnologia.

### **1. Introdução**

Esta pesquisa iniciou no primeiro semestre do ano de 2015, e ainda está em processo de construção. Desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Fundação Regional de Blumenau (FURB), na linha de pesquisa processos de ensinar e aprender, seu resultado culminará em uma dissertação de Mestrado em Educação que trata da pesquisa no ensino Superior de Tecnologia: Concepções, práticas e desafios de professores de



uma IES situada no norte do estado de Santa Catarina.

Durante as atividades profissionais desenvolvidas na Instituição de Educação Superior (IES) juntamente com os professores do Ensino Superior, assim como as leituras realizadas durante a formação *stricto sensu* apontaram fortemente para a discussão sobre a importância dos professores tornarem-se reflexivos e pesquisadores, independente da modalidade de ensino que atuam. Estas considerações incentivaram a olharmos de forma investigativa para o professor pesquisador; direcionando para as concepções, práticas e desafios que possuem os professores que atuam no Ensino Superior de Tecnologia.

Tema emergente, em função de sua relevância no meio educacional, a pesquisa, tanto na formação docente como na constituição do professor pesquisador é muito discutida na atualidade. Ludke (2014, p.7) menciona que a pesquisa é um componente básico e essencial ao “trabalho e a formação docente”. Entretanto, percebemos que existem muitos currículos atuais desenvolvidos nas escolas que apresentam abordagens exclusivamente conteudistas, dificultando a inserção e o desenvolvimento da pesquisa, isso em todos os níveis de ensino (LUDKE, 2001). Há preocupação também em relação aos profissionais docentes que atuam nestes cursos, como relacionam seu trabalho enquanto professores com a atividade de pesquisa, considerada hoje indispensável ao trabalho do professor? (LUDKE, 2001)

Quando se trata do Ensino Superior, Cunha e Soares (2010, p. 50) mencionam que “a inclusão da pesquisa na docência universitária, [...] se justifica na medida em que esse nível de ensino tem como tarefa central desenvolver a autonomia e a capacidade de reflexão e crítica com vistas às transformações da realidade. ” Nessa direção, interessa investigarmos nesta pesquisa as compreensões que os professores da Educação Superior têm de pesquisa, e de sua própria atuação como docente pesquisador na IES, em que estabelecemos como objetivo central analisar as concepções, práticas e desafios acerca da pesquisa de professores que lecionam no Ensino Superior de Tecnologia.

Para orientar a pesquisa aprofundamos nossos estudos nas discussões de André (2002, 2014), Ludke (2001, 2014), Beillerot (2001, 2006) e Rausch



(2008, 2011) que dialogam sobre o professor pesquisador, bem como Nóvoa (2009, 2011) e Cunha (2002, 2006) que aprofundam seus processos investigativos na formação do professor do Ensino Superior e Bazzo (2000) que discute a educação tecnológica.

A estrutura deste texto está organizada em cinco itens: o primeiro trata do panorama geral da pesquisa. No segundo a abordagem está relacionada à importância de se desenvolver a pesquisa no contexto educacional no ensino superior. No terceiro, apresentamos a metodologia descrevendo como a pesquisa foi desenvolvida com enfoque à categoria já finalizada. A descrição e análise de dados da categoria finalizada que trata do mapeamento das produções acadêmicas dos professores são discutidas no quarto item. E, para finalizar trazemos como último item as considerações finais deste artigo.

## **2. A importância da pesquisa no ensino superior de tecnologia**

De acordo com André (2014, p. 56), aqui no Brasil “o movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente. Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990 [...]”. E, hoje se ouve falar com muito mais intensidade sobre o processo de pesquisa no contexto educacional.

Diante desses fatos, entra em cena o professor pesquisador. Profissional docente com maior autonomia em sua docência, atua de forma crítica e reflexiva diante das diversas condições que o cercam nas atividades que desenvolve enquanto professor, torna-se um produtor de conhecimento, que vai muito além da sua tarefa de ensinar, e apresentando um novo posicionamento no qual se constitui enquanto pesquisador (LUDKE, 2014).

Durante muito tempo o ensino esteve pautado em uma abordagem conteudista. Atualmente, tal abordagem não atende mais às necessidades da sociedade atual. A formação na abordagem conteudista valorizava e muito a reprodução do conhecimento, o repasse de informações formatadas e que deveriam ser repetidas por uma grande massa de pessoas enquadradas num



tipo de ser desejável para uma sociedade de interesses particulares (FREIRE, 1987). Saber fazer, repetir ações e decorar eram praticamente as formas usuais na época, porém não há mais espaço para esta situação. É preciso sair de uma condição passiva, na qual se desenvolva apenas uma consciência bancária, na qual se recebe tudo pronto e neste contexto o professor tem um papel primordial (FREIRE, 1987).

As discussões atuais tratam justamente dessa questão, na qual o professor venha a desenvolver uma postura investigativa contínua. O que se percebe ainda em relação à pesquisa é que ela se encontra muito distante da realidade dos professores e pelos mais diversos fatores, dentre eles destaca se alguns mencionados por André (2014, p.60):

Querer que um professor se torne realmente um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar, é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos de observação de análise, que atue em um ambiente institucional favorável a constituição de grupos de estudo, que tenha a oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica, que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa, que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Porém, justamente por não terem vivenciado em sua formação o processo de pesquisa, grande parte dos professores apresentam dificuldades em relação a como fazer pesquisa. Assim, destaca André (2014, p.55): “[...] de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula. [...]”. Concordamos com André (2014) quando traz à tona questões relacionadas a que professor e qual pesquisa está se tratando, e ainda, que tipos de pesquisas são produzidas pelos professores nas escolas, bem como: o que está sendo produzido em termos de pesquisa nas Instituições de ensino superior e que tipos de pesquisa fazem os professores após sua formação em nível de pós-graduação, pois como verificamos em alguns casos é quando se envolvem mais diretamente com processos de pesquisa (RAUSCH, 2012).



Nesse eixo de discussões, em constituir-se professor pesquisador, Nóvoa (2014, p.13-22) em “Carta a um jovem investigador em educação”, alinhava alguns conselhos descrevendo características fundamentais e salienta que cada um deve se identificar até encontrar aquilo que o retrata e o diferencia. Também desvela o dever de conhecer, além da ciência que rege sua área profissional, a necessidade em trilhar as demais. Assevera que o trabalho científico necessita de uma dimensão coletiva e colaborativa, em conhecer-se em ligação com outros através de diálogos abertos. Nóvoa (2014).

Ao reconhecer-se como professores na busca deste perfil, consentimos quando o autor supracitado faz menção ao ato arraigado da leitura e da escrita como sendo habitual e como fator primordial a uma definição eminente ao investigador em educação. Mencionamos por fim, que a responsabilidade da nossa ação está em pauta no final deste aconselhamento dado por Nóvoa (2014), não há como evoluir como investigadores e desenvolver investigações em educação fechados numa redoma.

### **3. Metodologia**

A pesquisa em questão possui uma abordagem de cunho qualitativo, pois este tipo de investigação apresenta características que trazem uma abordagem mais humanística, que permite que o pesquisador esteja mais próximo do ambiente pesquisado, proporcionando maior relação entre o sujeito e objeto, como destacam Bodgan e Biklen (1994). O procedimento utilizado para a geração de dados baseou-se em dois instrumentos: consulta ao currículo *Lattes* e entrevistas semiestruturadas individuais e grupais, tendo a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) como balizadora da discussão e do tratamento dos dados gerados.

Como a pesquisa encontra-se em fase de construção apresentamos neste texto somente a unidade de análise das produções de pesquisa dos professores da IES, que está atrelada ao objetivo específico: mapear as produções acadêmicas do último triênio (2012 a 2014) realizadas pelos professores que atuam nos Cursos Superiores de Tecnologia da IES. A



pesquisa foi realizada com 25 professores da IES e no quadro 1, apresentamos o perfil de formação acadêmica e profissional dos participantes.

**Quadro 1- Perfil de formação acadêmica e profissional dos professores dos CST da IES**

PROFESSORES		FORMAÇÃO	ANO FORMAÇÃO	MESTRADO ANDAMENTO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
CÓDIGO	GENERO	PÓS GRADUAÇÃO			DOCENCIA	EMPRESA
P. 1	M	Mestrado Automação Industrial	2002		20	25
P. 2	M	Mestrado Engenharia Elétrica	2012		3	18
P. 3	M	Mestrado Engenharia Elétrica	2001		12	19
P. 4	M	Mestrado Ciência e Engenharia de Materiais	2012		3	
P. 5	M	Mestrado Engenharia Elétrica	2013		8	18
P. 6	F	Mestrado Engenharia de Processos	2008		10	12
P. 7	M	Especialização Desenvolvimento Empresarial	2000		5	26
P. 8	M	Mestrado Engenharia Química	2005		8	
P. 9	M	Especialização Engenharia de Manutenção	2011	2014	7	3
P. 10	M	Especialização Engenharia de Manutenção	2009	2013	8	
P. 11	M	Especialização Gestão Escolar	2011	2014	2	5
P. 12	M	Mestrado Economia Aplicada	2000		12	19
P. 13	M	Especialização Tecnologia Têxtil	2010		9	30
P. 14	M	Mestrado Engenharia de Produção	2014		10	12
P. 15	M	Especialização Gestão da Manutenção	2005		11	25
P. 16	F	Especialização Moda	2004		28	30
P. 17	F	Especialização Automação Industrial	2003	2013	13	8
P. 18	M	Especialização <i>Lean Manufacturing</i>	2012	2014	2	6
P. 19	M	Especialização Logística Empresarial	2003		10	29
P. 20	F	Especialização Marketing e Criação de Moda	2012	2014	4	7
P. 21	M	Mestrado em Educação	2005		15	15
P. 22	M	Pós-Doutorado em Ciências Pedagógicas	2014		32	32
P. 23	F	Especialização Gestão Estratégica de Pessoas	2004		9	30
P. 24	M	Especialização Contabilidade e Finanças	2000			
P. 25	M	Mestrado em Linguística	2009		1	

Fonte: Currículo Lattes dos professores

Para a geração de dados acessamos a Plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para levantamos as informações referentes às produções acadêmicas. Os dados foram coletados entre 14 de abril a 30 de maio de 2015 e como a plataforma é dinâmica, ressaltamos que a qualquer momento, as informações podem ser alteradas em função da atualização dos currículos.

As informações levantadas foram inseridas num quadro para organizar e facilitar o acesso e por meio da análise de conteúdo do documento “currículo *Lattes*” dos professores no qual analisamos os seguintes aspectos: formação,



ano de conclusão, quantidade e ano dos artigos publicados, periódicos e *qualis*, participação em eventos com produções, pesquisas científicas, orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCC) e outras modalidades de produção, aspectos a serem investigados no desenvolvimento dessa pesquisa.

#### 4. Discussão e análise dos dados

A unidade de análise desta investigação é a produção acadêmica dos professores que atuam no Ensino Superior de Tecnologia, com objetivo de mapear as produções científicas que foram desenvolvidas pelos professores da IES, durante o período de 2012 a 2014. A escolha pelo último triênio se deu justamente em função de analisarmos se estes professores têm elaborado recentemente produções e não apenas de forma esporádica ou descontínua.

No quadro 2 estão organizadas as informações geradas de forma a facilitar o entendimento e a leitura das produções acadêmicas desenvolvidas pelos professores no último triênio (2012 a 2014).

**Quadro 2 - Panorama da produção científica desenvolvida pelos professores do CST da IES no período de 2012 a 2014**

Professores	Nº Artigos publicados	Ano publicação artigo	Periódicos publicados/ qualis	Participação em eventos com publicação em ANAIS	Orientação de TCC	Pesquisas Inciação científica	Outras modalidades de produção	Total
P. 2	1	2014	Sodebras/ B4		3	1		5
P. 4				5		1		6
P. 9	1	2014	Sodebras/ B4	1				2
P. 10	1	2014	Sodebras/ B4			1		2
P. 11				2		1		3
P. 14	1	2012	Brasileira de Gestão e Engenharia/ B4					1
P. 17	2	2014 2013	Sodebras/ B4 E-Tech/ B4		1			3
P. 18					4	1	1	6
P. 20				3	28		23	54
P. 22	3	2014 2013 2012	Avaliação Psicológica/ B3 Ambiente & Educação/ B4 Scripturae/ B3	7	58	4	1	73
P. 25	1	2013	Signo/ B1	1		2	13	17

Fonte: Currículo Lattes dos professores



Podemos observar no quadro 2 que em relação á produção acadêmica apenas 11 dos professores, 44% do total geral, têm algum tipo de produção, enquanto que 14dos docentes, 56% dos professores, não tem nenhuma publicação desenvolvida no período pesquisado, ou seja, pelo menos não produziram nestes últimos três anos. De acordo com André (2014), é preciso que os professores se envolvam com pesquisa e que ela seja inerente ao trabalho do professor, ele precisa ter uma formação para pesquisa ou ainda querer fazer pesquisa. E, destacamos ainda um ponto muito importante em relação a essa questão: as condições para que a pesquisa aconteça. Na realidade o fato é que por mais vontade que o professor tenha para desenvolver suas pesquisas, para que realmente aconteça é fundamental as condições mínimas de tempo, espaço e estrutura para fazê-la.

Na sequência ao processo de análise, apontamos a discussão sobre cada um dos aspectos definidos, iniciando pela quantidade de artigos produzidos em periódicos e destacamos aqui os professores que possuem uma formação *stricto sensu*. Dos dez artigos publicados em periódicos, oito deles foram desenvolvidos por estes professores. Mesmo com número pequeno de publicações, ao analisarmos a relação entre os artigos publicados e professores que atuam na IES, a produtividade tem aumentado conforme os anos vão passando. Vemos isso quando em 2012 foram realizadas duas publicações, já em 2013 três e no ano de 2014, cinco. Houve praticamente o dobro de publicações.

Já em relação aos periódicos publicados e o *qualis*, os artigos foram submetidos a revistas especializadas e das áreas nas quais os professores atuam: nas engenharias, educação e linguagem. Todos os periódicos foram publicados em revistas que têm sua classificação reconhecida pela CAPES que vão desde B4 até B1. Importante destacar aqui que 90% destes periódicos são nacionais, constando apenas uma publicação em nível internacional e que foi produzida pelo docente que tem pós-doutorado. O ideal é que se publique em revistas sempre procurando que ela tenha um conceito *qualis* mais elevado.

Quanto à participação em eventos podemos verificar que há um maior envolvimento dos professores, e neste caso, eles apresentam algum tipo de



trabalho na modalidade de comunicação oral e os textos são publicados nos anais dos eventos.

Em relação a outras modalidades de produção, vemos que há um grande número de produções diversificadas. O volume dessas produções mostra que, efetivamente, os professores desta IES, fazem algum tipo de pesquisa, apesar das diversas situações pelas quais passam em seu cotidiano.

E, como menciona Ludke (2004, p.188), “a função da pesquisa é exatamente buscar conhecimentos que encaminhem essas soluções, sejam quais forem os recursos metodológicos e teóricos empregados.”

A grande maioria das produções desenvolvidas é na área de formação e atuação dos professores que atuam na IES. Essa é uma facilidade que muitos dos professores do CST têm, pois, além de atuarem na IES, normalmente exercem suas funções profissionais em empresas, o que vem a contribuir significativamente em relação aos conhecimentos e experiências que possuem na sua área de formação, contribuindo para geração de novos conhecimentos, porém é justamente pela jornada dupla, que o tempo para realização das pesquisas e suas publicações torna-se restrito.

Cabe destacarmos ainda que mesmo incipiente, percebemos que os professores que possuem uma formação *stricto sensu* participam de projetos de pesquisas de iniciação científica financiados por órgãos como o CNPq, FUNDES e outros. Isso demonstra que estes professores estão envolvidos na elaboração de novas pesquisas em suas áreas de formação. Neste último triênio, esta equipe de professores possui onze projetos em andamento, dos quais além do auxílio financeiro contam ainda com o apoio dos estudantes bolsistas, os quais são orientados por eles na sua execução.

Apesar do processo de desenvolvimento de produções dos professores da IES, ainda ser baixo, podemos destacar o fato de estarem sendo elaboradas, pois como aponta Beillerot (2001, p.75), “não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou.” E, principalmente neste caso, cuja atuação dos professores é no Ensino Superior, na qual não é mais possível pensar em um sistema que não tenha a pesquisa inserida em seu cotidiano,



pois ela é um fator fundamental para auxiliar no desenvolvimento do sujeito e da sociedade na qual estão inseridos.

## 5. Considerações finais

No decorrer da pesquisa assumimos um compromisso responsável e cuidadoso de investigação no contexto de uma IES, em acordo com o objetivo elegido no início do mesmo, à averiguação de produções, a constatação de publicações e a trajetória desse processo formativo e processual através do currículo *Lattes*. Esse processo permitiu conhecermos uma porção pequena em relação a um universo extenso de ambientes educativos na dimensão do ensino superior, em constatarmos desta forma o perfil desses profissionais quando o assunto em pauta é a pesquisa como fundamento e base da ação docente.

Apesar de ser uma análise parcial, já podemos identificar que existe um movimento de pesquisa sendo desenvolvido no trabalho dos professores que atuam no Ensino Superior de Tecnologia. Mesmo que seja uma quantidade pequena de publicações em relação ao número de docentes que atuam na IES, ela vem se expandindo de forma tênue com o passar dos anos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Papel da Pesquisa na Formação e Na Prática dos Professores**. 12. ed. Campinas São Paulo: Papyrus, 2014. 148 p. (Prática Pedagógica).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010
- BEILLEROT, J. A “Pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 71-90.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LUDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. 7. ed. Campinas:



Papirus, 2014. 111 p. (Prática Pedagógica).

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p.77-96, abr. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006)>. Acesso em: 03 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Investigando sobre o professor e a pesquisa**. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem historiador da educação**. *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015): 23-58.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na Educação Básica. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 12, n. 333, p.701-717, 2012. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7198.

SOARES, S.R., CUNHA, M.I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p



## REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DO GRUPO FOCAL

**Clara Aniele Schley**

claraaschley@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Agência financiadora: Capes.

### **Eixo temático: Formação docente.**

**Resumo:** O método do grupo focal utilizado por áreas da administração vem sendo, hoje, utilizado em pesquisas científicas na Educação. Assim sendo, objetiva-se elucidar que esse método, além de propiciar uma multiplicidade de informações, propõe uma postura ética do pesquisador, tanto para a coleta quanto para as discussões dos dados. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta a discussão desse método para uma pesquisa de Mestrado, que busca entender a relação de docentes com formações em diversas áreas de conhecimento com o museu de arte. Para discutir o método, traz-se Gatti (2012), e as reflexões acerca dos saberes docentes são baseadas em Charlot (2000) e Tardif (2012). Os resultados parciais mostram que o seu uso aplicado coerentemente pode fornecer, por meio da exposição dos saberes dos docentes, juntamente aos dados fornecidos pelos sujeitos, novas descobertas para a análise de dados proporcionada por meio de uma mediação sensível.

**Palavras-chave:** Docentes. Método do grupo focal. Pesquisa.

### **1. Introdução**

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.  
Cora Coralina*

Cora Coralina (2014) procura mostrar que a caminhada requer viver dois pontos: o da partida, conectada ao ponto da chegada. A linha que conecta esses pontos amadurece-nos e fortalece-nos. A pesquisa científica é assim, uma caminhada que, entre vários trajetos, apresenta, às vezes, encruzilhadas, onde é preciso reflexão, seriedade e segurança nas decisões a serem tomadas. Dessa forma, esse caminhar faz amadurecer o fazer pesquisa. Quando nos referimos ao amadurecer, é o *aprender* e o *saber* que o autor francês radicado no Brasil Bernard Charlot (2000) enfatiza no seu exemplar *Da*



*relação com o saber – elementos para uma teoria.* Para o autor, há o aprender em qualquer lugar e tempo, carimbando nossa identidade, assim ampliando-a, tecendo com o sujeito “eu” e com os outros significados sociais de semeadura. Gatti destaca:

Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente. (GATTI, 2006, p. 26).

A pesquisa científica requer como instrumento o uso de um ou mais métodos, fazendo a escolha adequada grande diferença na posterior análise de dados. Assim sendo, a pesquisa qualitativa consiste “[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagem e métodos” (FLICK, 2009, p. 23). Nesse sentido, vemos a escolha do método vinculado à pesquisa qualitativa como um trajeto sinuoso, pois está no envolvimento das dúvidas e permeada pelo problema da pesquisa e objetivo que se pretende alcançar.

Em meio a uma diversidade deles, escolhemos trazer reflexões a respeito do método do grupo focal. No Brasil, uma pesquisadora que se dedica a esse método é Bernadete Angelina Gatti, que registra seu uso frequente na área da Administração, mais precisamente em *Marketing*. No entanto, volta-se a poucos anos também na área da Educação (GATTI, 2012).

A utilização do grupo focal dentro do contexto educacional é um instrumento que se usado de forma coerente pode auxiliar nas diversas pesquisas científicas. Nesta, por exemplo, os dizeres dos docentes fazem-se pertinentes para entender a relação com o museu de arte, pois o método propicia interação, trocas efetivas por meio dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, como registra Tardif (2012), que cada um traz consigo. Além destes, contribuem ainda os saberes artísticos e culturais que



são construídos ao longo da vida, os quais são expostos pelos docentes por meio da mediação proporcionada por meio do grupo focal

Segundo Tardif (2012, p. 10), “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo, do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Dessa forma, cada um constrói a sua identidade, por meio da sua história de vida, vida profissional das relações sociais na e aquém da escola.

Para tanto, o grupo focal propicia um partilhar de saberes apresentando a realidade dos docentes ao pesquisador. Cabe a ele, ver essa realidade e saber sobre ela o que se acredita ser possível. Esse método ainda se torna um desafio para o pesquisador, propondo uma postura ética durante a coleta e a interpretação dos dados, levando em consideração uma “[...] interpretação histórica, social, e culturalmente, contextualizada, que considera os valores dos participantes do grupo” (SMEHA, 2009, p. 266).

O homem constrói-se culturalmente, abrindo espaço para um aprender entre o meio e suas relações, resultando, como destaca Peixoto (2003), na humanização dos sentidos. Trazemos, dessa forma, uma reflexão referente às descobertas que o método possibilita e a importância dos saberes expostos pelos pesquisados, por meio da mediação.

## **2. Metodologia**

As pesquisas de abordagem qualitativa estão ligadas ao uso de métodos, sendo parte integrante e importante para a pesquisa. No que se refere ao uso do método do grupo focal, ouvir dos participantes, durante as discussões, seus apontamentos, suas angústias, suas percepções, referentes às questões por intermédio desse método, pode se tornar mais afetivo, quando o grupo focal ocorre em forma de círculo.

Esse círculo pode ser formado por até 12 pessoas (GATTI,2012), um número considerável para que todos possam ouvir e serem ouvidos. Nesta pesquisa, o encontro ocorreu em uma das salas do Museu de Arte de Blumenau/SC, tendo um número de 7 participantes, sendo considerável dentro do problema da pesquisa a ser estudado. Destacamos outro fator: a



homogeneidade, um grupo formado no Ensino Superior. Contudo, os docentes eram graduados em diversas áreas, e não somente em Arte, o que, de fato, se destacou e se tornou um desafio, pois gerou amplas discussões referentes ao museu de arte. Como registra Gatti (2012), essas diferenças entre os sujeitos trazem novos elementos a serem abordados, fazendo surgir, assim, novas reflexões sobre o problema.

Enfatizamos, ainda, que, sem uma equipe formada, não há dados registrados. Portanto, foi pensado em uma equipe para não haver perda de informações. Podemos visualizar a equipe que auxiliou no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Auxiliares na pesquisa do grupo focal

<b>Função</b>	<b>Auxiliares</b>
<b>Relator(a)</b>	2
<b>Fotógrafo(a)</b>	2
<b>Gravador de áudio</b>	1
<b>Moderador</b>	1

Fonte: A autora.

Desse modo, pensar na organização anteriormente ao encontro pode fazer diferença no caminhar da execução com o grupo para que não ocorra nenhuma intempérie.

A equipe que se propôs a auxiliar teve orientações para não distrair e nem intimidar os pesquisados. Além disso, cada um teve um espaço demarcado para a sua atuação. Esse espaço delimitado estava na demarcação das cadeiras e também nos crachás que cada pesquisado estava usando, não havendo problemas de visualização dos auxiliares. Podemos visualizar na figura 1 a seguir como a equipe estava organizada.



Figura 1 - Estrutura do Grupo Focal



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Destacamos que se faz importante mais do que um relator para auxiliar, para não haver muita perda de informações, caso a tecnologia, também, apresente falhas. Parece um método simples, mas é preciso muita organização antes durante e após o encontro.

### 3. Discussão dos dados

O uso desse método contribuiu para discutir a relação com o museu de arte. É um momento em que o moderador, de forma ética e também sensível, mediu a discussão. Cada professor que fez parte dessa pesquisa trouxe consigo uma história carregada de experiências e vivências e o método possibilitou que eles se sentissem confortáveis para se manifestar.

Constatou-se que, além dos registros das discussões, dados informados pelos professores, podem ampliar e enriquecer a análise de dados. O método tornou-se rico quando os participantes não apenas expuseram, mas trocaram



seus saberes, tornando-se, também, um aprender. Sensações, percepções e pensamentos acabaram envolvendo os sujeitos nesse momento. No entanto, quando eles se envolvem um na fala do outro, é o momento de o mediador sensivelmente envolvê-los em novas discussões, propiciando uma gama de informações que podem auxiliar, posteriormente na discussão dos dados.

No encontro, o qual teve a duração de quatro horas, procurou-se trazer um quadro para ser preenchido pelos participantes, com os indicadores idade, tempo de trabalho com a docência e razão da escolha do curso. Para Gatti:

A coleta de alguns poucos itens sobre as características dos participantes pode ajudar a precisar melhor quem são as pessoas que participaram, ao cobrir outros aspectos relacionados com os que foram utilizados com base para a composição do grupo. (GATTI, 2012, p. 28).

Esses poucos dados que foram coletados inicialmente, como forma de conhecer os sujeitos, acabaram se tornando algo a mais, auxiliando no cruzamento de dados e resultando em melhor compreensão na relação dos sujeitos com o museu. Suas falas demonstraram, várias vezes, fatores com o sistema de ensino que tiveram - década de 1980. Esse cruzamento foi possível de ser feito por meio do quadro preenchido. Os docentes passaram por um aporte teórico em sua formação acadêmica sem relações práticas, destacando as dificuldades que eles apresentaram com o museu de arte, como revela o sujeito 4 em sua fala a seguir.

A gente não teve na formação acadêmica este olhar, não sabemos como fazer. Por isso também não levamos alunos para museus (Sujeito 4, Grupo Focal, 14/06/2014).

Os saberes podem ser expostos pelos pesquisados pela forma concreta e sensível de como ocorre a mediação. Cabe ao pesquisador, estar atento e compreender o contexto das falas, bem como observar os dados que foram preenchidos pelos sujeitos, podendo estes auxiliar na construção das análises.

#### **4. Considerações finais**

As considerações aqui apresentadas, fazem parte da importância do método usado na pesquisa. Sua grandeza está na forma como ele será



estudado e articulado no encontro com os pesquisados. Os pesquisadores, portanto, precisam estar conscientes no seu uso, bem como na forma do tratamento dos dados. Além disso, eles necessitam levar em consideração a mediação e a sensibilidade na execução, e, também, fazer com que os sujeitos exponham seus saberes dentro do contexto problematizador da pesquisa.

Faz-se necessário destacar que o saber está contido no desejo de procurar saber mais na medida que o outro se expõe. Nessa relação, para Charlot (2000), o desejo existe se há o outro, por meio da troca mediada de forma humana e sensível.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORALINA, C. **Saber Viver**. 2014. Disponível em: <[www.pensador.info/autor/cora\\_coralina/](http://www.pensador.info/autor/cora_coralina/)>. Acesso em: 27 nov. 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SMEHA, L. N. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 260-268, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



# HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO





## A FORMAÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT

**Lucimar de Almeida Melo**

id.aruda@bol.com.br

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Adolfo Lamar Ramos**

ajembra@yahoo.com.br

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### Eixo temático: História e Filosofia da Educação

**Resumo:** Este texto é parte da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, FURB, Santa Catarina. É uma pesquisa teórica das obras *A condição humana*, *A vida do espírito* e do artigo *A crise na educação*. Tem como pressuposto que as categorias pluralidade, singularidade e a alteridade são constitutivas do pensamento de Hannah Arendt e caracterizam as diferentes expressões da *vita activa*. O problema que orienta esta investigação recebe o seguinte enunciado: como a posição filosófica de Hannah Arendt, amparada nas categorias pluralidade, singularidade e alteridade pode referenciar a educação da criança em contextos escolares? Tem como objetivo geral, compreender a relevância dos conceitos pluralidade, singularidade e alteridade a partir de Hannah Arendt na educação da criança. Como objetivos específicos, apresenta e analisa as características da pluralidade. Também, discorre sobre o papel da educação escolar em relação à pluralidade e demais aspectos da condição humana a ela relacionados no processo de formação da criança. A pesquisa esta estruturada em cinco partes. Sendo, a primeira, capítulo de introdução que faz a apresentação geral da pesquisa e os demais capítulos o desenvolvimento da mesma. Na ultima parte se apresntam as considerações finais.

**Palavras-chave:** Hannah Arendt, pluralidade, singularidade e alteridade, educação da criança.

### 1. Introdução

A pensadora e cientista política Hannah Arendt em suas obras *A vida do espírito* e *A condição humana* apresenta as principais faculdades e capacidades humanas como expressões da *vita activa*. No primeiro livro, a autora discorre sobre as características das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar. O querer ou a vontade ela relaciona com a condição humana do nascimento, que no seu ponto de vista, equivale á natalidade.



Segundo essa concepção, da autora, todo homem que nasce representa para o mundo possibilidades inéditas de um novo começo. Por isso, esta faculdade é de acordo com Arendt (1992, p. 191 e 208) “[...] fonte de ação [...], poder de começar espontaneamente uma série de coisas ou estados sucessivos. [...] poder capaz de ocasionar algo novo, e, assim, mudar o mundo”.

Além do querer ou da vontade, Arendt também apresenta as especificidades das faculdades do pensar e do julgar, comentando que: em nosso mundo, não há oposição mais clara e mais radical do que a oposição entre pensar e fazer. Embora, os princípios pelos quais agimos e os critérios pelos quais julgamos e conduzimos nossas vidas dependem, em última instância, da vida do espírito. “Em suma, dependem, do desempenho aparentemente não lucrativo dessas empresas espirituais que não produzem resultados e não nos dotam diretamente com o poder de agir”. (ARENDR, 1992, p. 56).

De acordo com o que propõe Arendt nas obras supracitadas, pode-se entender sobre a faculdade do julgar que uma das suas funções seja a capacidade de julgamento prudente, uma habilidade necessária para fazer escolhas com assertividade. Em *A condição humana* ela comenta que na antiguidade grega, o critério político utilizado para distinguir as artes liberais das artes servis não era de forma alguma, um grau superior de inteligência. Tampouco, era o fato de que o artista liberal trabalhava com o cérebro enquanto o sórdido negociante trabalhava com as mãos, mas, a capacidade de julgamento prudente, “*prudentia*”, que é a virtude do estadista e das demais profissões de relevância pública.

Nesta perspectiva formulada por Arendt, em relação às profissões de relevância pública, ou, das atividades que demandam habilidade de formular juízos deliberativos, ou julgamentos prudentes, pode-se incluir a profissão de professor, a qual é caracterizada pela recorrente necessidade de emitir juízos judicantes ou deliberativos em situações onde não se têm nenhum critério de ação estabelecido de antemão. Essa demanda é bem maior nos contextos escolares de educação Básica onde se requer continuamente dos professores, que eles digam às crianças e, também individualmente a cada uma, o que fazer e o que não fazer em cada situação específica.



Mesmo as propostas pedagógicas que privilegiam a liberdade de escolha do educando, as quais também podem incluir ou, incluem escolhas feitas pelo grupo, se desdobram em etapas, cujas sequencias das atividades culmina na exigência de emissão de juízos deliberativos por parte do professor.

Os Currículos ou as metodologias de trabalho pedagógico, organizadas a partir de Projetos, geralmente percorrem etapas em que, inicialmente se apresentam as diversas possibilidades viáveis para se realizar um determinado empreendimento, sucedidas pela apresentação, argumentação e avaliação individual ou coletiva sobre o tema debatido, porém, a decisão judicante compete sempre ao professor optar por uma das escolhas feitas, pela criança ou, pelo grupo, deliberando sobre a ação a ser empreendida, individual ou coletivamente. Assim, se entende que a habilidade de emitir juízos deliberativos faz parte do conjunto de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho do professor.

De acordo com o posicionamento de Arendt em artigo *A crise na educação* se pode considerar que as dificuldades nas interações entre professores e crianças em contextos escolares são decorrentes do fato da educação ter desconsiderado aspectos imprescindíveis sobre as faculdades espirituais que definem sua essência de atividade educativa, ao aderir teorias pedagógicas identificadas com a atividade do labor.

Para Arendt, neste momento histórico, o labor é a atividade que ocupa a posição hierárquica central na forma de organização social, mas, de acordo com a definição da ótica da *vita activa*, suas características são incompatíveis com a essência da atividade educativa, a qual nas formulações de Arendt é a natalidade. Assim, a educação escolar quando aderiu irrefletidamente esses ideais pedagógicos, abriu mão de atribuições essenciais e específicas da sua função.

Em *A vida do espírito* Arendt observa que em um contexto no qual a atividade do labor predomina, são muitas as perplexidades que acompanham as experiências das atividades das faculdades espirituais de pensar, de querer e de julgar, essas suas ponderações nos indicam que estas faculdades humanas, decorrente do seu modo de funcionamento, não estariam encontrando condições necessárias para realizarem suas funções.



Nesse sentido a importância de estudos e de referenciais que abordem de maneira mais ampliada as questões referentes às atividades das faculdades espirituais e dos demais aspectos da condição humana a elas relacionados.

A partir desta problemática brevemente relatada se tem entendimento de que o referencial arendtiano é potencialmente viável para compreender muitas das situações que envolvem as relações entre educadores e crianças em contexto escolares, principalmente aquelas alinhadas com a educação da criança que era tema de meus interesses profissionais entre os anos de 2000 até 2006 nas séries iniciais em Escolas da Rede Municipal no Estado do Paraná e, de 2007 até hoje em Unidades de Educação Infantil na Rede Municipal de Blumenau, Santa Catarina, onde atuo como coordenadora pedagógica.

Embora a educação não esteja entre os temas centrais de Hannah Arendt e ela tenha abordada oficial e diretamente essa questão somente nos artigos *Reflexões sobre Little Rocke* e *A crise na educação*, acredita-se no potencial do último artigo, juntamente com as obras *A condição humana* e *A vida do espírito* para discorrer sobre os objetivos deste trabalho.

## 2. Metodologia

A metodologia utilizada para analisar as questões apresentadas nesta dissertação será uma reflexão filosófica sobre as obras de Arendt *A condição humana*, *A vida do espírito* e o artigo *A crise na educação*. Esta pesquisa esta estruturada da seguinte forma: capítulo de introdução no qual se faz a apresentação geral desta dissertação, capítulo I, II e III, além das considerações finais e das referencias bibliográficas.

No capítulo I, se analisa o conceito de *vita activa* e, as características de cada atividade da tríade *vita activa* e *vita contemplativa*, conforme propusera Arendt. Em seguida se apresenta o conceito de esferas, pública, privada e social discorrendo sobre a relevância desses âmbitos para as expressões das atividades da *vita activa* e, por último, este capítulo destaca algumas das consequências decorrentes da inversão entre a perspectiva *contemplativa* e a *vita activa* na modernidade, acontecimento que determinou a ascendencia da



esfera social ao âmbito público e a primazia do labor na forma de organização da atual sociedade.

Na análise deste capítulo serão utilizadas as obras de Hannah Arendt *A condição humana* e *A vida do espírito*.

No capítulo II, se apresentam algumas características da pluralidade, da singularidade e da alteridade. Também se destaca, as etapas que ocorre a constituição da identidade pessoal e da personalidade ou do caráter da pessoa.

No Capítulo III, se apresenta a posição de Hannah Arendt referente à educação escolar para a criança, tendo como principal referencial teórico o artigo da autora intitulado *A Crise na Educação*. Discorrendo sobre algumas possibilidades de ações pedagógicas, alinhadas com estes aspectos da condição humana possíveis em contextos escolares de educação básica e, por último as considerações finais.

### **3. Discussão e análise dos dados**

Mediante as considerações apresentadas se tem que as dificuldades constatadas nas interações dos contextos escolares, por um lado evidenciam a inabilidade que se têm para lidar com as atividades destas faculdades e, com os demais aspectos da condição humana a elas relacionados. Mas, por outro lado, também impelem a educação a buscar novas possibilidades para enfrentar esses desafios, mediante os quais ela não tem como se escusar.

As instituições educativas recebem continuamente indivíduos, ou crianças que ainda não tiveram suas capacidades e faculdades alienadas, por isso, são locais privilegiados para que estas características decorrentes da natalidade se apresentem em maior quantidade e intensidade. Por isso, independente dos conhecimentos e das habilidades que a educação escolarizada possa ter para lidar com estes aspectos constitutivos da humanidade da criança, eles serão sempre uma demanda recorrente para a mesma.

A inabilidade para formular juízos deliberativos de muitos professores que atuam com crianças, nas series iniciais e na educação infantil, na perspectiva do referencial analisado pode ser entendida como causa das



dificuldades apresentadas pelos mesmos para lidar com as crianças, em casos em que os juízos deliberativos sejam necessários. Conforme constatações feitas, em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Blumenau os professores demonstraram bastante dificuldade para atuarem com as crianças, frente a situações que demandavam emitir juízos judicantes ou deliberativos.

Nestas situações, eles se mostravam passivos, ou, autoritários. Por isso, experiências dessa natureza eram repelidas ou tidas como indesejáveis pelos mesmos, nas eventuais ocasiões onde elas ocorriam a maior parte das deliberações eram destituídas de assertividade, incluindo as situações de questionamentos feitos pelas crianças.

Além disso, pode-se dizer que as decisões tomadas pelos professores, em tais situações, estavam em desacordo com o repertório discursivo e, demais conhecimentos intelectuais e profissionais, demonstrados pelos mesmos em outras circunstâncias que não envolvessem intervenções diretas com a/as crianças como: debates, formações continuadas, reuniões pedagógicas, elaboração do Projeto Político Pedagógico institucional.

A discrepância entre os saberes dos professores sobre sua prática profissional e, suas decisões junto às crianças, em conformidade com as situações presenciadas, evidenciaram que somente esses saberes não eram suficientes para habilitá-los a emitirem juízos deliberativos, ajustados ou adequados a cada situação específica que se apresentava em suas atuações com as crianças.

De acordo com o que propusera Arendt sobre a faculdade de julgar ou, a habilidade de aplicar o geral ao particular esta capacidade é um dom natural e, por isso, não pode ser ensinada. Ela é oposta as regras gerais, as quais podem ser ensinadas e aprendidas até que se tornem hábitos, os quais também são passíveis de serem substituídos por outros hábitos e regras. Estas considerações sobre a faculdade do julgar requerem uma compreensão mais ampliada sobre a mesma, considerando sua primordial importância para se agir com assertividade.

Moraes (1992, p. 12) comenta no prefácio de introdução á edição brasileira da obra de Arendt *A vida do espírito* que:



[...] se pudéssemos apreender cada situação particular com que nos deparamos aplicando a ela uma regra de validade geral que já possuísse de antemão, à maneira do cientista que procede subsumindo os casos particulares a leis já prescritas anteriormente, certamente não precisaríamos mencionar as dificuldades que estão em jogo no ato de julgar.

Sônia Kramer (2006, p. 18) enfatizou, em seu artigo *A infância e sua Singularidade*, que a maior parte das dificuldades dos professores que atuam com crianças no nível da Educação Básica Nacional, decorre do fato de que eles não sabem como agir diante de muitos acontecimentos que se apresentam cotidianamente. Embora adultos, pais e professores não foram constituídos na experiência, por isso, são incapazes de dar respostas adequadas para questões que nunca ninguém lhes deu resposta, assim eles não têm perspectivas de como proceder em situações onde não existe nenhum critério de ação estabelecido de antemão.

De acordo com as proposições de Kramer, as consequências desta lacuna na formação dos adultos, nos contextos escolares têm se apresentado na forma de indisponibilidade dos adultos em relação às crianças. Assim, perguntas e questionamentos das mesmas ficam sem respostas, transgressões sem sanções e relatos sem escuta.

Somadas a estas dificuldades, aquela pesquisadora da infância, acrescenta ainda que o reconhecimento do papel social da criança e, a forma que os professores têm lidado com estas questões referentes aos direitos das crianças, os tem levado a abdicarem de assumirem seu papel, acentuando ainda mais os problemas que atualmente acometem a Educação Básica Nacional, conforme suas palavras textuais:

Parecem usar a concepção de infância como sujeito como desculpa para não estabelecer regras, não expressar seu ponto de vista, não se posicionar. O lugar do adulto fica desocupado, como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda do sentido de autoridade. (KRAMER, 2006, p. 18).

Para Kramer os professores não tem perspectivas em como proceder frente a situações aparentemente inconciliáveis como esta de atuarem com as crianças na perspectiva do direito, respeitando a liberdade das mesmas e, ao mesmo tempo na perspectiva requerida pelos Referenciais Teóricos e Legais.



Tais Referenciais propõe como objetivos centrais para a educação básica; a formação integral dos educandos, ou a exigência de promover a inserção social da criança em meio á pluralidade que caracteriza os espaços escolares, preservando ao mesmo tempo sua singularidade e, possibilitando também a aprendizagem dos conteúdos curriculares da escola.

Entretanto, conforme as indicações de Kramer se pode pressupor que uma das possíveis causas desses conflitos nas relações, dos contextos escolares de Educação Básica Nacional, decorre da inabilidade e do desconhecimento que se tem para lidar com as atividades, das faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar. Pois, algumas das situações que foram relatadas por ela, evidenciam inabilidade da parte dos adultos para avaliar as ações adequadas a cada situação específica. Nesse sentido, Kramer (2006, p. 19) observa que, “[...] ora tratam a criança como companheira em situações nas quais ela não tem a menor condição de sê-lo, ora não assumem o papel de adultos em situações nas quais a criança precisam aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir se forem iniciadas pelos adultos”.

#### **4. Considerações finais**

Conforme as preposições de Arendt se entende que a importância do reconhecimento das diferenças, entre as atividades da *vita activa* visa assegurar que as especificidades das mesmas sejam mantidas e, dessa forma outros aspectos da condição humana, com a pluralidade ganhem visibilidade a partir destas distinções.

A pluralidade é uma condição presente no mundo natural, compartilhada entre todos os seres sensorialmente dotados. Assim, Arendt (1992, p. 17) afirma que “nada do que é, á medida que aparece existe no singular; tudo o que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o homem, mas os homens que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra”.

No âmbito humano a pluralidade equivale a “paradoxal qualidade humana composta pela igualdade e pela diferença”. (ARENDR, 1991, p. 189).



Nessa perspectiva se entende que a pluralidade se desdobra em singularidade e alteridade e que as faculdades espirituais do pensar, do querer e do julgar, também são assinaladas por estas mesmas condições e cada uma delas, no interior de si se subdivide evidenciando estas características. Ser e aparecer na ótica da autora são equivalentes, porém o homem é o único ser da natureza que pode decidir entre o que lhe foi dado e, também a partir dos demais determinantes, circunstâncias internas e externas, decidir o que ele quer mostrar e o que ele deseja ocultar. A decisão sobre o que mostrar e sobre o que ocultar caracteriza a dimensão da liberdade que lhe possibilita agir e revelar sua singularidade.

Arendt demonstra em sua reflexão sobre as questões educativas grande preocupação com o fato de a educação escolar ter colocado a criança numa posição que não a possibilita se constituir na experiência ou no exercício de suas faculdades espirituais. Segundo, a autora, as formas de relações escolares na perspectiva da igualdade entre crianças e adultos pode levar a alienação das faculdades espirituais da criança, principalmente da faculdade do querer ou da vontade que é responsável pela singularidade da criança.

Uma das possibilidades sugeridas por Kramer para lidar com as demandas e demais dificuldades que permeiam as relações e interações nos contextos escolares da Educação Básica Nacional foi que a educação escolar promovesse experiências pedagógicas que constituíssem educadores e educandos na experiência . ou, no exercício das faculdades espirituais.

Essa indicação de Kramer está alinhada com as proposições arendtianas, mas demandam conhecimento sobre as capacidades e faculdades humanas que possibilitem os agentes do processo educativo experiências desta natureza.

Dessa forma, na medida em que se busca superar o panorama social vigente, delega-se para a educação escolar a responsabilidade pela efetivação de ideais educativos e formativos que contemplem o desenvolvimento de todas as possibilidades que o homem dispõe para vivenciar sua humanidade.



## REFERÊNCIAS

ARENDT H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro B. de Almeida. São Paulo: ed. Perspectiva, 1988, p. 221 a 246.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar**. Trad. Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ed. UFRJ, 1992.

KRAMER, S. **A Infância e sua Singularidade**. In: BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. I Brasília: MEC/SEF, 2003.

\_\_\_\_\_. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Anais do Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 34-53.



## O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OS ENUNCIADOS DOCENTES

**Rosana Chiste**

rosana.psi@hotmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### **Eixo Temático: História e Filosofia da Educação:**

**Resumo:** A presente pesquisa aborda resultados parciais de um levantamento feito entre professores da educação básica acerca de suas percepções sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990). O objetivo é compreender os *a priori* históricos presentes nos enunciados com que abordam o ECA. A análise será feita por meio de dois métodos: Arqueológico e Genealógico de Michel Foucault. A pesquisa é caracterizada como estudo de natureza qualitativa. A técnica para geração de dados é a roteiro de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas. Pela análise evidenciam-se os posicionamentos dos educadores frente à realidade gerada com a promulgação do ECA. Esses dados permitem também compreender, tanto os processos de implantação do ECA nas escolas, quanto os próprios processos escolares frente à nova concepção de criança e infância que motivou a construção do ECA. Os grupos de docentes entrevistados atuam nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, com um total de 4 (quatro) escolas.

**Palavras-chaves:** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Concepção de Criança. Discurso de Docentes. Adolescentes. Educação Básica.

### **1. Introdução**

O objetivo deste artigo é apresentar uma pesquisa com dados parciais sobre os modos como docentes da educação básica concebem a presença do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, nas escolas. Isso implica também questionar acerca do modo como eles pensam as crianças e adolescentes em sua trajetória/história escolar. Como afirma Kohan, (2005): “ nossa história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância”. (KOHAN, 2005, p. 247)

O ECA foi pensado e implantado como um instrumento para proteger as crianças e adolescentes brasileiros das muitas formas de violência, por uma



série de regras e leis estabelecidas no país, com participação ativa de toda a sociedade, e garantir o desenvolvimento integral desse grupo. A análise dos dados é realizada utilizando-se os dois métodos de Michel Foucault, Arqueológico e Genealógico. Com o método arqueológico busca-se descrever e “[...] analisar os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras”, (FOUCAULT, 2014, p.169), e a Genealogia, se configura em analisar os procedimentos da dinâmica, das relações de poder, e averiguar o efeito dessas relações de saber/poder, ou incluindo-o em um discurso político”. Segundo Foucault, (1979). Quando se pensa em escola, pensa-se num espaço para aprender a ler e a escrever. Há pouco tempo o espaço escolar passou a preocupar-se também com a integridade física e emocional dos alunos relativo a seus direitos. Baseado nisso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem, na sua constituição, medidas que amparam esses direitos. Desenvolve-se a problematização dos enunciados docentes sobre o ECA e identificando os *a priori* histórico dos enunciados dos docentes sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Em Foucault (2014) a expressão *a priori* histórico refere-se às condições de possibilidades para o enunciado. Para Foucault, o enunciado é a menor unidade do discurso. Discurso é o conjunto de tudo o que se diz em uma determinada sociedade. Ele constrói a realidade do objeto a que se refere. Desata-se das categorias tradicionais que a história dos conceitos apresenta e o que foi dito (autor, livro, obra). Permanece um domínio de crítica composto por todos os enunciados ditos e escritos, em sua disseminação de fatos discursivos, em sua singularidade. Segundo Foucault, (2014) os *a priori* histórico permitem estudar a positividade de um discurso, ou seja, a definição de um espaço limitado de entendimento, como a história das ciências, que se organizam quanto teorias. A história natural, a economia política, a medicina clínica e outras, não são um processo histórico que estuda os desvios, os espaços, as falhas para chegar a uma síntese de uma nova teoria ou disciplina. Estas podem servir como ponto de partida para a análise dos discursos, mas jamais como limites. Nisso, forma-se um campo conceitual, que abarcam um conjunto de critérios (ético, políticos, afetivos) que atravessam o discurso dos docentes. Como foi possível pensar de maneira atual. Como o discurso



dos docentes no contexto escolar permeia sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para a realização de um levantamento acerca de pesquisas já realizadas sobre o presente tema foi pesquisado à base de dados (online) CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, junto a sínteses de 43 teses e 122 dissertações, nomeamos o período do ano de 2000 até o momento. (Figura 1)

Figura 1. Demonstrativo das Produções por área e ano das pesquisas Teses e Dissertações



Fonte: Base de dados do CAPES 2000 a 2015

## 2. Metodologia

O campo educacional, segundo Severino,(2011) engloba principalmente a propriedade dos paradigmas epistemológicos implicados no processo de edificação do saber científico. Permite-se acolher esses dizeres, saberes, camadas discursivas.

Segundo Foucault (2014), há dezenas de anos introjetamos e vivenciamos fenômenos políticos, institucionais e suas peripécias, que se fundaram numa estabilização constante e difíceis de serem rompidos. São processos que parecem irreversíveis, regulações constantes, fenômenos que se perpetuam há séculos.



Esses fenômenos são amontoamentos e emaranhados das narrativas tradicionais que recobrem uma camada de acontecimentos. Com isso os historiadores dispõem de instrumentos, que medem e analisam o crescimento econômico, quantidade dos fluxos e trocas, desenvolvimento demográfico, identificação das mudanças sociológicas, etc. Estes instrumentos permitiram-lhes, diferenciar no campo da história, como diz Foucault:

Camadas sedimentares diversas: as sucessões lineares que até então tinha sido objeto de pesquisa, foram substituídas por um jogo de interrupções em profundidade. Da mobilidade política às lentidões próprias da “civilização material”, os níveis de análises se multiplicaram: cada um tem suas rupturas específicas cada um permite um corte que só ele pertence; e, à medida que se desce para bases mais profundas, as escansões se tornam cada vez maiores. (FOUCAULT, 2014, p. 3).

Para isso, a análise arqueológica propõe não mais as regressões sem fim em direções aos primeiros antecessores, mas o reconhecimento de uma racionalidade e de suas implicações.

Outro método utilizado é a Genealogia, que de acordo com Foucault (2014) pode ser compreendido como análise dos porquês dos saberes, a fim de explicar sua construção e suas variações.

O Estatuto da Criança e do Adolescente como afirma Scheivar, (2015) é uma medida que vem propondo no contexto Estado de Direito como referência libertária, no sentido de combater os abusos aos menores. Tornar crianças e adolescentes sujeitos de direitos, como dita essa lei, foi um acontecimento ao mesmo tempo em que retirou do domínio da justiça o exercício de proteção social.

A pesquisa é feita nos contextos escolares. Foram pesquisadas até o momento 4 (quatro) escolas. Conforme Scheivar, Lemos, (2012), os direitos constituídos pelo ECA, quebram paradigmas tradicionais ao desindividualizar os problemas sociais e colocar a responsabilidade de forma pública. Há um conjunto de responsáveis pelas crianças e adolescentes: a família, a comunidade e o poder público.

Foi utilizado roteiro de questões semiestruturadas com a utilização de gravação, que são transcritas. Para Triviños (1987) o roteiro de entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas



também sua explicação e a compreensão de sua totalidade “[...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A pesquisa sobre os enunciados docentes, a respeito do ECA, está sendo feita em 6 (seis) escolas, 3 (três) escolas Municipais e 3 (três) Estaduais com o total de 18 (dezoito) docentes entrevistados, em cada escola 3 (três) docentes, 1 (um) das Séries Iniciais, 1 (um) Séries Finais e 1(um) de Educação Física. Serão expostos dados parciais da pesquisa de 4 (quatro) escolas. Para a análise dos resultados das entrevistas dos docentes e seus enunciados sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aplicam-se os estudos Foucaultianos com os métodos Arqueológico e Genealógico, que segundo Severino (2011), “A Arqueogenealogia uma tendência subjetivista em que está muito presente na atualidade, vinda de duas perspectivas da epistemologia moderna: a arqueologia e a genealogia”.

### 3. Discussão e análise dos dados

Conforme mencionado, discutem-se, nesse tópico, dados parciais da pesquisa, feitas até o momento em 4 (quatro) escolas, das quais, 3 (três) são Municipais e 1 (uma) Estadual. No total de 11 (onze) docentes, 4 (quatro) são dos anos iniciais, 4 (quatro) anos finais e 3 (três) docentes de Educação Física. As entrevistas foram entregues para os docentes que foram lidas e respondidas, gravadas e transcritas. Segue a entrevista com roteiro de questões semiestruturadas sendo usado P para pesquisador e um número para cada docente entrevistado.

*P - O que pensa dos direitos das crianças?*

*D 1 – [...] Eu acho que os direitos devem ser cumpridos. [...] Como valores de educação temos a responsabilidade de sermos solidários, cooperadores e contribuir, auxiliar para que a criança tenha todo o estímulo e saiba o valor de expressões como: “por favor”, “muito obrigado”, “de nada”, “com licença” ... Criança bem estruturada consegue desenvolver suas potencialidades.*

Segundo Foucault, (1979), a genealogia não é permeada pelo empirismo nem positivismo. Mas trata-se de acionar o agrupamento do



conhecimento com as memórias locais (saber regional, particular, local), que viabiliza constituir um saber histórico. Saberes não legitimados, contra o interesse teórico que pretende purificá-los, hierarquizá-los, colocá-los em uma ordem, em nome dos direitos de uma ciência apreendida por poucos. Pouco importa se o discurso científico seja numa universidade ou um discurso político. A genealogia “é contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa”. (FOUCAULT, 1979, p. 171).

*P - O que é uma criança na sua visão?*

*D 5 - Uma criança é um ser que está aprendendo, está junto com os pais, professores, tendo noções de mundo, para a sua formação integral.*

Para Foucault citado por Veiga-Neto (2005), O saber, estabelece-se e sustenta-se nas matérias, conteúdos que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. Por isso, o saber é apreensível, domesticável.

*P - O que pensa sobre o Estatuto da criança e adolescente (ECA)?*

*D 2 – [...] deve-se pensar não somente nos direitos, mas também nas obrigações das crianças e dos adolescentes. A aplicação do ECA depende de orçamento financeiro para dar condições*

*às instituições que abrigam os infratores. Eles precisam sair de lá melhores e aptos para a sociedade. Como está sendo feito eu acho que não está correto.*

De acordo com Foucault, citado por Scheinvar (2015) há um conjunto de regras anônimas, históricas, que definiram uma época dada, para algumas condições de exercício da função enunciativa. Assim, os profissionais da área da Educação sentem-se desestimulados por afirmarem que o ECA tem sido desviada da sua proposta original. Scheinvar (2015) afirma que o exercício do Estado de Direito pode ser questionada pelas formas que age na aplicação da lei. A Lei como um ideal fixo universal, fixa legalidades. Pois não é uma lei natural, “mas um discurso”. Foucault, (1983) descreve esses conjuntos de



regras como uma ordem estabelecida seguindo correlações, posições, regularidades, para ter certo domínio.

*P- O que conhece sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)?*

*D 4 – [...] No ano passado nós tivemos a oportunidade de participar de uma palestra direcionada pelos Conselhos Tutelares e expuseram a precariedade da instituição. Penso que a escola deve fazer a sua parte e a do Conselho Tutelar também, mas com melhores estruturas físicas e de formação. Tanto a criança como o adolescente precisam de acompanhamento. É importante a participação do judiciário. [...] Não se deve observar somente os direitos, mas também as punições e o cumprimento das regras. Faltam regras.*

Segundo Scheinvar, (2015) no contexto do Estado de direito as concepções discursivas apoiam-se na representação da lei através do Conselho Tutelar, adaptando-se por esses critérios a sua intervenção. Portanto, “Que produções subjetivas são referidas a partir de um ideal universal? Como lidar, em nome da proteção ou direito, com uma subjetividade pautada na lógica judiciária, que opera por meio do julgamento e da punição”? (SCHEINVAR, 2015, p. 107).

*P- O que pensa do ECA?*

*D 6 – Eu vejo o comportamento das crianças cada vez pior. Hoje, está mais difícil educar uma criança, um adolescente. Poucos têm a noção do que é certo e do que é errado. Faltam limites. Na nossa época éramos consertados pelos pais. Seja pelo medo ou pela punição, dificilmente, repetiam-se os erros. Tínhamos direitos, mas os deveres eram maiores. Meu pai*

*sempre dizia: Primeiro o dever e depois o prazer.” E funcionava.*

Segundo Foucault (1995) A Pedagogia será reforçada com a entrada da Psicologia cada vez mais intensa na educação. Nasce o saber psicológico da criança/indisciplinada (diagnosticar, nomear, medicalizar etc.). Assim, o discurso que forma e disciplina as crianças, estabelece as práticas da pedagogia a partir da infância e da criança, normatizando-as e se tornando práticas coercivas.



Segundo Veiga-Neto, (2005) ao invés de ver a linguagem como um meio que liga o pensamento à coisa dita, Foucault assume a linguagem como parte do nosso pensamento e, conseqüentemente, do sentido que é dado às coisas, à própria experiência, ao mundo.

#### 4. Considerações finais

Nos enunciados dos docentes sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, vê-se uma fala que mantém camadas de saberes e poderes, constituídos, não só de seus estudos pedagógicos, mas emaranhados de discursos que afloram numa prática pautada numa circularidade vinculada a ciências, a casuísticas, a leis, regulamentações, etc. Assim, há uma crença “na busca de uma prática certa, em um mundo operado pela lei, da norma”. (SCHEINVAR, 2015 p.110). Segundo Foucault (2014), essa forma de limitação de comunicação define um campo em que pode ser desenvolvidas identidades formais, continuidades temáticas, mudança de conceitos. “Assim, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar de um *a priori* histórico.” (FOUCAULT, 2014, p. 155).

Assim com o ECA:

Desnaturalizar por meio de um procedimento arqueológico, historicizar as enunciações e entender os campos de possibilidades atravessados por saberes, por relações de poder ancoradas em subjetividades circulantes, é uma forma de desestabilizar os códigos que enquadram o ser criança, o ser adolescente, o direito, entre tantas enunciações do ECA. (SCHEINVAR, 2015, p. 106).

A partir da visão parcial da coleta de dados, pode-se afirmar, segundo (FOUCAULT, 2014), que o *a priori* das positivities não é somente o sistema de uma dispersão temporal, mas um conjunto que se modifica.

Assim, Scheinvar, (2015) descreve que as leis têm uma essência e as práticas nelas pautadas têm que estar de acordo com tais leis. As diversas leituras não terão espaço e as práticas não-discursivas colocam em situação cuidadosa essa ideia, apresentando uma gama sem previsão de ações que por fim, resta senão entendê-las como erro. Sair da padronização é ver a lei como



expressão de possibilidades, a uma ordem normalizada, fixa e sem questionamentos.

Portanto, a coleta de dados aponta que a maioria dos docentes entrevistados, mede o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a visão restrita. Sente-se impotente e frustrada diante de uma Lei desviada pelos que a exercem. Através das leis espera que atitudes sérias sejam tomadas em relação aos direitos e deveres das crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 7 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. – 8 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. RJ: Edições Graal, 1979.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, Entre educação e filosofia**. – 1 ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Neide de Melo Aguiar. RAUSCH, Rita Buzzi (orgs.). **Pesquisa em educação: pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação**. – Blumenau: Edifurb, 2011.

SCHEINVAR, Estela. LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **Os Direitos da Criança e do Adolescente: O Caminho da Judicialização. Universidade e Sociedade**. Brasília, 2012.

SCHEINVAR, Estela. **“A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original”**: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In Michel Foucault: o governo da infância. Haroldo de Resende (Organizador). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. – 2 ed. 1 reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



# **POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**





## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS EFEITOS DO PIBID: UMA ANÁLISE EM TRÊS SUBPROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM IES DO ESTADO DE SC**

**Milena Engels de Camargo**

mi\_engels@yahoo.com.br

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Gicele Maria Cervi**

gicele.cervi@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### **Eixo Temático: Políticas Públicas e Gestão Educacional**

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação da FURB, que tem como objetivo geral: analisar que efeitos da política educacional PIBID circulam nos subprojetos de Educação Física de três IES do estado de SC. O referencial teórico da pesquisa conta com a teorização de Stephen Ball a respeito das políticas educacionais, discutida pelo autor brasileiro Jefferson Mainardes, e também com a concepção de prática discursiva de Michel Foucault. Trata-se de uma pesquisa pós-crítica e arqueogenealógica, de natureza qualitativa. Quanto aos objetivos, é exploratória e descritiva e os dados serão coletados a partir de análise documental e entrevista. A abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada por Ball, traz várias contribuições como referencial analítico, não estático, para compreender desde a formulação da política até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. As análises apresentadas quanto aos documentos são ainda parciais e apresentam a primeira análise documental referente aos projetos institucionais e os relatórios anuais das IES enviados à CAPES ano 2014.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Políticas Educacionais. PIBID. Educação Física.

### **1. Introdução**

*Olá Professora, seja bem vinda ao inferno!* Foi com esta recepção que iniciei minha experiência como docente na educação básica da rede pública de ensino. A partir destas palavras, proferidas por outro professor, foi que passei a pensar na minha futura trajetória como docente a partir de um desafio. Um desafio não só pessoal, mas um desafio coletivo. Será que serei uma boa professora? Mas o que é ser uma boa professora? E quais serão os desafios que nós, professores, encontraremos no mundo do trabalho?



Além de atuar na rede básica, minhas experiências passavam também pelo ensino superior, e na relação entre estes dois caminhos foi que conheci o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID foi instituído em dezembro de 2007, através de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES, chamados de coordenadores de área, gestão e institucional. O programa tem como objetivo possibilitar aos alunos dos cursos de licenciatura, além de vivenciar o ambiente escolar da rede pública de ensino, a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem.

Reconhecendo o PIBID como política pública educacional voltada para a formação de professores, ele passa a ser o meu objeto de pesquisa. Através da análise dos efeitos dessa política que circulam nos subprojetos de Educação Física de três diferentes IES do estado de Santa Catarina, é que busco conduzir esta pesquisa, amparada na teorização de Stephen Ball a respeito das políticas educacionais, discutida pelo autor brasileiro Jefferson Mainardes, e também na concepção de prática discursiva de Michel Foucault.

E pensando a respeito das políticas educacionais e da Educação Física é que surge o problema: Que efeitos da política educacional PIBID circulam nos subprojetos de Educação Física em três IES do estado de Santa Catarina?

É nesse sentido, que este artigo vem apresentar os resultados parciais da pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação da



FURB, que tem como objetivo geral: analisar que efeitos da política educacional PIBID circulam nos subprojetos de Educação Física de três IES do estado de SC. O artigo segue apresentando a metodologia a ser utilizada para a realização da pesquisa, posteriormente apresenta a discussão e análise dos dados já coletados à partir do aporte teórico utilizado e termina com as considerações parciais da pesquisa.

## **2. Metodologia**

Amparo esta pesquisa sob o enfoque teórico da arqueogenealogia de Michel Foucault. Ela pode ser inicialmente entendida através da procedência e da emergência, ou seja, a arqueologia nos coloca dentro da história, como uma forma de questionamento de onde surgem as continuidades, permitindo nos situar dentro do próprio tempo. E a partir deste entendimento é possível articular o pensamento de forma mais criativa e contestadora. Ao reconhecer o que são políticas educacionais e de currículo e como elas são produzidas, podemos compreender mais claramente o que pretendem e quais os seus efeitos, possibilitando assim pensar a respeito de novas possibilidades de ação frente a estes mecanismos.

Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, considerando que a pesquisa pretende investigar os efeitos da política, tendo suporte na análise documental, e para além, promover a investigação junto aos subprojetos de Educação Física e seus atores.

Esta é também, quanto aos objetivos, uma pesquisa exploratória e descritiva. Dessa forma a pesquisa partiu de um referencial teórico, anteriormente exposto, e contará também com os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevista.

Participam desta pesquisa três IES de Santa Catarina: FURB, UNIVALI e UNIVILLE. A análise documental foi feita a partir de documentos fornecidos pelas coordenações institucionais do projeto PIBID de cada IES (Projeto institucional e Relatório Anual). A entrevista será realizada com os coordenadores do subprojeto de Educação Física de cada IES.



O critério para a análise documental foi estabelecido a partir do IV objetivo do PIBID, apresentado no Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, através da portaria nº096 de 18 de julho de 2013, publicada pela CAPES. “IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino- aprendizagem” (CAPES, 2013, p.01). Optou-se pela escolha do objetivo IV, pois é o único que trata da inserção do licenciando no contexto escolar, relacionado as experiências e práticas e conseqüentemente onde se acredita que poderá ter mais visibilidade sobre os efeitos da política. Segundo Mainardes (2006), o contexto da prática é aquele onde a política está passível á diferentes interpretações e recriação, e vai ser também nesse contexto que a política produzirá efeitos e conseqüências que poderão representar mudanças e transformações significativas na política original. Portanto, o interesse da pesquisa é como o

PIBID enquanto uma política está sendo interpretado e recriado em cada IES, quais mudanças, quais transformações tem ocorrido?

As entrevistas serão semiestruturadas e terão como foco a análise dos discursos produzidos pelos coordenadores de área.

### **3. Discussão e análise dos dados**

Ao falar sobre a teorização de Stephen Ball a respeito das políticas educacionais, destaco aqui a abordagem do Ciclo de Políticas, ou *PolicyCycle Approach*, visto que “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 e efeitos” (MAINARDES, 2006).

Conforme Ball (1994), uma política, além de processos e conseqüências, é texto e também discurso. E essas duas conceituações, texto e discurso, são complementares e estão implícitas uma na outra. A política como texto entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas, que permite uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Ao



tratar da política como discurso, Ball (1994) enfatiza que os discursos incorporam significados e utilizam delimites impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala. Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p.10). Os discursos atuam no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.

...suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p.08).

Assim, fica estabelecida uma dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem, denominadas por Ball de contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto da influência é aquele no qual os discursos políticos são construídos, onde normalmente as políticas públicas se iniciam. “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p.51). Nesse contexto, estão também envolvidas as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais.

O contexto da produção de textos é aquele onde os textos políticos são produzidos. Conforme Mainardes (2006), o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, e os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Vale ressaltar que, os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política, sendo assim, são o resultado de disputas e acordos produzidos.



Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais. Essas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.53).

Segundo Mainardes (2006), o contexto da prática é aquele onde a política está passível á diferentes interpretações e recriação, e vai ser também nesse contexto que a política produzirá efeitos e conseqüências que poderão representar mudanças e transformações significativas na política original.

Nesse sentido, se percebe que no contexto da prática as políticas não são simplesmente postas em prática, implementadas, mas estão sujeitas a diferentes interpretações e assim, sujeitas a recriação.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p.53).

Ball (1994), ao se referir sobre o contexto dos resultados (efeitos), afirma que as políticas não somente geram resultados, mas acima de tudo, produzem efeitos. Os efeitos, sugeridos por Ball (1994), podem ser divididos em duas categorias, gerais e específicos. Os efeitos gerais se evidenciam quando aspectos específicos da mudança e o conjunto de respostas, que se observa na prática, são analisados. De acordo com Mainardes (2006), se tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem acabar sendo limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente.

Esta divisão apresentada por Ball indica que a análise de uma política deve envolver a apreciação de vários aspectos e dimensões de uma política e suas implicações e também da relação da política com outras políticas. Assim, as políticas locais ou as amostras de pesquisas são tomadas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. Ball (1994) apresenta ainda a diferença entre efeitos de primeira ordem, que se referem a mudanças na prática ou na estrutura, e de segunda ordem, que se referem aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.



E, por fim, o contexto de estratégia política. Contexto este que, segundo envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e também políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades reproduzidas, ou mesmo criadas, pela política investigada. Conforme Ball (1994, *apud* MAINARDES, 2006), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

A abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada por Ball, traz várias contribuições como referencial analítico, não estático, nas pesquisas em políticas públicas e educacionais, para compreender desde a formulação da política até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. O processo político aparece como multifacetado e dialético, onde é necessário articular as perspectivas macro e micro. Ball (1994) reconhece a importância da análise do Estado afirmando que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Porém, qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se somente à perspectiva de controle estatal.

Amparando-se ao referencial teórico, ao analisar os documentos fornecido pelas coordenações institucionais das IES, percebeu-se que duas IES (FURB e UNIVILLE) apresentam organizações semelhantes quanto a estrutura dos projetos institucionais, enquanto na outra (UNIVALI) ocorreu uma organização diferente. Todas as IES apresentaram em seus subprojetos a elaboração de ações a serem realizadas que seguem a direção da política presente no portaria Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, através da portaria nº096 de 18 de julho de 2013, publicada pela CAPES, ressaltando a análise a partir do critério documental estabelecido segundo o objetivo IV do PIBID. Porém, ressalta-se que as IES projetam as ações a partir de diferentes proposições metodológicas, a partir dos diferentes contextos em que estão inseridas, caracterizando a recontextualização da mesma política.

Além do projeto institucional, analisou-se também os relatórios anuais das ações do subprojeto de Educação Física das três IES. A partir do relato



das ações realizadas, percebeu-se que grande parte das ações propostas a partir do objetivo IV do PIBID são aplicadas no contexto da prática, produzindo efeitos relacionados aos textos e discursos produzidos na elaboração da política sobre os sujeitos envolvidos na prática.

#### **4. Considerações finais**

O referencial teórico abordado discute a teorização de Stephen Ball a respeito das políticas educacionais, a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), discutida pelo autor brasileiro Jefferson Mainardes, e também a concepção de prática discursiva de Michel Foucault. A partir desses autores se relaciona a recontextualização da política educacional PIBID em três diferentes IES do estado de SC. A abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada por Ball, traz várias contribuições como referencial analítico, não estático, para compreender desde a formulação da política até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Este artigo apresenta os resultados parciais desta pesquisa e estão relacionados a análise dos documentos fornecido pelas IES, quanto aos projetos institucionais, percebeu-se que duas IES (FURB e UNIVILLE) apresentam organizações semelhantes quanto a estrutura dos projetos institucionais, enquanto na outra (UNIVALLI) ocorreu uma organização diferente. Todas as IES apresentaram em seus subprojetos a elaboração de ações a serem realizadas que seguem a direção da política presente no portaria Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, porém, ressalta-se que as IES projetam as ações a partir de diferentes proposições metodológicas, a partir dos diferentes contextos em que estão inseridas, caracterizando a recontextualização da mesma política.

Vale ressaltar que são ainda análises parciais e serão aprofundadas e complementadas a partir das entrevistas a serem realizadas com os coordenadores dos subprojetos de Educação Física de cada IES.



## REFERÊNCIAS

BALL, SJ. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

CAPES. **Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013.** Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)> Acesso em: 20/03/2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 16.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.



# PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA





**A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS A PARTIR DA  
IMPLANTAÇÃO DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE  
PERÍODO INTEGRAL, NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU (SC)**

**Graciele Alice Carvalho Adriano**

carvalho.graci@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Prof. Dr. Edson Schroeder**

ciencia.edson@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau -FURB

Agência financiadora: PROPEX/Universidade Regional de Blumenau/FURB

**Eixo temático: Processos Educativos na Educação Básica**

**Resumo:** Nossa intenção de investigação emergiu a partir da necessidade de aprofundarmos a respeito das aprendizagens dos saberes científicos pelas crianças e como acontecem às relações entre pensamento e linguagem, tendo-se como cenário um Clube de Ciências como espaço não formal de educação científica na escola. Estas reflexões aconteceram a partir da base teórico conceitual da escola histórico cultural, proposta pelo bielorusso Lev S. Vigotski. Estabelecemos como objetivo geral, analisar o processo de construção do conhecimento científico por crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento de um Clube de Ciências. A pesquisa, concretizada em uma dissertação foi realizada em uma escola da Rede Estadual do Ensino, na cidade de Blumenau participante do projeto de Escola Pública Integral – EPI, na disciplina de Iniciação Científica. A partir desta disciplina, organizamos e implantamos o Clube de Ciências. A abordagem, de cunho qualitativo, baseou-se na análise teórico-reflexiva, denominada pesquisa-ação. Nossa investigação partiu de um desafio: o de apresentar e desenvolver uma proposta educativa que denominamos de Clube de Ciências para, apreendermos e compreendermos, o complexo movimento de aprender ciências na escola.

**Palavras-chave:** Ensino de ciências nos anos iniciais. Clube de Ciências. Aprendizagem e desenvolvimento.

## **1. Introdução**

As crianças apresentam um prévio conhecimento, decorrente de suas experiências sociais e empíricas com o mundo, um aspecto do funcionamento psicológico fundamental para as futuras experiências de aprendizagem dos saberes escolares (VIGOTSKI, 2009). Trata-se de um processo que ocorre de



acordo com as singularidades históricas, levando-se em consideração as interações e percepções individuais dos envolvidos.

Vigotski, a partir de suas contribuições teóricas que caracterizam a escola histórico cultural, aclara os aspectos associados à construção das funções psicológicas superiores e o papel da cultura neste processo, ou seja, o específico e importante papel da escola na construção da subjetividade (VIGOTSKI, 2009). Acrescenta, ainda, o aprofundamento da relação do indivíduo com o meio social, mediada pela internalização dos significados historicamente construídos e o papel da linguagem neste processo.

Nossa intenção de investigação emergiu a partir da necessidade de aprofundar a respeito das aprendizagens dos saberes científicos pelas crianças e como acontecem às relações entre pensamento e linguagem, tendo-se como cenário um Clube de Ciências como espaço não formal de educação científica na escola. Tem-se como pressuposto teórico a aprendizagem como movimento fundamental que promove o desenvolvimento das crianças a partir da internalização dos conhecimentos científicos na atividade. Portanto, nosso foco investigativo esteve no acompanhamento e compreensão das interações sociais de produção possíveis (VIGOTSKI, 2010; 2009) e que se constituem entre o professor, o conhecimento e suas crianças, a partir de um processo histórico caracterizado pela implantação e desenvolvimento de um Clube de Ciências. Compreendemos a escola como instituição que pode incentivar e aperfeiçoar as interações sociais de produção objetivada na formação das crianças como cidadãs imersas na cultura.

Os Clubes de Ciências, como um dos movimentos escolares, consistem em espaços não formais, organizados para que os estudantes tenham a possibilidade de propor, discutir e aprofundar suas curiosidades e inquietações a respeito das questões relacionadas aos fenômenos da natureza e das tecnologias, que pode ter como ponto de partida a realidade circundante e até planetária (LONGHI; SCHROEDER, 2012).

Podemos adiantar que é um objetivo dos Clubes de Ciências a alfabetização científica dos envolvidos, entendendo a ciência como linguagem historicamente construída para interpretação da natureza. Ou, de acordo com Chassot (2001, p.38), "como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos



homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem, [...] entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor". Desta forma, um Clube de Ciências pode se constituir no espaço de aprendizagem centrado na alfabetização científica dos seus participantes, processo que se dá na e pela atividade em que crianças e professor encontram-se engajados no desenvolvimento de projetos de iniciação científica. Logo, inseridos num processo mediado pela linguagem da ciência, com consequências na organização do pensamento, portanto, na transformação de indivíduos.

Desta forma, retomamos nosso tema de investigação: as aprendizagens dos saberes científicos pelas crianças e a compreensão de como acontecem as relações entre pensamento e linguagem, tendo-se como cenário um Clube de Ciências como espaço não formal de educação científica na escola. Evidenciamos nosso interesse pelas aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Além disto, aprofundamos reflexões sobre aspectos que julgamos fundamentais quando tratamos de processos de ensinar e de aprender, o papel mediador do professor, a aprendizagem dos conhecimentos científicos pelas crianças, o papel destes conhecimentos como linguagem, entre outros aspectos. Estas reflexões acontecerão a partir da base teórico conceitual da escola histórico cultural, proposta pelo bielorrusso Lev Semionovich Vigotski (2010; 2009). Como desenvolvemos a pesquisa a partir da implantação de um Clube de Ciências em uma classe de segundo ano do ensino fundamental, também temos como área de abrangência o ensino de ciências nos anos iniciais. Portanto, aprofundaremos, também, conceitos e pressupostos teóricos relacionados ao ensino de ciências e a alfabetização científica nos anos iniciais. Nossa investigação soma-se a um conjunto de pesquisas já efetuadas a partir da necessidade de trazer contribuições para o ensino de ciências e o papel da educação científica na formação dos estudantes.

Em nosso caso, acrescentamos uma possível contribuição ao debate: o desenvolvimento de um Clube de Ciências com a participação das crianças no desenvolvimento de projetos de iniciação científica, aspecto muito pouco abordado no conjunto de pesquisas sobre o tema. A partir do exposto, anunciamos, então, nossa questão de investigação: Como ocorre o processo



de construção do conhecimento científico por crianças do primeiro ano do ensino fundamental, a partir do desenvolvimento de um Clube de Ciências na escola? Tendo-se como ponto de partida este questionamento, apresentamos como objetivo geral analisar o processo de construção do conhecimento científico por crianças do segundo ano do ensino fundamental, a partir do desenvolvimento de um Clube de Ciências. A partir deste objetivo, propomos, também, identificar conceitos espontâneos e apreender indicadores de aprendizagem e desenvolvimento, a partir das atividades, considerando-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal e refletir, juntamente com a professora de classe, o processo de implantação e desenvolvimento de um Clube de Ciências na escola e o alcance deste processo.

## **2. Metodologia**

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual do Ensino, na cidade de Blumenau (SC), participante do projeto de Escola Pública Integral - EPI. Como integrantes diretos de nossa pesquisa, tivemos 36 crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental, a professora responsável pela disciplina de Iniciação Científica e a pesquisadora. A partir desta disciplina, que aconteceu no contraturno, organizamos e implantamos o Clube de Ciências na escola.

A abordagem, de cunho qualitativo, baseou-se na análise teórico reflexiva, denominada pesquisa-ação, com caráter investigativo e reflexivo. Pretendeu-se investigar o processo de ensino mediado, a partir da organização, implantação e desenvolvimento do Clube de Ciências, com a participação conjunta - professora responsável e pesquisadora, caracterizando-se, neste processo, os movimentos de pesquisa na ação: planejamento – ação – reflexão – planejamento - ação. A metodologia da pesquisa-ação prioriza a participação ativa dos envolvidos, em nosso caso, a pesquisadora e a professora responsável, que se inserem num processo de envolvimento em torno das ações concretas e dos aspectos teóricos, organizando-as para a construção de um entendimento comum, com o intuito de gerar mudanças, quando forem necessárias. Em nosso caso, divisamos a relação entre a



reflexão e a ação, processo que exige do pesquisador e envolvidos na investigação um trabalho em equipe objetivando os resultados esperados. Isto, em um contexto contínuo que se caracteriza pela espiral autorreflexiva (THIOLENT, 2000).

Inicialmente, o estudo contou com a visitação à escola para conhecermos o ambiente escolar, as crianças e o Projeto Político Pedagógico da instituição, considerando a ementa da disciplina de Iniciação Científica. As crianças que compreendem a turma do segundo ano foram observadas nos diversos espaços, como sala de aula e recreio, para o estabelecimento de um perfil da turma. Consideramos importantes os aspectos sociais, educativos e as relações entre os pares, para compreensão mais aprofundada dos processos interativos entre o professor, crianças e conhecimentos científicos, que antecederiam nossa inserção na turma.

O processo de investigação representou uma ação conjunta entre professora e a pesquisadora, na implantação e desenvolvimento do Clube de Ciências na disciplina de Iniciação Científica. A proposta do Clube de Ciências almejou a alfabetização científica dos envolvidos, entendendo a ciência como linguagem historicamente construída com vistas à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, levando-se em consideração as suas capacidades de aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal. Nos encontros com a professora e pesquisadora, que antecederiam os encontros no Clube com as crianças, o planejamento reflexivo das práticas educativas levou em consideração, sobretudo, os desejos das crianças em conhecer, bem como suas relações com os conhecimentos envolvidos, um importante movimento do funcionamento psicológico (VIGOTSKI, 2010). Portanto, no desenvolvimento histórico que caracterizou o planejamento e encontros no Clube, evidenciamos a relação dialética entre teoria e empiria, com o intuito de compreendermos melhor as complexas relações entre linguagem e pensamento, ou seja, a aprendizagem por parte das crianças.

Para a coleta de dados, utilizamos as observações participantes registradas em um diário de bordo pela pesquisadora, fotos e gravações em vídeo, com o objetivo de captar, com maior precisão, os diálogos e as ações das crianças na atividade. Além disto, a coleta de dados incluiu as produções



escolares, tanto individuais e coletivas, como textos, registros escritos, desenhos, livros produzidos pelas crianças, boletins informativos e os relatórios de turma.

Os encontros com a professora foram registrados na forma virtual, por meio da mídia celular, no uso do aplicativo *WhatsApp*. A escolha dessa forma de comunicação decorreu frente à escassez de tempo para encontros na forma presencial, ocorrendo *on-line*, entre a professora e pesquisadora. Lévy (1999) aponta para o ciberespaço como uma prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária que permite a interconexão mundial das memórias dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que veiculam informações oriundas de fontes digitais ou destinadas a digitalização. Desta forma sugerimos o uso do aplicativo *WhatsApp* como um instrumento de registro e diálogo interativo que transcende espaço e tempo.

Os dados foram analisados segundo o método investigativo da pesquisa sociocultural (WERTSCH, 1998), com abordagem na análise microgenética (GÓES, 2000), a partir de três categorias definidas *a priori*: os conceitos científicos utilizados para o desenvolvimento do tema central que foi escolhido pelas crianças; os amplificadores culturais usados para o desenvolvimento do tema central e a relação pensamento e linguagem, no decorrer das atividades propostas no Clube de Ciências. A partir das categorias e suas relações, conseguimos obter um quadro mais completo sobre os processos de aprendizagem das crianças entendendo-se as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

A implantação do Clube de Ciências aconteceu por intermédio da escolha do nome, “Gavião da Inteligência”, etapa feita juntamente com as crianças. O tema a ser estudado foi escolhido pela turma que mostrou interesse sobre os vulcões, possivelmente em função do último assunto que haviam estudado - dinossauros. A seguir apresentamos um excerto da etapa inicial, que se caracterizou pelo levantamento dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2010) que as crianças tinham sobre vulcões.

### **3. Discussão e análise parcial dos dados**



As atividades no Clube tiveram início com um diálogo entre as crianças e a professora:

**Professora** - *O que nós vamos investigar no Clube de Ciências?*

**Crianças** - *Vulcões (quase em coro).*

**Professora** - *Vulcões. Muito bem João (indicando um dos que responderam). O que será que é um vulcão?*

**Gabriel** - *Vulcão é um negócio que atira lava quente.*

**Jonas** - *Vulcão é formado por pedras.*

**Professora** - *Vulcão é uma ilha?*

**Nádia** - *É um amontoado de pedras.*

**Professora** - *Uma ilha é*

*um vulcão?*

**Jonas** - *É um*

*amontoado de pedras.*

**Nádia** - *Vulcão é feito de rocha.*

**Professora** - *Vulcão é feito de rocha (falando em voz alta, escreve no quadro). O que o João sabe o que é um vulcão?*

**Jonas** - *O vulcão espirra lava.*

**Gabriel** - *O vulcão espirra lava quente.*

**Diana** - *A lava vem do interior da Terra (lendo o que já havia escrito no caderno).*

**Gabriel** - *Vem e derrama na superfície da Terra (completando a fala da colega).*

**Professora** - *A lava vem do interior da Terra para a superfície, é isso Ricardo? Vem de baixo para cima?*

**Nádia** - *Quando o vulcão entra em erupção?*

**Professora** - *Ah, isso nós vamos tentar*

*descobrir.*

**Nádia** - *Mas isso a gente já sabe.*

**Jonas** - *Oo, pro. Posso falar uma coisa do vulcão?*

**Professora** - *Hã?*

**Jonas** - *O vulcão explode água porque ...*

**Nádia** - *Ele não explode.*

**Jonas** - *Ele solta água ... lava porque ...*



**Gabriel** - *Oo, professora! Eu sei fazer vulcão. No projeto de ciências eu vou fazer.*

**Professora** - *Nós vamos aprender hoje e aí semana que vem a gente pensa nisso aí, tá?*

A professora registrou no quadro alguns conceitos apresentados pelas crianças sobre os vulcões e conceituou alguns aspectos referentes ao estudo, utilizando de analogia como: a explicação das camadas da Terra com um bolo de aniversário, uma chaleira fervente com os vulcões, os gases que se acumulam no centro da Terra como um balão que, caso não sejam liberados (pelas erupções), explodiria. Vigotski (2009, p. 14), aponta que "o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento". Ou seja, a professora utilizou exemplos conhecidos pelas crianças para que organizassem uma representação mais ampliada do assunto introduzindo, aos poucos, novos conceitos, no caso, as camadas da Terra e a atividade vulcânica.

No que diz respeito aos conceitos espontâneos, Vigotski (2009) argumenta que a aprendizagem da criança inicia muito antes da aprendizagem escolar. Essencialmente, a escola nunca começa do nada. Toda aprendizagem sempre tem uma pré-história. A respeito das criações de vínculos no Clube de Ciências, Vigotski (2009) contribui com mais uma importante reflexão: antes de almejarmos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade, ter a inquietação de descobrir se ela está preparada para isto, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-la. Resta à professora, então, apenas orientar-lhe a atividade.

Assim, no decorrer dos encontros, outras atividades foram desenvolvidas, com o intuito em apreender indicadores de aprendizagem e desenvolvimento, considerando-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Nesse sentido, identificamos diferentes amplificadores culturais no decorrer da pesquisa, sobretudo aqueles viabilizados pelas tecnologias da



informação a que as crianças tiveram acesso, favorecendo a construção dos conhecimentos científicos. Atentamos, também, para o fato de evidenciarmos a relação entre pensamento e linguagem no decorrer das atividades propostas no Clube de Ciências, ressaltando-se o uso dos signos reguladores no desenvolvimento de funções psicológicas como a imaginação e a criatividade e a utilização de uma linguagem mais sofisticada, ou seja, a utilização de conceitos científicos já estudados, ao enunciarem socialmente, formas de pensamento (VIGOTSKI, 2010).

Desta maneira, as crianças, no decorrer das atividades, tiveram a oportunidade de expressarem, pela linguagem, modos de pensar, agir e sentir o que vivenciaram, demonstrando compreensões sobre o tema estudado, no caso, os vulcões. Evidenciamos indicadores de aprendizagem conceitual pelas crianças, quando ao explicarem algo sobre os vulcões, utilizavam conceitos na forma sincrética ou por complexos (VIGOTSKY, 2009). Ou seja, termos que conheciam para justificar, por exemplo, a erupção vulcânica ou o fato de um vulcão submarino conseguir lançar o magma, mesmo estando debaixo da água.

#### **4. Considerações finais**

Por tudo isso, podemos dizer que a implantação e desenvolvimento do Clube de Ciências, na turma do segundo ano possibilitou momentos de aprendizagem significativa e diversificada, se pensarmos nas aulas tradicionais, que acontecem por intermédio das disciplinas regulares. Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de participar das decisões sobre a escolha das atividades - a experiência do vulcão foi uma delas, além de vivenciarem conceitos por meio de diversos amplificadores culturais, quando fizeram uso das tecnologias da informação como os computadores, a modelização, além da importante etapa dos registros, na forma das produções textuais individuais e coletivas e dos desenhos, podendo expressar conhecimentos aos colegas, ou seja, jeitos de pensar o mundo por intermédio dos conceitos científicos.



Percebemos que um dos fatores que influenciou o processo de construção dos conhecimentos científicos, diz respeito ao papel mediador da professora, que desafiava, chamava a atenção, apoiava e incentivava suas crianças. Isto se deu pela ação dialógica que estabeleceu com a sua turma, com foco nos avanços qualitativos que iam surgindo no decorrer dos encontros, no Clube. Outro aspecto referente ao processo de ensino surgiu quando a mediação da professora possibilitou que as crianças com maior compreensão sobre um determinado assunto fossem incentivadas a ajudar seus colegas para que, juntas, organizassem seu pensamento (VIGOTSKI, 2010).

Desta forma, conforme os encontros aconteciam, percebíamos que as crianças avançavam em seus conhecimentos, no sentido da utilização consciente dos conceitos científicos para resposta ou explicação sobre algo. Lembramos que, como anuncia Vigotski (2009), as crianças se encontram numa etapa de pensamento denominada sincrética, caracterizada por um aglomerado de informações sobre um determinado assunto ou objeto, no qual associam, de forma subjetiva, vários elementos independentes no significado, unindo-os sob seu ponto de vista. Uma palavra apresenta o mesmo significado de forma geral para o adulto e criança, mas no pensamento sincrético, quando a criança faz uso de um entendimento, atribui significados a mais no uso da palavra, associado à representação eidética (VIGOTSKI, 1997). As crianças, em suas explicações utilizam-se de propriedades e impressões que se relacionam a uma determinada imagem, porém atribuem palavras e as unem de acordo com suas ideias. Percebemos, por exemplo, no conteúdo dos diálogos (grifos nossos), falas como "o vulcão *ficou nervoso* e por isso explodiu", ou "ele *fica bravo e treme*", "o vulcão solta lava porque *está com raiva*", "o vulcão *dorme e quando acorda* solta lava", "ele está nascendo de volta", referindo a vulcões inativos que após um tempo entram em atividade.

Estas formas de pensar e conceber conceitualmente um objeto do conhecimento também foram, gradativamente, atingindo níveis mais sofisticados de compreensão e comunicação e as crianças mostraram isso no decorrer das atividades no Clube de Ciências. Justificamos, com base nas palavras de Vigotski, a constante presença de termos utilizados pelas crianças, aparentemente conceituais, mas quando explicados o germe de seu



entendimento, evidenciamos o pseudoconceito, ou seja, uma forma, um conceito aparente, que na sua forma interna, consiste um complexo (VIGOTSKI, 2009). Ou seja, mesmo nas falas das crianças em que aparecem termos conceituais como “o vulcão entrou em erupção daí soltou lava”; “um vulcão submarino”; “meu vulcão também soltou lava, fumaça e cinza” e “ele soltou magma e lava”, entre outros, há a existência de um pensamento por complexos, que se aproxima da forma de falar conceitual do adulto.

Em síntese, aspiramos pela continuidade dos trabalhos no Clube de Ciências “Gavião da Inteligência” para as crianças que, no ano seguinte, estarão matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental, desejando que continuem as suas investigações, visando novas descobertas e novas construções conceituais. Entendemos que os Clubes de Ciências são espaços favoráveis para que isso aconteça, pois permitem reorganizar a lógica escolar e seus tempos. Há mais tempo para pensar, fazer, observar, escrever e ler. O passo inicial foi dado, elaborado por um grupo de crianças que acreditou e participou de uma proposta de trabalho e que evidenciou a busca por novos conhecimentos e jeitos de ser e estar no mundo.

## REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50. Abr, 2012. P. 9-25. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622000000100002&script=sci\\_ar text](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622000000100002&script=sci_ar text)> Acesso em: 24 abr. 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LONGHI, A.; SCHROEDER, E. Clubes de Ciências: o que pensam os professores coordenadores sobre ciência, natureza da ciência e iniciação científica numa rede municipal de ensino. **REEC. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, p. 547-564, 2012.

SCHROEDER, E.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. P. M. **O ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos no estudo da sexualidade**



**humana:** contribuições de Vygotsky para pesquisa em ensino de ciências. Blumenau: Edifurb, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. Disponível em <<https://pt.scribd.com/doc/28804811/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3>> Acesso em: 15 de nov 2013.

WESTRCH, J. V. A necessidade a ação na pesquisa sociocultural. In: WERSTCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos sociais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 56-71.



## **A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM AULAS DE CIÊNCIAS POR CRIANÇAS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Vilmar Rodrigues**

[vilmar\\_r@terra.com.br](mailto:vilmar_r@terra.com.br)

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Edson Schroeder**

[ciencia.edson@gmail.com](mailto:ciencia.edson@gmail.com)

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### **Eixo Temático: Processos Educativos na Educação Básica**

**Resumo:** O tema de investigação surgiu da necessidade de aprofundar sobre a aprendizagem conceitual por crianças do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Ibirama (SC). As reflexões têm como base teórica a escola histórico cultural, proposta por inicialmente por Vigotski. Estabeleceu-se como objetivo geral caracterizar processos de aprendizagem conceitual a partir das interações sociais de produção que emergem das relações entre 14 crianças, a professora e os conhecimentos científicos para o estudo das plantas. A investigação, de natureza qualitativa, caracteriza-se como pesquisa-ação e ainda se encontra na etapa de recolha dos dados. Foram utilizados a videogravação, o diário de bordo e os registros das crianças como instrumentos para recolha dos dados. Para análise, utiliza-se a abordagem microgenética, ancorada nos pressupostos da teoria histórico cultural, a partir de três categorias: mediação semiótica, mediação docente e as interações discursivas. Na primeira etapa, procurou-se identificar os conceitos espontâneos das crianças sobre as plantas. Os resultados, parciais, mostram que as crianças possuem algum conhecimento sobre o objeto em estudo, no entanto, parecem estar organizados a partir de suas impressões experienciadas no cotidiano, um aspecto a que Vigotski se refere como pensamento sincrético.

**Palavras-chave:** Conceitos Espontâneos; Conceitos científicos, Ensino de Ciências, Teoria histórico cultural.

### **1. Introdução**

A aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são processos que derivam das interações humanas e têm seu início muito cedo. A partir do momento em que a criança nasce, vivencia uma série de determinantes ambientais que resulta no que compreendemos por



aprendizagem, com reflexos sobre o desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança. Entretanto, é na escola que uma nova dimensão da aprendizagem se processa, pois as crianças adentram movimentos que se caracterizam pelas relações mais complexas com a linguagem, refletindo sobre o desenvolvimento de funções como o pensamento conceitual, a imaginação e a criatividade, entre outras. O pensamento conceitual diz respeito à evolução do significado das palavras pelas crianças e diz respeito ao desenvolvimento dos conceitos científicos em sala de aula.

Neste sentido, o tema de investigação visa uma melhor compreensão de como ocorre o processo de construção de conhecimento pelas crianças, a partir do componente curricular de Ciências da Natureza. Diante de situações vivenciadas na prática educativa surgiu a necessidade e o interesse em pesquisar e aprofundar acerca dos fundamentos epistemológicos relacionados a esse complexo processo.

A relevância do tema se dá pelo fato de aprofundar a respeito dos fatores (sociais e culturais) que desencadeiam a aprendizagem. Pois, para haver a compreensão desses fatores, faz-se necessário realizar um estudo sobre a construção do conhecimento e da maneira como a criança aprende e se desenvolve.

Apresentam-se como condição, as contribuições que remetem a uma mudança do fazer pedagógico na sala de aula. Pressupõe-se que, a partir do momento que o professor consegue entender como se dá a aprendizagem, este tem a possibilidade de refletir e aprimorar sua prática, conforme as necessidades sociais, intelectuais e emocionais das crianças. A partir desta perspectiva, apresenta-se como questão de investigação: Como ocorre o processo de construção de conhecimento a partir do ensino de Ciências da Natureza pelas crianças do terceiro ano do ensino fundamental?

Na busca de uma resposta para esta questão, está sendo desenvolvida uma pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Ensino do município de Ibirama (SC), com 14 crianças do terceiro ano, durante as aulas de Ciências, tendo-se as plantas como tema de estudo. Estabeleceu-se como objetivo geral, caracterizar processos de aprendizagem conceitual a partir das interações sociais de produção (VIGOTSKI, 2009a) que emergem das relações entre as



crianças, a professora e os conhecimentos científicos. A teoria histórico cultural do desenvolvimento será o principal aporte teórico para as análises, com centralidade nos conceitos de mediação simbólica, funções psicológicas, conceito espontâneo e científico, aprendizagem e desenvolvimento, pensamento e linguagem e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Entre os objetivos específicos da pesquisa destaca-se: fundamentar o processo de aprendizagem de crianças a partir do referencial vigotskiano; organizar, juntamente com a professora regente da turma, processos de ensino na disciplina de Ciências a partir do estudo das plantas; identificar o papel do professor no processo de mediação a partir dos saberes escolares; inferir sobre o papel das linguagens utilizadas no processo de formação de conceitos científicos sobre as plantas; analisar o papel dos amplificadores culturais (recursos e metodologias) utilizados para o ensino e, analisar interações sociais de produção que se estabelecem entre as crianças e as crianças e a professora.

Para a concretização deste texto, optou-se por apresentar os dados referentes ao levantamento dos conceitos espontâneos das crianças, uma vez que a pesquisa ainda se encontra no processo de recolha de dados. Justifica-se este levantamento uma vez que as ações da prática pedagógica da professora levaram em consideração os conceitos espontâneos como importante indicador pedagógico para os planejamentos das aulas de Ciências.

Esta abordagem está consonância com o referencial teórico utilizado para fundamentar a pesquisa que se fará a partir de uma abordagem em torno dos processos de aprendizagens dentro da perspectiva histórico-cultural. Pois, para haver a compreensão dos fatores que promovem a aprendizagem, faz-se necessário realizar um estudo da construção do conhecimento e da maneira como a criança relaciona pensamento e linguagem.

## **2. Metodologia**

A pesquisa está sendo realizada em uma turma do terceiro ano com catorze crianças, que estudam no período matutino. É uma escola que atende



crianças que frequentam desde o pré-escolar até o quinto ano do ensino fundamental.

A escola localiza-se numa região de zona rural do município de Ibirama. Embora esteja localizada nesta região, a maioria das crianças residem na área urbana. No momento, estão matriculadas 124 crianças, portanto, trata-se de uma das menores escolas do município. Conta com uma diretora, seis professores, uma servente e uma merendeira.

A turma investigada é composta por 14 crianças, sete são do sexo masculino e sete são do sexo feminino. No geral, são crianças provenientes de famílias de baixa renda, com pais operários da indústria madeireira ou têxtil. Desta maneira, pode-se dizer que algumas crianças, muitas vezes, ficam em casa sem a presença dos pais, sob responsabilidade de irmãos maiores.

A presente investigação caracteriza-se pesquisa social. Conforme Gil (2008, p. 42), pode-se “[...] definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. No que diz respeito ao aspecto metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação, por ser:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14 *apud* GIL 2008, p. 30).

Neste sentido, é possível dizer, conforme Elliot (1993) *apud* Esteban (2010, p. 167) que “[...] o objetivo prioritário da pesquisa-ação consiste em melhorar a prática em vez de gerar conhecimentos; por isso, a produção e a utilização do conhecimento se subordinam a esse objetivo fundamental e estão condicionadas por ele”. Em síntese, no que diz respeito à estrutura e organização, a pesquisa tem os seguintes delineamentos: a área de abrangência trata-se da formação de conceitos pelas crianças; a problemática diz respeito ao processo de construção de conhecimento a partir da disciplina de Ciências; os sujeitos envolvidos são a professora e as crianças; o cenário de investigação trata-se de uma sala de aula do terceiro ano e a pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação.



Os dados obtidos estão sendo analisados na perspectiva qualitativa. Neste sentido, pode-se definir a pesquisa como sendo de cunho qualitativo. Uma melhor definição de pesquisa qualitativa é apresentada por Esteban (2010, p. 124):

*Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa.*

Para o alcance dos objetivos, utilizam-se instrumentos como a entrevista com a professora, a observação e registro em diário de campo das crianças, na sala de aula, os registros escritos e desenhados das crianças no cotidiano das aulas e a videogravação das aulas. Os registros construídos pelas crianças no cotidiano das aulas são constituídos de atividades realizadas tanto no caderno quanto em folhas avulsas, e também cartazes. Esses registros podem ser produções escritas e através de desenhos.

Por se tratar de um estudo no qual os sujeitos da pesquisa encontram-se num contexto sociocultural, a análise microgenética trata-se de um método de análise que possibilita uma melhor percepção e compreensão dos processos de aprendizagem das crianças. A análise microgenética trata-se de uma metodologia que tem como referência a teoria histórico-cultural, com foco na mediação pela linguagem. Tem por objetivo analisar as relações entre os acontecimentos particulares em planos da cultura específicos, como as aulas de Ciências. A análise tem como ponto de partida as seguintes categorias de análise:

- a) mediação semiótica (a linguagem em suas distintas formas como diálogos, textos, livros, jornais, utilizados na sala de aula pela professora e pelas crianças);
- b) mediação docente (o papel da professora nas ZDPs que se estabelecem em sala de aula);
- c) as interações discursivas (como a professora e as crianças articulam pensamento e linguagem).



### 3 Discussão e Análise parcial dos Dados

A coleta de dados foi iniciada no dia 16 de abril de 2015, que está sendo realizada semanalmente, nas quintas-feiras no período matutino. A etapa de recolha dos dados ainda está acontecendo, portanto, apresentamos um excerto que foi um levantamento acerca dos conceitos espontâneos das crianças sobre as plantas, tema estudado juntamente com a professora. Sobre os conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009) explica que se trata de um sistema explicativo construído nas relações da criança com mundo social e físico, cuja aprendizagem tem caráter inconsciente e involuntário. Sua gênese está na relação empírica que o sujeito mantém com os objetos e com as pessoas que, com auxílio da linguagem, organiza-se em um contexto que é culturalmente partilhado.

Do tema em estudo, foram selecionados quatro conceitos a serem investigados: planta, floresta, Mata Atlântica e biodiversidade. Para investigar o que as crianças já sabiam sobre as plantas, utilizou-se uma atividade denominada roda de conversa, um questionário com duas perguntas abertas: *“o que você entende por plantas e o que você gostaria de aprender sobre as plantas”?*, além de uma atividade de desenho.

Organizaram-se os dados a partir de categorias estabelecidas *a priori*, conforme agrupamento das informações. As categorias estão relacionadas à unidade de análise a qual denominamos de conceito de planta. Apresentam-se, em seguida, parte do diálogo que se estabeleceu entre as crianças e a professora, a partir do qual é possível esboçar alguns indicadores relacionados aos conceitos espontâneos sobre as plantas.

A aula iniciou com a apresentação da temática a ser trabalhada. Posteriormente, as crianças foram convidadas a formarem um círculo para que fosse possível estabelecer uma conversa de uma maneira mais próxima sobre as plantas.

Para iniciar a conversa, esperou-se que a professora estabelecesse os primeiros diálogos e questionamentos.



- *O que vocês acham de plantas? O que vocês entendem por plantas?*

Guilherme responde:

- *A árvore vem da flor.* Samara acrescenta:
- *A gente tem que cuidar delas.* Em seguida a professora pergunta novamente:
- *O que é planta pra vocês? O que vocês acham que é planta?* As crianças começam a responder juntas, mencionando nomes de forma aleatória: *flor, árvores, eucalipto, feijão, arroz, jabuticaba, cenoura, milho.* A professora ainda questiona:
- *Tudo o que vem lá da terra é uma plantinha?*

Depois as crianças começaram a falar sobre aspectos do dia anterior, que não estavam relacionadas à discussão do tema. Logo a professora interrompe a conversa e fala:

- *Só isso? Todo mundo já falou? Alguém quer falar mais?* Neste momento as crianças acalmam-se um pouco, mas não respondem ao questionamento principal da professora. Então, ela aguarda um instante e fala novamente:
- *Eu e o professor Vilmar (pesquisador) vamos desenvolver o projeto com vocês. O que vocês acham que devem aprender mais sobre plantas? O que vocês querem aprender sobre plantas?* Logo, Guilherme questiona:
- *Nós podemos aprender sobre o quê que tem nas plantas?* A professora aproveita e questiona:
- *O que tem nas plantas?* Novamente, Guilherme fala:
- *Nós não aprendemos tudo ainda.* E Samara adianta:
- *Precisamos tratar elas.* Então, a professora questiona:
- *Tratá-las, é isso que você acha que tem que aprender? Por quê?*

Samara responde:



- *Porque não tem muito adubo ali.* Nathan acrescenta:
- *Água.* E a professora complementa:
- *Tem que dar água para as plantas.* Muitas crianças falam ao mesmo tempo e a professora pergunta mais uma vez:
- *O que vocês acham que é legal aprender sobre plantas?* As crianças vão falando:
- *Regar as plantas.* A professora pergunta:
- *Por que vocês acham que precisa regar as plantas?* As crianças respondem:
- *Pra elas crescerem.* Indiara relata uma experiência do ano anterior, realizada com a professora:
- *Nós pegamos um feijão, daí nós pegamos um copo com uma meia, fizemos um bonequinho. A plantinha cresceu e formou os cabelinhos do bonequinho com as raízes.* Mateus lembrou de mais uma planta:
- *Tem também uma planta que é de nó assim, a carambola.* A professora falou:
- *É, e a carambola ainda é uma plantinha que dá fruto pra gente comer.*

E as crianças começaram a nomear mais algumas plantas que servem de alimentos: morango, melancia, abóbora, tangerina, laranja. Nesse instante foi feita, mais uma vez a pergunta para a turma, antes que desfizessem a roda:

- *Vocês acham que as plantas são importantes?* As crianças respondem juntas:
- *Siiiiimmm!* Novamente foi questionado:
- *Por que vocês acham que as plantas são importantes?* As crianças começam a falar muitas coisas ao mesmo tempo, então foi necessário organizar as falas. Depois, Samara falou primeiramente:
- *Porque elas dão frutos pra gente comer.* E Mateus acrescenta:
- *Que nem cana.*



No que se refere aos conceitos espontâneos, Vigotski (2009) argumenta que a aprendizagem da criança tem o seu início muito antes da aprendizagem escolar. Toda aprendizagem sempre tem uma pré-história. Os diálogos estabelecidos mostram que as crianças parecem ter dificuldades em organizar e apresentar respostas aos questionamentos, bem como aprofundar informações sobre as plantas. Percebe-se, pelas repostas, que as crianças possuem algum conhecimento sobre o objeto a ser estudado, no entanto, estes parecem estar organizados a partir de suas impressões experienciadas a partir dos seus cotidianos. Conforme Vigotski (2009b), as crianças se encontram num nível de pensamento conceitual que denominou de pensamento sincrético. Este tipo de pensamento se caracteriza por apresentarem um conjunto difuso de informações sobre um tema ou objeto, estabelecendo, de forma subjetiva, diversos elementos que são independentes no significado, unindo-os de acordo com os seus pontos de vista. Trata-se, portanto, o que Vigotski denominou de pseudoconceitos, ou, um conceito superficial que, na sua estrutura interna, ainda consiste em um complexo (VIGOTSKI, 2009b).

#### **4. Considerações finais**

O conjunto de conceitos espontâneos apresentados pelas crianças são, na verdade, importantes subsídios para o planejamento das aulas, uma vez que, é a partir deles, que as crianças irão arquitetar a estrutura conceitual muito mais elaborada, a partir das aulas de Ciências (VIGOTSKI, 2009a). Espera-se que as crianças, a partir das características que são peculiares ao conceito, consigam abstrair características que variam no objeto ou fenômeno - a combinação de características comuns se constitui no conteúdo do conceito (VIGOTSKI, 2009b). Na etapa da percepção, as crianças identificam e oralizam, baseadas na observação ou na experiência acumulada, as características concretas do objeto. Em seguida, quando orientadas para a representação, pela linguagem, deverão ressaltar as características essenciais, abstraindo as características secundárias ou irrelevantes. Reforçamos que um conceito científico reúne os atributos genéricos do objeto ou do fenômeno e é expresso pela palavra. Para Vigotski (2009a, p. 246):



A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ele é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos.

São processos que têm origem na infância, mas é na escola que, efetivamente, se dá o processo da formação conceitual mais elaborado.

## REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.



## O CORAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO (EM TEMPO)

### INTEGRAL: NOS DIZERES DOS ESTUDANTES

**Leonardo Pavanello Junior**

Leuu\_14@hotmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Marcia Regina Selpa Heinzle**

selpamarcia@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

#### **Eixo temático: Processos Educativos na Educação Básica**

**Resumo:** Os recentes estudos a respeito da música na escola salientam um novo olhar para essa modalidade de ensino. A pesquisa, em processo inicial objetiva compreender as possíveis contribuições do ensino da música, em diferentes aspectos da formação integral e que envolvem o contexto escolar. A pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, envolvendo estudantes que participam da prática musical (canto coral) de uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Getúlio-SC, nos anos de 2013 a 2015. Utilizamos os seguintes instrumentos de recolha de dados: memorial descritivo, técnica de complemento e como último instrumento, uma roda de conversa. Dos dados coletados serão socializados apenas os relacionados à análise de um objetivo específico, descrever o perfil e as motivações dos educandos que participam da prática musical (canto coral) em uma Escola da Rede Municipal de Presidente Getúlio-SC. O olhar dos estudantes sobre as suas experiências nas aulas de música poderá trazer subsídios significativos para compreender essa relação entre música e as possíveis interferências na formação integral do sujeito.

**Palavras-chave:** Prática Musical. Canto Coral. Formação Integral. Estudantes.

#### **1. Introdução**

Esta pesquisa nasce do desejo de um professor de Música que percebe logo no início de sua trajetória como docente, que o processo de ensinar e aprender “não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção e a sua construção.” (FREIRE; 1999 p. 25).

Foi possível perceber, durante o desenvolvimento das práticas musicais, que o professor pode contribuir significativamente na educação integral dos educandos além dos conhecimentos preestabelecidos no currículo escolar. O



que nos fez refletir sobre as ideias centrais de Arroyo (2000), ao afirmar que estamos diante de novos conteúdos da docência, de novas capacidades que não foram privilegiadas nos conteúdos das grades curriculares. A escola pode ser um espaço facilitador do desenvolvimento dos educandos, compreendendo que depende de como ensinamos e do que ensinamos, pois, a monotonia das aulas meramente expositivas não é estimulante para a formação humana.

Arroyo (2000, p.113) também salienta que, “possivelmente o desenvolvimento mental, social, cultural da infância, adolescência ou juventude teria outros rumos se essas formas tão pouco estimulantes de ensinar e aprender fossem abolidas”.

Estudos a respeito da música na escola salientam um novo olhar para essa modalidade de ensino. Alguns autores como Bastian (2011), Granja (2010), Del Bem e Hentschke (2002), Loureiro (2010), Swanwick (2003), revelam as contribuições do ensino de música na educação, no desenvolvimento e na formação dos educandos. Referente aos estudos sobre as contribuições do ensino da música na educação, Del Bem; Hentschke (2002, p. 52-53) afirmam que:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o raciocínio, além da “transmissão do resgate de uma série de elementos da cultura”.

Portanto a presente pesquisa visa responder as seguintes questões: o que os estudantes têm a dizer sobre a sua experiência musical na escola? Quais os sentidos e os significados que os estudantes atribuem às práticas musicais? Quais as contribuições das práticas musicais na formação integral do sujeito? Que associações os alunos fazem da música com seu desenvolvimento escolar? Assim, o processo investigativo, busca evidenciar quais as contribuições do ensino da música no desenvolvimento integral dos educandos e no âmbito escolar. De acordo com Arroyo (2000) a formação integral é uma concepção de que o ser humano é um sujeito total (integral) enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, valores, ética, identidade, memória, imaginação. Se pensarmos em formação integral “pensaremos que a



formação humana dos educandos ou passa pela totalidade do convívio, das trocas, dos saberes, dos rituais, das relações sociais da escola ou não acontecerá [...]” (ARROYO, 2000, p.116).

Assim, o objetivo geral é compreender, a partir dos dizeres dos educandos, as possíveis contribuições do ensino da música, em diferentes aspectos, da formação integral, e que envolvem o contexto escolar. Relacionados a esse objetivo geral, apresentamos o objetivo específico que iremos abordar nesse estudo;

a) descrever o perfil e as motivações dos educandos que participam da prática musical (canto coral) em uma Escola da Rede Municipal de Presidente Getúlio-SC;

## **2. Metodologia**

Esta pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que visa investigar os estudantes que participam do Coral de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Getúlio.

O cenário em que a pesquisa a campo está sendo realizada é uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Getúlio- SC, a instituição atende estudantes de todo o ensino fundamental e possui um espaço que oferece aos estudantes várias atividades extracurriculares, que estão contempladas no PPP da escola como: coral, aulas de violão e bateria, dança capoeira e teatro. Nesta escola o próprio pesquisador atua como professor de música desde o início de 2013, com aulas de Canto Coral e a partir do ano 2014, com aulas de Violão, com educandos de séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, considerando que alguns destes educandos já participavam das aulas de Canto Coral, com outra professora, no ano anterior. Fizeram parte da pesquisa estudantes que participavam do Coral no ano de 2012 a 2014.

Para coleta de dados foram utilizados três instrumentos, como memorial, técnica de complemento e roda de conversa. Para análise do objetivo destacado neste artigo, foram empregados dados coletados apenas no memorial descritivo. Este instrumento foi utilizado para compreendermos as trajetórias dos estudantes no decorrer das aulas de música, teve como



questões orientadoras da escrita: O que mudou nas suas vidas? O que podem ter influenciado na sua formação com as práticas musicais? Pretendemos analisar os relatos de suas experiências em relação às aulas de música.

Compreende-se que quando os participantes da pesquisa são as crianças, o compromisso com a ética é ainda maior. A capacidade da criança em compreender e opinar precisa ser avaliada e muito respeitada. Cabendo assim ao pesquisador encontrar alternativas para atingir seus objetivos na pesquisa sem ferir os princípios da ética. (EL-GUINDY, 2004). Assim, optou-se em representar os estudantes participantes da pesquisa por meio de nomes de artistas e compositores da música brasileira, escolhidos pelos próprios sujeitos.

### **3. Discussão e Análise dos dados**

Este estudo investigativo envolveu 15 estudantes a fim de responder um dos objetivos da pesquisa que consiste em descrever o perfil e as motivações dos educandos que participam da prática musical de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Getúlio.

Pode se identificar que o perfil dos estudantes participantes do coral é composto de 11 meninas e 4 meninos, de idades entre 7 a 14 anos, que frequentam do segundo ano ao nono ano na escola. Sendo que 7 deles já participam do coral desde o ano de 2012, 2 iniciaram no ano de 2013 e 6 ingressaram no coral no ano de desenvolvimento da pesquisa, em 2014.

Esta análise permite inferir que o coral pode ser um espaço na escola de tempo integral que oportuniza a convivência e valoriza a diversidade de gênero, idade e diferentes experiências e aprendizagens de vida, confirmando um dos princípios da educação integral exposto por Arroyo (2000) no que diz respeito que a formação integral precisa passar pelo convívio, pelas das trocas, os diferentes saberes e relações sociais. Dando ênfase dos alunos como sujeitos de conhecimento, cultura, valores, ética, identidade, memória e imaginação.

Além disso, identificou-se que, dos quinze alunos entrevistados, nove também participam da aula de violão. Assim, 60 % dos alunos participam do coral e da aula de instrumento (violão) e 40% dos estudantes participam apenas da prática musical (canto coral), evidenciando o coral também como



um espaço de aprender com o outro as distintas habilidades relacionadas à música.

A pesquisa, ao ter como foco central os dizeres dos alunos, visa investigar a percepção dos participantes, relacionadas com as experiências e prática musical que vivenciam. Compreendemos o ato de ouvir as crianças como uma tarefa rica e interessante, mas ao mesmo tempo desafiadora. Essa troca de informações com os estudantes do ensino fundamental pode permitir identificar fatores importantes como: desejos, anseios, vontades e também cuidados para melhor direcionar as práticas musicais. De acordo com Souza (2008, p. 176):

O estudo da infância e da criança objetiva, assim, desvelar o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, pois compreende que a criança fala não apenas do seu mundo e de sua ótica infantil, mas também do mundo adulto e da sociedade contemporânea.

Depreendemos, assim, o quão relevante foi realizar a descrição do perfil dos estudantes, pois foram eles os principais sujeitos da pesquisa. É com esses estudantes que vamos dialogar e construir nossas compreensões sobre suas concepções referentes às possíveis contribuições do ensino da música.

Em relação às motivações que levam os estudantes a participarem da prática musical de canto coral, realizada no contra turno como uma atividade do tempo integral da escola, destacaram-se para análise, citações dos seus memoriais.

*Marcelo D2 - O motivo para eu participar do coral, eu vi eles cantando na escola e vi que **eu era capaz de ser igual eles** e no ano seguinte comecei a participar do coral e fui no meu primeiro ensaio do coral e gostei e agora estou aqui.*

*Rita Lee - **Eu sempre gostei de música**, desde bem pequena sempre gostei de cantar, estudei em várias escolas e nunca tinha visto antes uma escola com um grupo que se dedicasse 4 horas da semana para cantar, fiquei bem surpresa quando vi um coral, e resolvi entrar gostei bastante porque estou fazendo uma coisa que gosto e ao mesmo tempo **ajudando no meu desenvolvimento na escola**. (grifo nosso)*

Nas falas, os alunos demonstram o gosto pela música e pelo canto há mais tempo. Percebemos a forte conexão que a Rita Lee fez da aula de música com o seu desenvolvimento na escola. Compreendemos que a escola, além de exercer seu papel em oportunizar aprendizagens pelos saberes escolares, é



responsável também por estimular a criatividade dos estudantes, criando ambientes motivadores. Esta função da escola ganha mais relevância quando se pensa os espaços da escola em tempo integral, pois como destaca Bastian (2011, p. 43), também, “se estimularmos a musicalidade de nossas crianças, então daremos também uma contribuição a seu desenvolvimento cognitivo geral”.

*Maria Gadú - **A música pra mim é tudo.** Eu já gosto de cantar a muito tempo, mas eu tinha muita vergonha também de cantar até para meu pai, mas agora estou me soltando com as aulas de coral.*

*Adriana Calcanhoto - Eu sempre gostei de cantar, quando tinha 6 anos cantava só em casa mas, com 8 comecei a cantar na igreja, bom eu vi algumas apresentações do coral e gostei muito pedi então para a minha mãe se eu podia participar e ela deixou, então comecei a participar e **adorei** porque **foi muito legal** e também porque é uma coisa que eu adoro, agora depois desses últimos meses participando quero **continuar nos anos seguintes***

Essas falas indicam que a música faz parte da vida das crianças, e sentimos um tom de alegria em seus dizeres, notamos que esses alunos também possuem diferentes experiências ligadas à música. Com isso apoiamos em Joly (2003, p.118) que defende que “a música é um elemento importante na rotina diária de uma sala de aula. O contato com ela pode enriquecer a experiência da criança de inúmeras formas”.

Apresentamos a seguir, mais comentários da relação que os alunos fazem da música com a sua participação no coral, envolvendo aspectos diferentes ligados ao equilíbrio que ela pode lhe proporcionar e afirmando o aumento do gosto pela música depois de sua inserção no Coro da escola.

*Nando Reis - Eu comecei no coral há 3 anos atrás porque eu **gostava de música, de cantar, e de ouvir música, e, depois que entrei no coral gosto muito mais e agora gosto de muito de outros estilos de música.** [...] **A música é muita coisa para mim, eu fico calmo, feliz, e etc.** no coral é muito legal porque eu posso cantar me acalmar quando estou bravo [...]*

*Zélia Duncan - Começou a três anos quando anunciaram que iniciaram as aulas de coral eu topei participar, **fui gostando mais de músicas e cantar** [...]*

*Raul Seixas - Comecei minha trajetória em 2012 onde fui convidada pela professora para me integrar ao coral, eu particularmente não queria entrar, mas após conversar com minha mãe acabei entrando. **Não pensei que gostaria tanto e estou até hoje.**[...]*

*Pitty - Pra falar a verdade, venho todas as terças-feiras no coral, **porque me apaixonei pela música e gosto muito de cantar, ensaio varias músicas em casa.***



A concepção desses alunos remete a importância do ensino de música na escola. Bastian (2011) que salienta que a música pode produzir muitos efeitos, melhorar as condições de vida, desenvolver a sociabilidade, produzindo efeitos positivos no desenvolvimento dos estudantes, sentindo-se emocionalmente mais seguros, menos agressivos e integrados em suas salas de aula. Outro aspecto fundamental explicitado pelo aluno é o gosto por outros estilos musicais.

Dessa forma, ressalta-se que a apreciação musical não é somente um exercício auditivo, mas leva, também, a outras associações e também a desenvolverem a habilidade de ouvir consciente.

A escuta musical é conduzida por um processo de antecipação. Antecipamos aquilo que já conhecemos. A compreensão de uma música ocorre quando reconhecemos relações sonoras que existem em nossa memória. Mesmo quando essa música é totalmente nova para nossos ouvidos, podemos reconhecer elementos sonoros já conhecidos. Por meio de uma escuta atenta o ouvinte pode ampliar o seu repertório de 'relações sonoras' conhecidas. Quanto maior for esse repertório, melhor será sua compreensão musical (GRANJA, 2010, p.66)

Através da apreciação musical, pode-se ampliar o repertório musical dos alunos, buscando desenvolver suas potencialidades, valorizando e respeitando a compreensão de diferentes culturas, épocas e estilos.

Chamou-nos a atenção do comentário da Ana Carolina, atribuindo a sua participação na prática musical para a sua socialização.

*Ana Carolina - Pois **gosto muito de cantar, pra me socializar, conhecer melhor o mundo da música.***

A música no cotidiano escolar além de contribuir para um ambiente mais humano e alegre pode favorecer a aprendizagem e a socialização dos estudantes, favorecendo a cooperação entre os colegas, tornando-se uma ferramenta indispensável para a interação social. De acordo com Sekeff (2007, p. 134):

Como interface de *desenvolvimento social* a música permite que participemos do sentimento de uma época, fornecendo as bases técnicas e estéticas para que esta vivência se estabeleça. Como *ação de desenvolvimento de potencialidades*, ela auxilia o processo de



maturação da equação pessoal, fomentando o desenvolvimento de sentidos e significados que orientam ação e integração no mundo.

Compreende-se que o ensino de música não tem somente o papel do ato de cantar em conjunto, mas sim de colaborar para o respeito das diferentes opiniões, uma boa convivência com os colegas, o auxílio do próximo para a realização de uma atividade, estimulando assim a participação e cooperação de todos os estudantes.

Segundo Hentschke et al. (2006, p.10), “[...] Hoje sabemos que o ensino de música contribui para a socialização, o desenvolvimento intelectual, estético e afetivo e para a construção de valores pessoais e sociais”.

Todas as percepções dos alunos aparecem conectadas de experiências que vivenciam ou já vivenciaram com a música, na conclusão de sua fala Janis Joplin, relaciona a música com os seus afazeres cotidianos, em seguida atribui um valor significativo quando comenta que o coral é tudo.

*Janis Joplin – [...] eu faço praticamente **tudo com música**: limpo a casa, tomo banho, faço as tarefas da escola escutando música, vou dormir escutando música, **a música é a minha vida, pra mim o coral é tudo** [...]. A se der certo pretendo fazer **faculdade de música**. Cheguei a essa conclusão esses dias quando estava na cama pensando na vida, “o que eu vou fazer daqui pra frente?” **Se a música é minha paixão, porque não fazer dela minha profissão?** Se não der certo, pelo menos eu tentei, porque uma das coisas que aprendi aqui é a **não desistir dos meus sonhos**.*

Janis Joplin refere-se efetivamente à audição da música em seu cotidiano, seja para relaxar ou enquanto executa alguma tarefa escolar. Compreendemos aqui, que a música se torna uma ferramenta estimuladora, capaz de tirar a tensão que existe em algumas atividades escolares e nos trabalhos a serem realizados. O dizer de Joplin desmistifica uma noção que popularmente atribui a música como elemento de distração dos adolescentes.

Nesta direção, compartilhamos com Souza (2009, p. 9-10) da ideia que:

A maioria dos jovens necessita de música não apenas como fundo musical, mas como elemento do cotidiano vivido, do qual ela não pode ser separada. Temas escolares, e também as diversões, tornam-se difíceis e quase impossíveis se serem realizados sem fundo musical. Se antes a música “distraia” os alunos das tarefas escolares, agora parece ter-se transformado no oposto: a disposição e a capacidade de concentração são favorecidas com o som que acompanha as tarefas.



No segundo momento a estudante Janis Joplin, demonstra interesse pelo curso superior de música, fazendo então uma analogia do gosto pela música com sua futura profissão, dizendo que se a música é sua paixão, porque não fazer dela sua profissão? O aluno atribui um significado ainda maior pela música neste momento, relacionando-a com seu futuro.

A partir da análise dos memoriais, foram retiradas citações a fim de percebermos diferentes motivações e interesses que levaram os estudantes a participarem das aulas de música. Notamos que todos os estudantes já gostavam de música e do canto por terem outras experiências fora da escola, como em igrejas e nas próprias famílias. Dos quinze entrevistados, seis relataram que ao participarem do coral se apaixonaram pelo mundo da música.

Praticamente todas as crianças entrevistadas expressaram motivações ligadas a emoções, sentimentos e atribuem um significado forte à música em vários momentos de suas vidas. Conforme Sekeff (2007), a música nasce do nosso corpo, da nossa mente e das emoções, sendo assim ela deixa de ser somente uma experiência estética, no sentido belo do ouvir. Segundo a autora, o exercício da música é também uma experiência fisiológica, biológica, psicológica e mental, com o poder de nos fazer sentir.

#### **4. Considerações finais**

Este estudo em processo de desenvolvimento teve como o propósito, compreender as possíveis contribuições do ensino da música, em diferentes aspectos da formação integral e que envolvem o contexto escolar, levando em consideração os dizeres dos educandos.

Percebemos que praticamente todas as crianças entrevistadas expressaram motivações vinculadas a emoções, sentimentos e atribuem um forte significado à música em vários momentos de suas vidas. Inclusive, notamos a forte influência que a música tem no cotidiano diário dos estudantes.

As concepções dos alunos em relação aos aspectos que motivam as aulas de música superam as expectativas, muito mais do que um simples utensílio auditivo, o gostar de música compõe-se de significados ligados à



socialização, ao desenvolvimento escolar, a utilização do ouvir música para realizar tarefas diárias, o gosto por outros estilos musicais.

Compreendemos que o olhar dos alunos sobre o ensino da música trouxe e poderá trazer subsídios significativos assinalando como a música pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e nas relações interpessoais das crianças. Consideramos que a música pode exercer papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, diminuindo a distância existente entre teoria e prática, facilitando a construção do conhecimento, buscando uma relação muito mais próxima entre educando e educador.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. **Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, 2002.

EL-GUINDY, Moustafa M. **Metodologia e ética na pesquisa científica**. São Paulo: Santos, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras editora, 2010.

HENTSCHKE, I. Et al. **Em Sintonia com a Música**. São Paulo: Moderna, 2006.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE,

Liane; DEL BEM, Luciane (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.



SOUZA, Jusamara. **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, M.G.S. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In: CRUZ, S.H. (Org.). **A criança Fala**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 174-224.



## **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 -2024 – EXPECTATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO.**

**Patricia Murara Stryhalski**

murarapatricia@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

**Luciana Schroeder dos Santos**

0045.lucianasantos@cneec.br

Instituto Genecista Fayal de Ensino Superior – IFES/CNEC

Agência financiadora (CAPES)

### **Eixo temático: Processos Educativos na Educação Básica**

**Resumo:** A urgência em colocar novos rumos a educação nacional, resultou em 2010 na Conferência Nacional da educação (CONAE). A conferência reuniu a sociedade civil, educadores, gestores, estudantes, pais e demais profissionais da educação de todo país. Essa movimentação em torno das discussões tinha o objetivo de resultar em um referencial para o Plano Nacional da Educação que, a princípio, deveria ter sido aprovado no ano de 2011, porém, não aconteceu e o novo plano ficou estabelecido para o período de 2014 a 2024. Considerando a dimensão do Plano Nacional da Educação, neste trabalho o ensino médio será tomado como objeto central para análise, ou seja, a meta 3 do Plano Nacional da Educação (2014-2024) em relação aos dados do censo da Educação Básica. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é analisar as mudanças ocorridas no Ensino Médio correlacionando os dados do resumo técnico do censo da Educação Básica em relação às metas dos Planos Nacionais 2001-2011 e 2014-2024.

**Palavras-chave:** Educação básica; Ensino Médio; Plano Nacional de Educação.

### **1. Introdução**

Melhorar a qualidade do Ensino Médio no Brasil é um desafio. Os dados do censo da educação básica mostram que desde 2007 o número de matrículas no ensino médio se mantém. Em 2013 o número de matrículas era de 8.312.815 sendo que em 2007 esse número era de 8.369.369. Neste índice não estão as matrículas da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, esse número vem se mantendo. Porém, na realidade, mais jovens deveriam estar em sala de aula.



Uma das grandes preocupações do ensino médio está relacionada ao elevado índice de evasão, metade dos jovens brasileiros estão fora da sala de aula. “Em 2006, segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), aproximadamente 52% dos jovens inseridos na População Economicamente Ativa (PEA) não estudavam [...]” (KUENZER, 2010. p.866). O PNE 2010/2020 apresenta que as dificuldades enfrentadas ao longo do ensino fundamental e o desinteresse pelo modelo de ensino médio geralmente praticado no Brasil são comumente apontados como causadores da evasão escolar antes da conclusão dos estudos entre os jovens de 15 a 17 anos.

Sendo assim, com base no Plano Nacional da Educação o objetivo do artigo é analisar as mudanças ocorridas no Ensino Médio correlacionado os dados do resumo técnico do censo da Educação Básica em relação às metas dos Planos Nacionais 2001-2011 e 2014-2024. Diante do objetivo, o artigo será estruturado da seguinte forma: em primeiro momento se faz necessário um breve resgate histórico do ensino médio no Brasil e na sequência discorrerá-se sobre a proposta apresentada na Meta 3.

## **2. Metodologia**

O presente artigo é uma pesquisa qualitativa. Se caracteriza como uma análise documental na qual utilizou-se o Plano Nacional da Educação 2001-2011 e 2014-2024 cruzando com informações presentes no Censo da Educação Básica referente ao Ensino Médio Examinou-se num primeiro momento o histórico do ensino médio no Brasil. Na sequência analisa-se as mudanças ocorridas no Ensino Médio correlacionando os dados do resumo técnico do censo da Educação Básica em relação às metas dos Planos Nacionais 2001-2011 e 2014-2024, mas especificamente sobre a Meta 3.

## **3. Ensino Médio no Brasil**

Antes de iniciar as discussões é indispensável que se tenha um breve resgate histórico da situação do Ensino Médio. Na República Velha o Ensino



Médio era chamado de Ensino Secundário, a dualidade entre o ensino propedêutico, que significa referente ao ensino ou conhecimentos mínimos necessários, era somente para a elite, enquanto que o Ensino Profissional era voltado para os menos favorecidos. Essa diferenciação entre as classes sociais e o ensino persistiu por muito tempo até a promulgação da LDB de 1961. A partir desta, o ensino profissional também dava acesso ao Ensino Superior, que até então não era o que acontecia. “O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social”. (NASCIMENTO, 2007, p. 78). O ensino médio etapa final da educação básica, tem dois grandes objetivos, desenvolver o educando para o exercício da cidadania e preparar para o trabalho conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nos primórdios da educação de nível secundário, hoje conhecido como ensino médio, somente as elites tinham acesso a educação. Nesse sentido Gonçalves afirma: “A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”. (GONÇALVES, 2005, p.13). No início do século XIX havia poucos indícios de escolas de ensino secundário, e as poucas escolas que tinham foram fechadas, o que resultou em prejuízo também para as elites. Conforme Santos (2010) as primeiras instituições de ensino foram Ateneu em 1835 e Liceus em 1836. Essas escolas como Liceus eram voltadas para a Educação Masculina e as escolas Normais se dedicavam a educação feminina.

No Brasil, o Ensino Médio apresenta uma dualidade entre a formação geral e a formação para o trabalho.

Ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual [...] (KUENZER, 2000, p.18).



A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, busca enfatizar além das diretrizes que estabelece para a educação básica como um todo, fixar diretrizes específicas para os currículos do ensino médio. O Artigo 35 da LDB dá conteúdo concreto ao caráter básico da educação média. Estabelecendo suas finalidades e conceituando-o como o coroamento da formação, a que todos têm direito, para continuar estudando e aprendendo para trabalhar e pertencer autonomamente à comunidade local e nacional.

O parágrafo II do mesmo artigo estabelece que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. E o parágrafo quarto explicita que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Por um lado é necessário dar continuidade aos estudos, mas por outro é indispensável preparar para o mundo do trabalho, pois a competitividade exige preparação para assumir uma posição no mercado de trabalho, seja este público ou privado.

O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica tem por objetivo principalmente contribuir para o desenvolvimento no trabalho e nos estudos. Essa afirmação não existe somente a partir da LDB, conforme afirma Ramos (2012):

A consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil, desde 1971, que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico profissional, integrada ao ensino secundário e dele indissociada tanto em relação ao percurso formativo quanto ao título conferido (um único diploma, relativo à conclusão do ensino secundário e da habilitação técnica). (RAMOS, 2012, p. 1).

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22 apresenta a ideia de que a Educação básica tem por finalidade desenvolver



o educando para o exercício da cidadania e fornecer meios para que este se desenvolva no trabalho e em estudos posteriores.

No decorrer da história do Ensino secundário, hoje conhecido como ensino médio, pouco tem avançado, embora se caminhe para mudar essa realidade. Kuenzer (1989, p.22) já falava em 1989 “que pouco se tem avançado na compreensão da função social do ensino de 2º grau, e em, decorrência, na concepção de uma proposta pedagógica que permita sua viabilização”. Hoje persiste certa incerteza de que rumos o ensino médio irá tomar.

Nesse sentido, se faz necessário, uma reflexão sobre o que está se fazendo para essa etapa da Educação Básica. O Plano Nacional da educação apresenta alguns rumos para o ensino médio. Diante disso é válido comparar o que mudou em relação ao Plano de 2001-2011 para o Plano 2014- 2024, utilizando alguns dados referentes ao censo da Educação Básica para esta modalidade.

### **Avaliação do Plano Nacional da Educação (2001-2011)**

Considera-se relevante antes de discutir o Plano Nacional (2014 -2024), analisar o Plano Nacional correspondente ao período de 2001 a 2008. O PNE (2001 – 2011) entrou em vigor através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Vale salientar que o Plano Nacional da Educação passou a ser imperativo a partir do Plano 2001 – 2011, anteriormente também eram feitos Planos Nacionais, porém, o governo tinha opção de dar ou não ênfase ao plano. Conforme aponta o documento de avaliação do Plano Nacional (2001/2008) o ensino médio cresceu significativamente nos anos de 1990 correspondendo ao dobro de matrículas entre 1994 a 2000, porém, na década atual houve redução expressiva.

Segundo a avaliação do Plano Nacional referente ao período de 2001-2008, houve significativos recursos para aumento e permanência dos alunos entre 15 e 17 anos na escola, a exemplo os programas Promed e Prodeb. O primeiro com intuito de melhoria e expansão do Ensino Médio e o segundo



destinado aos estados com menos recursos. A implementação do FUNDEB também foi considerada um grande avanço para universalização do Ensino Médio. Esses programas fazem parte de quase todas as metas previstas para o Plano 2001-2011.

Segundo Amaral (2012) em 2008 o Brasil possuía 9.833.000 pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos e em 2020 o País possuiria, nessa faixa etária, um total de 10.101.000 pessoas e em 2050, esse número cairia para 6.386.000 pessoas. Segundo o autor, no ano de 2020 deveríamos ter a oferta de 8.484.840 (84%) pelo setor público, o que exigiria um montante de R\$ 66,0 bilhões, considerando o custo-aluno-ano de R\$ 7.747,80. Mas, embora a universalização do Ensino Médio seja uma excelente iniciativa, será que os estados brasileiros estariam preparados para atender esse investimento e demanda de alunos?

Kuenzer (2010) apresenta que um dos motivos que explica em grande parte a ineficácia do Plano, diz respeito ao custo do aluno do ensino médio. Enquanto na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2004, este custo equivalia a R\$ 13 mil, na Argentina e no Chile a R\$ 2 mil; no Brasil, em 2008, era de apenas 1,5 mil.

Souza; Oliveira (2012) consideram que um dos fatores que contribuíram para o fracasso do plano de 2001 a 2011 foi que a maioria dos municípios e estados não aprovou uma legislação que garantisse recursos suficientes para financiar uma educação de boa qualidade e que, a União também não o fez.

Ainda segundo os autores, para que a nova versão do plano não fracasse, as entidades ligadas à Educação defendem o argumento de que haja a determinação clara da origem dos recursos e da área em que devem ser investidos.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), uma das propostas aprovadas por ampla maioria no eixo que debateu o financiamento foi a implantação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ). A intenção do mecanismo, idealizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, é estabelecer um valor mínimo a ser investido por aluno em cada etapa e modalidade de ensino,



devendo ser considerado nos cálculos os insumos como a capacitação dos professores, a infraestrutura da escola e outras variáveis

O grande desafio da Meta 3 do Plano Nacional 2014-2024 é universalizar até 2016 o atendimento escolar para alunos com faixa etária de 15 a 17 anos e elevar a taxa de matrícula para 85%. Os dados do resumo técnico do censo da Educação Básica (2013) apontam que o número de matrículas se mantém estável desde o ano de 2007.

Uma questão apontada pelo censo da Educação Básica (2013), que também é mencionada no Plano Nacional 2014-2024 é a questão da correção de fluxo. Essa correção, ocorre na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. O resumo técnico aponta que a estabilidade nas matrículas pode ser resultante da forma ineficaz de captar os alunos que concluem o Ensino Fundamental, o documento aborda ainda que faltam políticas que estimulem os jovens a progredir nos estudos.

Uma forma de incentivar seria o ensino médio integrado a educação profissional, também proposto pelo Plano atual. Kuenzer (2000) nos faz lembrar que em meados de 1999, o Mec anuncia uma propaganda no qual afirmava que o ensino médio agora é para a vida. Propaganda essa advinda pela desarticulação do ensino médio com o ensino profissional. Com a promulgação do Decreto 2.208/97 o ensino médio integrado foi extinto. Essa regulamentação parecia insinuar que o trabalho estava desarticulado da vida produtiva.

Nesse sentido Tedesco apud Kuenzer (2000) afirmam que a “Educação para a vida” e a Educação Profissional seriam uma forma complementar a educação básica. “Essa identidade permitiria superar a dicotomia entre os ideais de formação humana , que perderiam seu caráter abstrato, e as demandas da produção, que por sua vez se humanizariam.” (TEDESCO apud KUENZER, 2000, p.32)

Em 2004 com a revogação do Decreto 2208/97 e promulgação do decreto 5154/04 a integração do ensino médio volta a acontecer, sendo que o Plano Nacional da Educação atual menciona a importância dessa integração,



falando de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a expansão de pelo menos 50% de matrículas do ensino médio integrado a educação profissional. Em relação ao ensino médio integrado o Plano Nacional prevê a expansão de matrículas gratuitas de ensino médio integrado a Educação Profissional.

Segundo os dados do Censo 2013, em seis anos foi possível perceber um crescimento de 108% nas matrículas sendo que dobrou o número de matrículas do ensino profissional. Esses dados representam que os jovens que irão cursar o ensino médio terão mais oportunidades de aprender uma profissão. Entende-se, que a intenção do ensino médio não deve ser única e exclusivamente preparar para o mercado de trabalho, mas, é através da profissão é que o jovem irá construir sua vida, ter uma família um emprego e o fato de aprender uma profissão facilita para estas conquistas.

Tais novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio -histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada. (KUENZER, 2000, p.19)

Parafraseando as palavras de Kuenzer (2010, p. 865), a formação geral e educação profissional quando são compreendidas como forma de articulação entre ciência, cultura e trabalho elas se integram no sentido de proporcionar qualidade de ensino para aqueles que precisam do trabalho.

A estratégia 3.1 do Plano Nacional aborda a intenção de implantar um programa de renovação do Ensino Médio, com o propósito de incentivar práticas pedagógicas que visem articular teoria e prática, com currículos mais flexíveis e diversificados que integre ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Essa estratégia vem de encontro com a fala de Kuenzer (2010, p.868): “Há que construir uma proposta de ensino médio integrado que supere a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos,



sem cair no engodo de projetos com reduzida sistematização do conhecimento. ” Ou seja, há muito que fazer para alcançar a qualidade do ensino médio, renovando seus currículos, estruturas e formação de professores que são a base para educação de qualidade.

#### **4. Considerações finais**

Considerando a dimensão do Plano Nacional da Educação, buscou-se discorrer sobre a meta 3 do PNE 2014-2024 relacionada ao ensino médio. O grande desafio da Meta 3 do Plano Nacional 2014-2024 é universalizar até 2016 o atendimento escolar para alunos com faixa etária de 15 a 17 anos e elevar a taxa de matrícula para 85%.

Acredita-se que será um grande desafio atingir a meta proposta para o ensino médio. As estratégias apresentadas para atingir a meta 3 parecem relevantes, tendo como o propósito de incentivar práticas pedagógicas que visem articular teoria e prática, com currículos mais flexíveis e diversificados que integre ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. Porém, para atender a meta 3 e a demanda do ensino médio é imprescindível que se pense em políticas que revejam a proposta do ensino médio.

A dualidade que perpassa o Ensino Médio por décadas faz com que ainda não se tenha uma definição clara para esse nível de ensino. Além de políticas bem definidas, seria relevante a inserção de metas e indicadores de desempenho mais específicas. Embora o governo atual tenha investido em ensino médio integrado, uma proposta interessante para que os jovens possam aprender uma profissão, ainda não é suficiente para a demanda de jovens no Brasil, mas, o Plano atual aborda a expansão.

O ensino médio além de preparar para a vida, também precisa preparar para o mercado, não única e exclusivamente, mas, é com uma profissão e através das relações de trabalho, que o jovem irá construir a sua vida. Essa integração requer muito investimento. Murara (2013) aborda em sua pesquisa a



visão dos alunos egressos do Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional em relação ao currículo, empregabilidade e prática docente.

Os resultados da pesquisa revelam que mesmo que independente de não seguirem a profissão que fizeram no ensino médio integrado, o curso foi imprescindível tanto para a vida como para o mercado.

Conforme aborda Kuenzer (2010), para que se tenha de fato a aplicação das metas e estratégias do Plano, em especial o ensino médio, busca-se mais evidências através de estudos diagnósticos e indicadores de acesso e permanência. O Ensino Médio carece de estudos e pesquisas que apontem os avanços bem como as suas fragilidades e limitações.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB - II Seminário de Educação Brasileira: os desafios contemporâneos para a educação brasileira e os processos de regulação. Campinas: CEDES, 2011. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br/seminario3/nelson\\_amaral.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/nelson_amaral.pdf)>. Acesso: 06 de março de 2015.

BRASIL. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008. INEP. Brasília. 2009.

BRASIL. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Avaliação do Plano Nacional de Educação:2001-2008. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF.

*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação*, diretrizes e estratégias. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, Brasília, DF. O PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, DF: MEC, 2014.



\_\_\_\_. Decreto n. 5154 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 de jul. 2004.

GONÇALVES, Nadia Gaio fatto. Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira. Curitiba: IBPEX, 2005

KUENZER, Acácia Zeneida. **Caderno de pesquisa**. São Paulo: fevereiro de 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

NASCIMENTO, Manuel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. Publ. **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em: [http://www.uepg.br/prosp/publicatio/hum/2007\\_1/ManoelNelito.pdf](http://www.uepg.br/prosp/publicatio/hum/2007_1/ManoelNelito.pdf)

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e cultura. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/292/boltec292c.htm>.

SOUZA, Abreu Antônia. Oliveira, Gomes Eunice. O plano nacional de educação brasileira e a polêmica sobre o financiamento. **Revista Labor**, nº 8, v.1, 2012.

## Agradecimentos

A CAPES pelo incentivo financeiro.



# PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO SUPERIOR





## **PISTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS PARFOR/FURB**

**Taíze dos Santos Batisti**

taize1@hotmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Dra. Marcia Regina Selpa Heinzle**

selpamarcia@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Eixo temático:** Processos Educativos no Ensino Superior

**Resumo:** Na Licenciatura de Artes Visuais especificidades nos inquieta e motiva investigar. Entre elas, como a dimensão estética é caracterizada no currículo. Assim nosso objetivo foi identificar e analisar os componentes curriculares e ementários que apresentem em seu conteúdo o termo “estética”. O documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Artes Visuais PARFOR/FURB turma 2012-2016. Utilizamos como instrumento metodológico a pesquisa documental (Ludke e André, 1986) que contribuiu para encontrarmos as palavras-chave no conteúdo do documento. Nosso aporte teórico se constituiu a partir de Barbosa (1991, 2008, 2011, 2012), Cellard (2008), Hernandez (2000), Ranali e Lombardo (2006). No que diz respeito ao Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais entendemos que estão previstos o termo “estética” em vários trechos do documento. Nas matrizes e ementas identificamos a “estética” como prioridade da ação história da arte. Esta pista nos aponta aspectos da formação onde a estética é enfatizada. Estes resultados parciais fazem parte da pesquisa maior que investiga as concepções de estética na formação inicial do curso de Licenciatura em Artes Visuais PARFOR/FURB. Consideramos importante esta etapa da pesquisa, pois colabora fornecendo pistas sobre as principais disciplinas curriculares e conceitos sobre estética existentes nesta formação.

**Palavras-chave:** Estética – Artes Visuais – Licenciatura.

### **1. Introdução**

A pesquisa intitulada “As concepções de estética, presentes na formação de professores de Artes Visuais PARFOR/FURB”, pretende alcançar o objetivo geral que visa compreender as concepções de estética presente no processo de formação de professores do curso de Artes Visuais. Partimos da questão problema: Quais as concepções de estética presente entre os



estudantes da licenciatura em Artes Visuais PARFOR/FURB. Entretanto, neste artigo socializamos a análise de um objetivo específico desta pesquisa que pretende: *Identificar os componentes curriculares e ementários que apresentem o termo “estética”*. Consideramos que olhar para a estética, presente no currículo se justifica, ao fazer parte de um contexto atual. Hernandez (2000, p. 62) ressalta o propósito e papel dos estudos sobre currículo: “realizar uma tarefa de reconstrução crítica sobre o papel da arte no currículo e no estabelecimento de pautas de ação e representação sobre a realidade dos sujeitos pedagógicos”. Assim, nossa intenção de investigar a estética, nos documentos retoma uma busca de localizar mudanças referentes ao currículo das Artes Visuais nos últimos tempos. Organizamos este texto da seguinte maneira: introdução, metodologia, discussão, análise dos dados e considerações.

## **2. Metodologia**

Nesta primeira etapa realizamos a pesquisa documental proposta a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais PARFOR/FURB. Como primeiro passo, caracterizamos os tipos de documentos a serem utilizados. Selecionamos os seguintes documentos: o Projeto Pedagógico do Curso – PPC do Curso de Artes Visuais – PARFOR/FURB com as respectivas matrizes curriculares, e as ementas. Optamos por analisar estes documentos por considerá-los referenciais ao universo da pesquisa, pois contém em todo o seu conteúdo informações específicas sobre a organização curricular. Desta maneira a recolha dos documentos e análise mencionados contribuiu para identificarmos como a dimensão estética está representada no projeto pedagógico do curso de Artes Visuais – PARFOR/FURB. Segundo Cellard (2008, p. 296): “o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações”. Para alcançar este objetivo, contamos com a seleção dos documentos, que contribui na busca por pistas na



formação inicial de professores de Artes Visuais. Ludke e André (1986, p. 39), consideram a análise documental como “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. As autoras frisam que esta técnica pode colaborar como fonte de informação contextualizada e fornecendo informações sobre este contexto, desta forma a análise documental desvenda aspectos específicos na formação inicial.

### **3. Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais**

Ao longo do texto é possível notar as referências e as orientações pedagógicas bem como a organização necessária à formação do professor de Artes Visuais. Cabe ressaltar aqui o conceito de PPC proposto por Ranali e Lombardo (2006, p. 65):

O PPC é um documento de orientação acadêmica onde constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação de competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

A partir do conceito de projeto pedagógico, podemos notar que o referido documento em análise se dirige aos estudantes do Curso de Artes

Visuais, bem como aos professores e comunidade. Este documento contém os elementos sobre a constituição do professor de artes visuais. Foi elaborado de forma organizada de acordo com as vigências nacionais e é uma reelaboração, pois está em constante atualização. Ao longo dos anos foram ocorrendo modificações que são contextualizadas ao longo do texto do projeto pedagógico. Neste sentido, percebemos desde o início que ele prevê uma concepção de currículo, que contempla a construção de um profissional com saberes específicos, segundo PPC Artes Visuais (2011, p. 14, grifos nossos):

O currículo voltado às questões específicas das Artes Visuais busca construir um profissional com postura na mediação do



conhecimento artístico e cultural, instigador, questionador e provocador do desejo dos saberes específicos da arte e do ensino da arte, e que seja capaz de relacionar teoria e prática com aspectos técnico-criativos, **estéticos**, culturais, histórico e sociais. No currículo estão presentes os **saberes artísticos e estéticos** que são construídos durante a formação do profissional do campo da arte e encontram-se integrados com outras áreas das ciências humanas.

A partir dessa concepção podemos apreender a formação de um profissional com conhecimentos, relacionado às especificidades da arte e do ensino. Os autores do projeto pedagógico enfatizam o profissional com capacidades de relacionar a teoria e a prática, com saberes estéticos, num processo de integração com outros saberes. Portanto a partir de nossa questão inicial, que investiga as concepções de estética, queremos averiguar em quais os trechos do documento encontramos o termo: “estética”. Pois os autores preveem este saber aliado ao saber artístico, e isto conota uma importância ao conceito de estética. Desta maneira o questionamento de Hernandez (2000, p.88), colabora ao nos expor: “Como acontece o conhecimento estético artístico.” Para o autor há ausência de pesquisas nesta direção, ainda temos um ensino da arte centrado na expressividade dos estudantes. Portanto se faz necessário compreender os aspectos relacionados ao conhecimento da estética. Consideramos importante investigar a estética, pois ela possibilita anunciar, novos saberes ligados ao universo da formação do professor de artes visuais.

### 3.1 Onde encontramos a estética?

Inicialmente visualizamos a menção da estética logo na missão do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais – PARFOR/FURB. Como mencionado, anteriormente, no PPC, estão descritos os elementos que farão parte da formação. Na sua missão prevê, segundo o PPC do Curso de Artes Visuais (2011, p.5, grifo nosso):

Manter-se na vanguarda do ensino, ser reconhecido pela qualidade na formação de profissionais que, atuando na comunidade,



colaborem com a educação **estética** e artística, bem como com a pesquisa e a extensão na construção da cidadania.

Os autores do documento frisam que a estética é um fator importante a ser considerado na formação profissional dos professores de artes visuais, e se faz presente em várias citações. Em outro momento o documento traz um resgate histórico sobre o curso na universidade e relembra eventos e parcerias firmadas entre o Departamento de Artes e outras universidades. Em uma das parcerias firmadas encontramos uma especialização que ocorreu entre os anos de 1997 a 2009, intitulada: “O Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e

Metodológicos”. Neste sentido o documento contribui para desvelar aspectos históricos, em face, a isto contribui para que tenhamos consciência de fatos acontecidos nos mais de quarenta anos de existência do mesmo. Barbosa (2011, p. 172): “nos aponta a necessidade de promover um ensino de arte no qual figura e fundo se interpenetrem, onde um recorte cultural seguro proceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética”. Assim, a história do curso em análise contribui para que possamos compreender os processos que fizeram parte da implementação na universidade. E desta maneira contextualizar historicamente para compreender o atual documento.

Com efeito, na continuidade da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais/PARFOR, discorre uma inter-relação na estrutura curricular. Refere-se a parâmetros entre a abordagem conceitual e metodológica. Assim, no Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais (2011, p. 14) é assinalada uma consideração quanto a: “A fruição de obras de arte, o que permite estabelecer as relações entre a produção artística e a contextualização histórica, estética, social, cultural, econômica, política entre outras [...]”. Desse modo as metodologias de ensino apresentam uma tendência relativa aos conceitos apreciativos das obras de arte. Vale notar, a contribuição de Barbosa et al. (2008, p. 17), que assinala algumas tendências entre os professores de arte e ao ensino da Arte, para ela há: “Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra.” Neste sentido



consideramos uma tendência voltada à metodologia baseada na abordagem triangular. A abordagem triangular defendida por Ana Mae Barbosa (1991) vem sendo desenvolvida desde a década de 90, e se baseia a partir das três ações: *fazer artístico, história da arte e leitura da obra de arte*. Atualmente a autora organiza a abordagem para o ensino da arte no *zigzague*, (2012, p. XXXIII) onde:

O processo pode tomar diferentes caminhos  
/CONTEXTO\FAZER/CONTEXTO\VER ou  
VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda  
FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR.

Segundo a própria autora a Proposta Triangular hoje chamada de Abordagem Triangular foi, “sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade”. Barbosa (2012, p. XXX). A partir disso, podemos notar a presente proposta, na parte do documento referente aos processos metodológicos o PPC do Curso de Artes Visuais que visa promover a formação estética:

A linha metodológica que norteia o Curso de Artes Visuais considera o processo de ensino e aprendizagem da Arte e reconhece a mesma como forma de conhecimento, com conteúdos próprios e especificidades metodológicas. A articulação do conjunto de conteúdos ocorre por intermédio dos eixos norteadores: apreciação, produção e contextualização, visando promover a **formação artística, estética e a formação pedagógica**, para a atuação do profissional de Arte na comunidade. (PPC Artes Visuais, 2011, p.18, grifo nosso).

Percebemos no documento que existem vários trechos que enfatizam o fazer artístico, a leitura de obras e contextualização histórica. Seguidamente, a proposta pedagógica traz em seus objetivos, uma visão voltada para a preparação do profissional. Em um de seus objetivos é citada uma ênfase para aspectos conceituais, PPC Artes Visuais (2011, p. 15) como o: “Domínio de conceitos artísticos e estéticos e atitude crítica, reflexiva e ética na sua práxis”.

Os estudos de conceitos estão em consonância com a formação de um professor de artes visuais consciente do domínio de conhecimentos artísticos e estéticos. Neste sentido apreendemos um destaque para o domínio de



conceitos. Da mesma maneira o documento prevê o perfil docente, ou seja, o perfil dos professores formadores PPC Artes Visuais (2011, p. 16): “O perfil necessário para os docentes que atuam no Curso de Artes Visuais consiste em: apresentação de domínio de conceitos artísticos e estéticos e atitude crítica, e reflexiva e ética na sua práxis [...]”. Entende-se assim que o perfil do professor atuante no curso esteja consonância com aqueles que são formados a partir do mesmo. Partimos para a análise das matrizes, do Curso de Artes Visuais verificamos um total de 48 disciplinas, no período de oito semestres. Identificamos duas disciplinas, que evidenciam em sua nomenclatura a estética: Estética I realizada no terceiro semestre e a disciplina de Estética II realizada no quarto semestre. Após a identificação das disciplinas na matriz curricular, direcionamos nosso olhar para as ementas onde encontramos um total de onze disciplinas que mencionam a estética, das quais incluem também as disciplinas de Estética I e II. Na análise das ementas encontramos as seguintes disciplinas com estética: 1) Elementos da Linguagem Visual, 2) Gravura I, 3) Estética I, 4) Gravura II, 5) Estética II, 6) Pintura I, 7) Pintura II, 8) Escultura I, 9) Fotografia, 10) Escultura II e 11) Produção e Projetos Culturais. Observamos a partir destes dados a distribuição da carga horária entre teoria e prática; a fase/ano e as descrições das ementas e seus respectivos objetivos.

Na ementa da disciplina de *Elementos da Linguagem Visual* com carga horária de 54 horas aula, ofertada na primeira fase, é anunciado à estética, juntamente com os aspectos artísticos dos elementos visuais. A disciplina apresenta na sua descrição leituras de imagens e produções artísticas e preocupa-se com práticas voltadas ao universo do ensino básico. As disciplinas de *Gravura I* e *Gravura II* com carga horária de 72 horas aula cada, foi ofertada respectivamente na terceira e quarta fase, de maneira semelhante trazem a estética anunciada com os aspectos artísticos da gravura. E voltam-se as práticas do ensino básico. Destacam ainda técnicas específicas de gravuras e pesquisa por materiais. Referente às disciplinas de *Estética I*, e *Estética II* com carga horária de 36 horas aula cada, foi ofertada na terceira e respectiva quarta fase, verificou-se uma ênfase em situar o estudante quanto aos conhecimentos



de aspectos conceituais e históricos, preocupando-se com o universo profissional da educação básica. No entanto a disciplina Estética II salienta ao aprofundamento e análise da Estética nas Artes Visuais contemporâneas. Com efeito, esta análise vem ao encontro do enfoque de estética contemporâneo. Neste aspecto poderíamos considerar que o currículo se volta a capacitar o estudante em discutir o papel da estética nas diversas obras artísticas contemporâneas. Em *Pintura I e Pintura II* com carga horária de 72 horas aula cada disciplina, ofertada na quinta e respectivamente sexta fase, a estética é anunciada nos aspectos artísticos e históricos que vão da pintura clássica à contemporânea. Como faz notar ainda as práticas volta-se para o ensino básico, campo de atuação dos estudantes. Destacam ainda materiais e produção artística, o que de certa forma está em conformidade com as outras disciplinas citadas. A estética contemplada nas disciplinas de *Escultura I e Escultura II* com carga horária de 72 horas aula, ofertada na sétima e oitava fase, também apresentam os aspectos artísticos da escultura. Dando ênfase na segunda parte para a escultura contemporânea. Pesquisa de materiais e produções artísticas que são mencionadas no documento. Na disciplina de *Fotografia* com carga horária de 72 horas aula, ofertada na sétima fase, encontramos os aspectos históricos, artísticos e estéticos. E ainda no decorrer da ementa são citados os procedimentos técnicos e produções fotográficas a serem desenvolvidas durante a realização da disciplina. Consta no documento a inserção no cotidiano escolar da educação básica. Quanto à disciplina de *Produção e Projetos Culturais* com carga horária de 54 horas aula, ofertada na oitava fase, existe um diferencial na ementa. Referencia a momentos de vivência das práticas artísticas e musicais em espaços culturais. No entanto os fundamentos conceituais se baseiam nos citados aspectos históricos e estéticos de produções culturais. Com ressalva para o conceito ético, que aparece associado à estética, conotando desta maneira uma relação entre ética e estética.

Por conseguinte no PPC de Artes Visuais (2011, p. 67) a estética é citada por seus autores nos processos de avaliação: “No ensino da Arte, os



professores além de avaliarem características inerentes ao conteúdo, precisam atender para os valores artístico/estético/criativo dos acadêmicos”. Desta maneira conseguimos assimilar que na proposta pedagógica do Curso de Artes

Visuais, além das disciplinas destacadas a estética é mencionada desde a missão do curso aos processos metodológicos e avaliativos, enfatizando a estética como dimensão relevante na formação do profissional. Nossa pergunta retoma neste momento: qual a compreensão de estética veiculada pelo documento? O que está contido nestes trechos que acabamos de descrever.

Expressam as ementas das disciplinas apresentadas que a estética está relacionada ao universo escolar e o espaço de atuação do licenciando. Outro aspecto relaciona-se a contextualização histórica do conceito de estética, que é destacado ao longo da história da humanidade, ou seja, nos períodos da antiguidade a conceitos contemporâneos. Nas ementas são citados os aspectos históricos, artísticos e estéticos que são referenciados em diversos momentos. Do mesmo modo as ementas enfatizam as realizações de práticas artísticas. Isso demonstra a tendência à abordagem triangular defendida por Barbosa(1991) que traz em um dos seus eixos a produção de práticas artísticas. Destaca-se que nas disciplinas listadas a carga horária de práticas é maior em relação à carga horária teórica.

De acordo com o PPC, a organização curricular está estruturada a partir dos seguintes eixos: Eixo Articulador das Licenciaturas (EAL); Eixo de Articulação do campo da Arte (EAA); e Eixo Específico do Curso de Artes Visuais (EE). No eixo EAL estão previstas disciplinas obrigatórias a todas as Licenciaturas da Universidade como: “Produção de Texto II, Pesquisa em Educação, Currículo e Didática. Psicologia da Educação, Humanidade, Educação e Cidadania, Políticas Públicas, História e Legislação do Ensino e Libras”. Para o eixo EAA, as disciplinas propostas são: “Arte e Cultura Popular Brasileira I e II, Teorias da Arte, Projeto de Pesquisa em Artes, Arte na Educação, Produção e Projetos Culturais”. E o eixo EE, disciplinas da área específica: Prática Desportiva I e II, Elementos da Linguagem Visual, Desenho e II, Gravura I e II, Modelagem, Cerâmica, Pintura I e II, Escultura I e II,



Fotografia, Estética I e II, História da Arte I, II, III, IV, V e VI, Arte e Tecnológica I e II, Metodologias das Artes Visuais na Educação I e II, Semiótica, Estágios em Artes Visuais I, II, III, IV e Trabalho de Conclusão de Curso I e II. Portanto encontramos a estética na abrangência das disciplinas do Eixo EE, ou seja, o eixo específico, do Curso de Artes Visuais. Onde se evidencia uma carga horária com horas práticas em maior número de horas. Isto nos aponta para uma tendência as práticas artísticas previstas na abordagem triangular, e nos faz refletir que a estética está ligada as experiências práticas vivenciadas durante as disciplinas do curso. Contudo, podemos notar ainda a disciplina de Produção e Projetos Culturais do eixo de articulação do campo da arte como única disciplina pertencente a outro eixo que menciona a “estética”.

#### **4. Considerações e pistas**

Com base nas descrições realizadas a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais, e suas matrizes e ementas com foco na estética conseguimos fazer uma síntese. A partir das ementas, onde encontramos a estética, conseguimos aprofundar com maior amplitude esta análise. Esta nos mostra uma formação dos professores de Artes Visuais com o predomínio de três ênfases, e nos aponta a abordagem triangular que nos leva a uma tendência quanto á concepção de estética. Relacionando com a Abordagem Triangular de Barbosa (1991), que dá ênfase a três ações: *fazer artístico, história da arte e leitura da obra de arte* podemos constatar uma inclinação. A redação das ementas prioriza a estética na ação: *história da arte*, pois ela é citada na ementa dez vezes. Portanto, nas outras ações encontramos apenas uma vez a estética na ação do *fazer artístico* e também uma vez na ação da *leitura da obra de arte*. Em detrimento quando se forma professores que irão trabalhar a docência em Artes Visuais consideramos que os dois eixos também são importantes, e podem estar aliados a uma formação estética. Por consequência consideramos essenciais os eixos: *fazer artístico e leitura da obra de arte*, para uma formação que contemple na totalidade a



estética. A partir desta análise encontramos pistas para a continuação desse estudo buscando investigar as concepções de estética.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : E.P.U., 1986.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_(org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Adriana Portella [et al.]. 6.ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7.ed. São Paulo : Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8.ed. - São Paulo : Perspectiva, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

FURB – UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais**. Blumenau, SC: [s.n.], 2011.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANALI, J.; LOMBARDO, I. A. **Projeto pedagógico para os cursos de odontologia**. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. (org) Educação Odontológica. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 7, p.65 – 72, 2006.



## UMA CARTOGRAFIA DA RELAÇÃO MEMÓRIA-CORPO NAS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

**Luís Carlos Rodrigues**

rodrigues.ibirama@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Celso Kraemer**

kraemer250@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

### **Eixo temático: Processos Educativos no Ensino Superior**

**Resumo:** A relação memória-corpo, segundo o conceito de Henri Bergson (1990) de memória, estabelece uma linha que atravessa o corpo, possibilitando seu movimento segundo o que a vida lhe oferece. A memória é indissociavelmente psicológica, coletiva e ontológica. Na Educação Física, a relação memória-corpo coloca o corpo na articulação de uma compreensão do que é educação. Nesse sentido, torna-se relevante estabelecer a seguinte problemática: Como se articula a relação memória-corpo nas aulas de Educação Física na escola? Foram observadas sete aulas de Educação Física ministradas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – FURB de Educação Física e realizou-se uma série de entrevistas com os participantes do programa. A pesquisa utilizou-se do método cartográfico, segundo, principalmente, o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1996). As observações apontaram para o jogo entre uma relação memória-corpo que se abre para as possibilidades virtuais do espírito e outra relação delimitada no hábito.

**Palavras-chave:** memória, corpo e Educação Física.

### **1. Introdução**

O presente artigo traz resultados parciais de uma pesquisa realizada junto ao Grupo de Pesquisa Saberes de Si que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Nesta pesquisa, é estudada a relação memória-corpo nos documentos e nas práticas pedagógicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – FURB) de Educação Física. Aqui são discutidos parcialmente os resultados referentes às práticas



pedagógicas segundo a seguinte questão norteadora: *De que maneira se pode articular a relação entre memória e corpo nas práticas pedagógicas do PIBID-FURB de Educação Física?*

O problema é colocado numa relação memória-corpo, em que, a partir de Bergson (1990) e Deleuze (1999), o corpo é o presente sensório-motor e a memória conserva o seu passado. A memória é o espírito no corpo. Segundo Bergson (1990) embora haja uma solidariedade entre a consciência (espírito) e cérebro (matéria), não se pode explicar cientificamente uma relação entre eles.

Todavia, a partir de estudos científicos que indicam as lembranças como uma intersecção entre o cérebro e consciência, a memória estabelece o terreno onde a questão pode ser colocada. Mas a ciência dá conta do estado cerebral, apenas daquilo que os estados psicológicos imprimiriam no corpo. E esses estados não se limitam a isso.

O corpo pode ser pensado a partir da relação com sua memória psicológica, coletiva e ontológica. Todas indissolavelmente relacionadas fazem do corpo o que ele é. A linha da relação memória-corpo leva junto de si o corpo e espírito, abrindo espaço para que se pense o que está acontecendo enquanto o acontecimento se processa, sem que se precise recorrer às representações para se fazer uma delimitação do que acontece. O próprio corpo pode ser pensado sob o ponto de vista da memória. Supera-se o dualismo corpo-mente. Todavia a articulação da relação memória-corpo pode ser abandonada pelo espírito. Isso acontece porque, segundo Bergson (1990), o esquema sensório-motor organiza-se conforme a necessidade do vivente conservar-se, o que faz com que o corpo estabeleça uma relação utilitarista com a vida. Desta forma, apenas lembranças úteis, aquelas presentes em aspectos motores, tendem a encarnarem-se como hábitos cotidianos.

O tema da relação memória-corpo é um caminho para se ampliar a discussão sobre o corpo em Educação Física e colocar questões sobre corpo na compreensão do que é educação. As aulas da disciplina na escola têm acontecido no sentido de uma prática reprodutivista conforme vários estudos têm demonstrado. Contra essa prática, Soares et al (1992) tematiza a



Educação Física, a partir da Cultura Corporal, com o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Não se está falando de Cultura Corporal como treinamento ou adestramento do corpo, mas a partir de uma definição ampla de cultura. Nesse sentido, a partir da década de 90, esse pensamento tornou-se elemento norteador nos mais diversos documentos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física na escola. Todavia esse discurso, atualmente, ainda está em vias de ser implementado, sendo que, quando é visto em prática é considerado inovador. É o caso do PIBID-FURB de Educação Física, um projeto de iniciação à docência, que, ao tangenciar a proposição do *Coletivo de Autores* apresenta-se como uma prática inovadora contra a reprodução, o adestramento corporal, dentre outros.

O PIBID – FURB de Educação Física é uma tentativa de resistir a uma prática reprodutivista que ainda é corrente em Educação Física. De acordo com Fontes (2013), o projeto foi organizado tendo em vista “Uma ação pedagógica crítica que possibilite aos licenciados do curso de Educação Física uma intervenção no cotidiano escolar [...]” (ibid, 2013, p. 105). A autora destaca um caráter transformador do projeto em relação ao cotidiano escolar da formação docente na escola. Um cotidiano reprodutivista, em que os alunos apenas recebem os comandos de forma passiva. Ela reconhece muitas dificuldades em se colocar em prática tal transformação e aponta, como tentativa de superação dessas dificuldades, o estudo de abordagens teóricas da Educação Física.

O período em que se realizou esta pesquisa foi marcado pela presença de estudos realizados pelos bolsistas das Concepções Abertas de Educação na Educação Física. Os bolsistas estavam estudando textos que fundamentam esta abordagem para criação da metodologia de sua prática pedagógica.

Pode-se destacar o livro *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*, no qual Hidelbrandt e Langig (1986) defendem uma abertura de possibilidades para que os alunos tomem decisões junto do professor ao longo do processo educativo. O que faz com que o conhecimento possa ser pensado não como uma mera transmissão, mas como uma “[...] construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para superação de



situações de vida presentes e futuras.” (ibid, p.6). As concepções abertas apontam para múltiplas possibilidades de vivenciar os conteúdos. Elas levam a uma determinada concepção de ensino, em que não basta uma compreensão de ensino no plano da aprendizagem, mas também no plano da interação entre os envolvidos e no plano social.

## 2. Metodologia

As escolhas do caminho passam por uma cartografia da relação memória-corpo, na qual acontece a articulação de duas linhas. Uma linha do hábito relacionada diretamente com o corpo, que faz decalque. Outra linha espiritual, que faz mapa, da memória, que não precisa seguir um caminho já estabelecido pelo hábito. A linha do mapa traz em si própria a possibilidade de se fazer. A linha do decalque é apenas uma cópia da realidade. “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo.” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.22). O mapa é rizomático e o decalque é arborescente. Para os autores, enquanto o rizoma permite a conexão de qualquer ponto com qualquer outro ponto, a árvore fixa sempre um ponto numa ordem e estabelece filiações.

O método cartográfico foi escolhido para se tentar dar conta da relação memória-corpo. Uma relação que vai além do que pode ser atualizado numa coleta de dados. No entanto, um nível (platô), onde essa relação acontece, precisa ser criado. Do contrário, não há como se evitar, que se faça com os dados, apenas o que já se espera que seja feito com eles. Não se atinge, assim, o que se modifica na duração do que acontece na matéria. E não há alternativa, a não ser, fazer um decalque, em vez de mapa. Então, no lugar de coleta de dados, deve-se fazer construção de dados. Mas não se pode esquecer a criação do platô. Afinal, é nele que existe o real virtual que é necessário para as possibilidades de um atual criativo.

Kastrup (2007) defende o funcionamento da atenção no trabalho de campo do cartógrafo. Aponta a atenção chamada de flutuante de Sigmund



Freud (apud Kastrup, 2007) e do reconhecimento atento de Henri Bergson (1990) como pistas para se encontrar um processo (mapa) e não uma representação (decalque). A autora considera importante uma concentração sem focalização, que é possível com uma atenção à espreita, flutuante, concentrada e aberta. É importante destacar que estas pistas não são uma definição do que se vá fazer ao longo da pesquisa.

Na atenção flutuante, de acordo com Freud (apud Kastrup, 2007), a atenção fica suspensa, bem como a seleção do que interessa. “O uso da atenção flutuante significa que, durante a sessão, a atenção do analista fica aparentemente adormecida, até que subitamente emerge no discurso do analisando a fala inusitada do inconsciente” (ibid, p.16). O cartógrafo pode desdobrar atenção flutuante e utilizar não somente a audição, mas outras modalidades sensoriais, como por exemplo, a visão. Com isso, valoriza uma atenção inconsciente, bem como a relação entre inconscientes, o que favorece ao pesquisador a memorização de fragmentos desconexos para serem utilizados mais adiante. Para o pensador, o trabalho seletivo da atenção consciente constitui-se num obstáculo (ibid).

A atenção flutuante atua na abertura de campos perceptivos, onde diferentes níveis podem indicar o que está acontecendo em sintonia com o problema de pesquisa (KASTRUP, 2007). Esta atenção foi utilizada para o estabelecimento de um primeiro contato despretenso com o campo perceptivo das aulas ministradas por bolsistas do PIBID-FURB de Educação Física numa escola da rede municipal de Blumenau SC. Nesse sentido, procurou-se apenas evidenciar a relação memória-corpo no projeto. Foram observadas sete aulas de Educação Física entre os meses de setembro e novembro de 2014 ministradas por estudantes de graduação do curso de licenciatura em Educação Física da FURB, numa turma de quinto ano do Ensino Fundamental. A escola conta com boas condições materiais para as aulas de Educação Física, inclusive um espaço privilegiado para as aulas práticas.



Na observação em campo pode entrar em cena o reconhecimento atento, Bergson (1990), para que se pudesse estabelecer a construção dos platôs nos quais as linhas de mapa pudessem ser escritas. Este reconhecimento utiliza-se de um tipo de memória que abarca todo o passado.

As lembranças passam gradualmente aos movimentos, a atenção inicialmente exerce o trabalho negativo, de retenção dos movimentos, mas depois, o trabalho passa a ser sutilmente positivo, de penetração no objeto percebido, ao mesmo tempo em que se renuncia à utilidade do presente. A memória duplica a percepção, a partir de antigas imagens e faz isso com uma profundidade cada vez maior. “E a operação pode prosseguir indefinidamente, a memória fortalecendo e enriquecendo a percepção, a qual, por sua vez, atrai para si um número crescente de lembranças complementares” (ibid, p. 81).

Amador e Fonseca (2009) entendem que o reconhecimento atento, na cartografia, é operado pelo método filosófico da intuição. A intuição significa uma consciência imediata do objeto. Segundo Deleuze (1999), a intuição é o método que divide o misto de naturezas diferentes que há em nossa experiência, por exemplo: tempo e espaço, lembrança e percepção ou memória e matéria. O misto estabelece nossa experiência que, em meio a ilusões, acontece por representações. Mas é possível de se dividir o misto segundo tendências e evitar, assim, as representações. Deleuze, a partir de Bergson, estabelece duas linhas que dão direções para estas tendências: “[...] a da percepção, que nos coloca de súbito na matéria; a da memória, que nos coloca de súbito no espírito” (ibid, p.18). A divisão das tendências torna possível que se ultrapasse a experiência em direção das condições da experiência real. Isso acontece ao se recusar o sentido habitual da utilidade (como acontece no reconhecimento atento), conforme o esquema sensório-motor. Nessa recusa, as tendências reencontram-se, mas desta vez numa realidade virtual, aberta às possibilidades da matéria e da memória.

A operação do reconhecimento atento supera a dicotômica relação entre sujeito e objeto na pesquisa. Quando acontece a divisão do misto de matéria e memória, tudo o que é matéria fica de um lado, e tudo que é memória fica do



outro. O corpo do observador fica imediatamente junto do corpo do objeto, passa a não existir mais uma diferença entre eles. Sendo assim, o que existe é uma relação memória-corpo que abarca um determinado platô. O reconhecimento atento permite, nesse sentido, que se perceba bem como memória e objeto são rizomáticos e não arborescentes, afinal, o objeto é levado pela memória, e junto dela, para múltiplos níveis que podem não ter nenhuma correspondência com o que ele era.

O reconhecimento atento foi operado para a realização de uma tentativa de se escapar do que já está decalcado num conhecimento sobre educação.

Tarefa difícil: superar a experiência que leva ao decalque para conseguir uma experimentação imediata das coisas! Tudo isto para que a articulação memória-corpo pudesse contemplar uma realidade virtual e não apenas atual.

Prosseguiu-se com a operação do reconhecimento atento, no qual foram criados novos níveis que resultaram em questionamentos. Procedeu-se assim a criação de questionamentos, nos quais pudessem ser trazidos os discursos que estariam junto das práticas observadas. Chegou-se assim numa entrevista semiestruturada que foi realizada: com três alunos do ensino fundamental (escolhidos por sorteio), dois bolsistas do PIBID de educação física (estudantes de graduação), uma coordenadora do PIBID de Educação Física (professora dos estudantes de graduação) e uma supervisora do PIBID de Educação Física (professora dos alunos do ensino fundamental). No total foram realizadas cinco entrevistas, uma com cada um dos professores, uma com cada um dos bolsistas, estudantes de graduação e uma com todos os estudantes do ensino fundamental, todos juntos. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2015. Chamamos os entrevistados de B1, B2, P1, P2 e Alunos. Como os alunos da educação básica foram entrevistados de maneira coletiva e houve uma significativa diferença de seus discursos em relação aos discursos dos demais entrevistados, optou-se por identificá-los apenas como alunos sem individualizar a fala de cada um.

### **3. Análise e discussão de dados**



As observações resultaram, num primeiro momento, em duas maneiras de evidenciar a relação memória-corpo nas práticas pedagógicas durante as aulas. As evidências foram designadas como E1 e E2, conforme segue abaixo:

*E1: Houve um esforço dos bolsistas em não delimitar as possibilidades das práticas pedagógicas.*

*E2: Os alunos resistiram a essa abertura.*

A primeira evidencia mostrou um esforço dos bolsistas em fazer uma prática segundo as ideias defendidas pelas *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*. A abertura das possibilidades evidenciou a relação memória-corpo numa tendência de enlace das proposições dos alunos com as dos bolsistas. O enlaçamento favoreceria um diálogo rizomático que propiciaria combinações imprevisíveis, nas quais a relação memória-corpo poderia se fazer sempre de maneira diferente. Mas a segunda evidência mostrou um movimento contrário. Os alunos resistiram ao esforço dos bolsistas e forçaram um desenlace das possibilidades de abertura que se tentava construir, fazendo com que restasse aos bolsistas apenas fazer uma delimitação segundo o que eles já pareciam ter pronto para ser feito. Logo a relação memória-corpo acabou se articulando segundo uma tendência da memória habitual que apenas repete.

Assim, chegou-se a série de entrevistas da qual se falou mais acima na metodologia da pesquisa. Tendo em vista a brevidade desse artigo, é apresentado aqui, apenas um dos momentos da entrevista, no qual se realizou um duplo questionamento. Segue abaixo os questionamentos e trechos das respectivas respostas: *Como é previsto o engajamento dos alunos nas atividades e como isso tem se dado na prática?*

*B1: "O aluno é ativo na participação da aula, onde ele resolva problematizações a resolver. Tem algumas resistências e dificuldades na aplicação das aulas, pois a teoria nem sempre sai*



*exatamente cem por cento na prática. Os alunos estão acostumados a uma prática tradicional onde eles não são participativos. Com o decorrer do processo, o aluno vai se adequando a metodologia aos poucos no que diz respeito a participar ativamente das aulas”.*

*B2: “Que eles vivenciem, criem, sejam autônomos. E na prática isso acontece. É possível sim”.*

*P1: “Discutimos com os alunos, nos reunimos juntos, planejamos usando um foco e objetivo a ser alcançado. Fazemos o planejamento com o objetivo, porém o aluno tenha autonomia, e assim ele ajuda a construir a aula, direcionamos o saber do aluno para que o objetivo daquele momento seja atingido. São eles que fazem a co-decisão para que se atinja o objetivo desejado”.*

*P2: “O que tem se tentado fazer é trabalhar para que os alunos tenham o máximo de autonomia dentro das aulas de Educação Física, no sentido de decidir junto os conteúdos, planejar as ações e até nas formas de avaliar, só que isso depende do grau de autonomia da turma. [...] Então os alunos não entendiam muito o quanto que eles podiam participar. Eles não participavam muito, quando se perguntava, quando se abria para eles participarem das aulas eles ficavam receosos. Agora em algumas turmas eles já opinam, conseguem ter essa autonomia, dão exemplos”.*

*Alunos: “[...] A gente conversava muito, conversava muito. Tinha hora que a gente respeitava o horário de conversar. Eles sempre ficavam pegando no nosso pé. A gente queria falar. Tinha que levantar a mão para falar. A gente nunca tinha esse hábito”.*

As respostas de B1 e P2 mostram a expectativa dos entrevistados de que os alunos participem de maneira ativa das aulas e sejam autônomos diante



da abertura de possibilidades durante as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas. Por outro lado, remetem a dificuldades quanto a essa abertura decorrentes do caráter inovador do projeto em relação ao que acontece no cotidiano escolar. Todavia, são otimistas quanto a uma reversão dessas dificuldades ao longo do processo.

*B2* e *P1* são mais otimistas. Também mostram uma expectativa de que os alunos participem de maneira ativa e autônoma das aulas diante da abertura de possibilidades dada pelo projeto, mas não há referência a grandes dificuldades em se colocar em prática a metodologia do projeto.

Os *Alunos* não mencionaram sua expectativa sobre o projeto. Mas disseram em suas respostas a mesma dificuldade de *B1* e *P2* no que tange ao caráter inovador do projeto, em relação ao que acontece na escola, quando abre possibilidades de participação dos alunos. No entanto, não houve nenhuma referência a uma possível reversão dessa realidade. Todavia, pode-se observar o desejo dos alunos em e se manifestar.

Os discursos dos participantes do projeto vão ao encontro da observação das suas práticas pedagógicas. Ambos evidenciaram uma tensão entre uma tentativa de se relacionar o corpo com uma memória rizomática aberta às possibilidades virtuais e uma memória arborescente que apenas decalca o que já está planejado. Mas vão além das evidências, na medida em que, pelo menos dois desses discursos parecem apontar para uma discussão que leve a uma compreensão do que acontece durante as aulas ministradas pelos bolsistas: *a maneira como a escola funciona seria um obstáculo para a abertura de possibilidades e os alunos, mesmo criando entraves para o diálogo com os bolsistas, têm o desejo de se manifestar.*

#### **4. Considerações finais**

Talvez os enlaces tentados pelos bolsistas não encontrem ressonância na vida dos alunos. Mas a falta de ressonância pode não ter nada a ver com qualquer tipo de diferença entre bolsistas e alunos. Sob o ponto de vista de



uma memória que faz diferente, não há problemas nas diferenças. Pelo contrário, melhor que haja diferenças, o que poderia resultar em alianças que favoreçam toda a virtualidade que há na relação memória-corpo. Além disso, os alunos tinham o desejo de se manifestar. Talvez eles quisessem enlaçar algo também.

Acontece que é preciso lembrar que a memória não é apenas psicológica, mas também é coletiva e ontológica. Nesse sentido, quando se diz que a maneira reprodutivista como a escola funciona é um entrave para as proposições do projeto, deve-se levar em conta que a escola também possui uma memória coletiva e ontológica que se encarna em tudo o que acontece nela. A falta de ressonância, então, não seria o projeto fazer *diferente*, mas a escola fazer a tão propagada reprodução de *a diferença*, que nada mais é do que o hábito que se deseja atualizar na formação dos alunos e dos bolsistas. Como o projeto acontece na escola, mesmo sendo rizomático, ele fica submetido a sua lógica e toda dificuldade que ela traz à vida. “O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.15). Quando o diálogo entre bolsistas e alunos não acontece, os corpos dos alunos e dos bolsistas, antes de estarem abertos ao que o projeto oferece, estão submetidos à memória da escola. É isso que precisa ser aprofundado a partir deste artigo.

## REFERÊNCIAS

AMADOR, F; FONSECA, T. M. G. **Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa:** considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. Arquivo Brasileiro de Psicologia, vol. 61, n. 1, 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória:** Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. V.1, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** São Paulo: editora 34, 1999.



FONTES, Patrícia. Em busca de uma Educação Física crítica reflexiva: primeiros passos do PIBID FURB Educação Física. In GICELE, Maria Cervi; et al. **Formação Docente**: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços. Blumenau: EDFURB, 2013.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Raalf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.

SOARES, et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. SP: Cortez Autores Associados. 1992.



XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI

27 de agosto de 2015, Blumenau - SC



# **XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/ UNIVALI**

