

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 95 número 239 jan./abr. 2014

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
Online



INEP

Ministério da
Educação

Presidência da República Federativa do Brasil

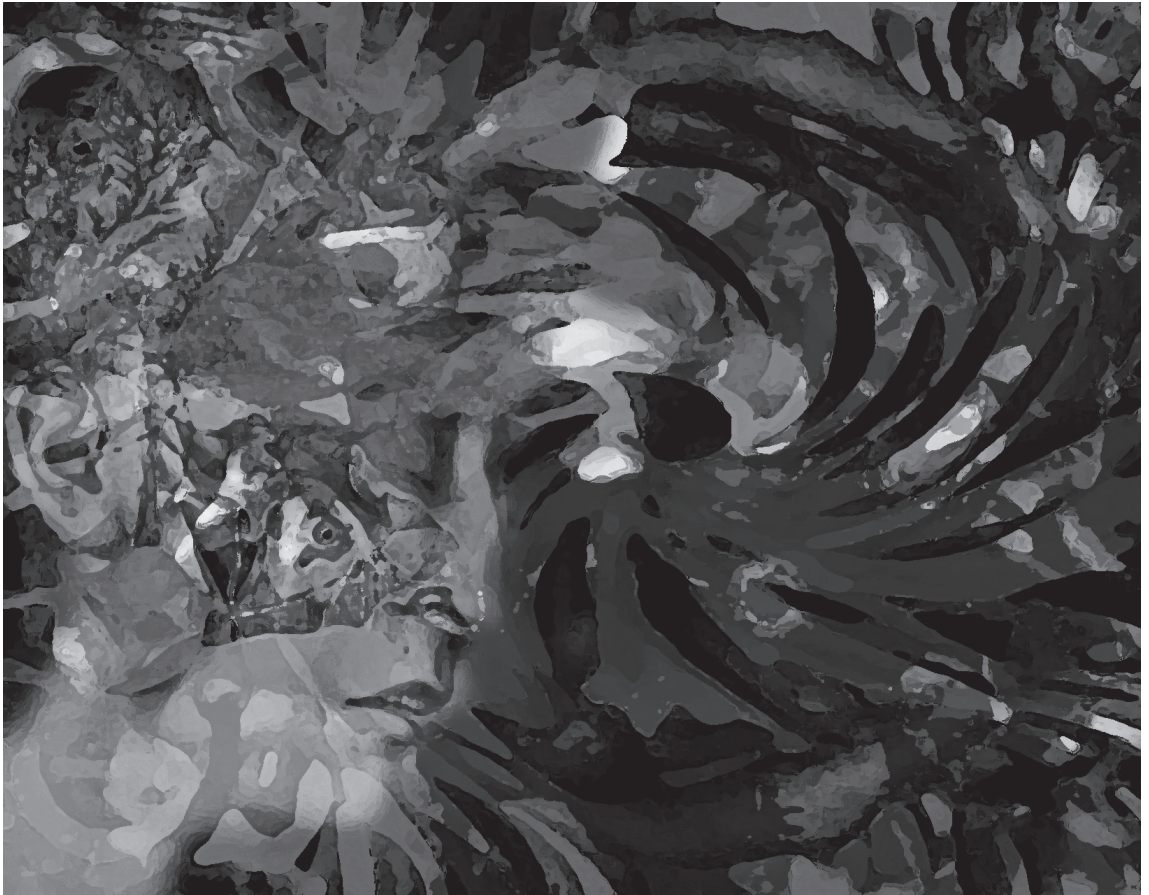
Ministério da Educação

Secretaria Executiva

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – Coordenadora – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Maria Isabel da Cunha – Unisinós – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Marília Pontes Sposito – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Sofia Lerche Vieira – UECE – Fortaleza, Ceará, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13, Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 95 número 239 jan./abr. 2014

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 Online



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etiene Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza aline.souza@inep.gov.br
Amanda Mendes Casal amanda.casal@inep.gov.br
Elaine de Almeida Cabral elaine.cabral@inep.gov.br
Jair Santana Moraes jair.moraes@inep.gov.br

Inglês:

Andreza Jesus Meireles andreza.meireles@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Elisângela Dourado Arisawa elisangela.arisawa@inep.gov.br
Sâmara Roberta de Souza Castro samara.castro@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich marcos.hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos josem.santos@inep.gov.br
Raphael Caron Freitas raphael.freitas@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

TIRAGEM 2.300 exemplares

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos luanad.santos@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-440 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078
editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-440 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Elektronische Zeitschriften bibliothek (EZB)
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)
Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal.
OEI-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)
SciELO – Scientific Electronic Library Online
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)
Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1
Interdisciplinar – A2
Letras – Linguística – A2

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2014

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.
Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>
ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (online)

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Editorial 9**Estudos**

O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey 11

Rômulo Ferreira Correa

José Claudio Matos

A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas 31

Mara Regina Zluhan

Tânia Regina Raitz

Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história 55

Sonia T. S. Penin

Cláudia V. A. Galian

Vera Valdemarin

Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento 73

Mayra Prates Albuquerque

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Gilceane Caetano Porto

<i>Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco.....</i>	87
José Sávio Bicho de Oliveira	
Isabel Cristina Rodrigues de Lucena	
<i>Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos</i>	112
Cleonice Terezinha Fernandes	
Paulo Moreira Silva Dantas	
Maria Isabel Mourão-Carvalho	
<i>Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores</i>	139
Carla Ariela Rios Vilaronga	
Enicéia Gonçalves Mendes	
<i>Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio</i>	152
Nilton Mullet Pereira	
Fernando Seffner	
Carmem Zeli Gil	
Carla Meinerz	
<i>A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial</i>	175
Luis Eugênio Martiny	
Pierre Normando Gomes-da-Silva	
<i>Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo.....</i>	199
Lisete Regina Gomes Arelaro	
Márcia Aparecida Jacomini	
Nilson Alves de Souza	
Kátia Aparecida Santos	
<i>Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul.....</i>	218
Rosângela Fritsch	
Ricardo Vitelli	
Cleonice Silveira Rocha	
Instruções aos colaboradores	237

Editorial	9
------------------------	----------

Studies

<i>The growth of freedom as an educational end: the relation between reflective thinking and freedom in John Dewey's work</i>	11
---	-----------

Rômulo Ferreira Correa

José Claudio Matos

<i>Human rights education for softening conflicts in daily life of schools</i>	31
--	-----------

Mara Regina Zluhan

Tânia Regina Raitz

<i>Portuguese teachers education curricula: autonomous institutions and the power of their histories</i>	55
--	-----------

Sonia T. S. Penin

Cláudia V. A. Galian

Vera Valdemarin

<i>Written formation memorial kept alongside teaching practice: different kinds of learning about alphabetization and literacy</i>	73
--	-----------

Mayra Prates Albuquerque

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Gilceane Caetano Porto

<i>Mathematical literacy in multigrade classes of riverside schools of the Amazon: teaching performance in focus.....</i>	87
José Sávio Bicho de Oliveira	
Isabel Cristina Rodrigues de Lucena	
<i>Psychomotor performance of students with learning disabilities in calculus</i>	112
Cleonice Terezinha Fernandes	
Paulo Moreira Silva Dantas	
Maria Isabel Mourão-Carvalho	
<i>Co-teaching for supporting school inclusion: collaborative practices among teachers.....</i>	139
Carla Ariela Rios Vilaronga	
Enicéia Gonçalves Mendes	
<i>Teaching history: implications of the new curricular provisions for high school</i>	152
Nilton Mullet Pereira	
Fernando Seffner	
Carmem Zeli Gil	
Carla Meinerz	
<i>Didactic transposition in school physical education: the formative path of teachers in initial education.....</i>	175
Luis Eugênio Martiny	
Pierre Normando Gomes-da-Silva	
<i>Teachers' working conditions: an analysis of the career in the public educational system of São Paulo.....</i>	199
Lisete Regina Gomes Arelaro	
Márcia Aparecida Jacomini	
Nilson Alves de Souza	
Kátia Aparecida Santos	
<i>Discrepancies between age and grade in public high schools of the state of Rio Grande do Sul.....</i>	218
Rosangela Fritsch	
Ricardo Vitelli	
Cleonice Silveira Rocha	
Instructions for the Collaborators	237

Abrimos esta edição com artigo que, tendo como fonte a obra de John Dewey – *Como Pensamos* (1933) –, se propõe a analisar a relação entre o cultivo do pensamento reflexivo e o crescimento da liberdade individual. Em tempos de rápidas transformações sociais e superação científica de conhecimentos tidos como válidos, postos em uma reconstrução constante, tempos em que, no mundo social e no mundo das ciências, há uma problematização dos caminhos encetados e uma procura de alternativas para o viver e o conviver, tempos que autores chamam de “gelatinosos”, é, sem dúvida, relevante discutir a importância do pensamento reflexivo e seu papel numa sociedade em que as imagens e o consumo (o exibicionismo nas mídias) se tornam mais relevantes do que a reflexão, a compreensão e a solidariedade humana, e trazer aos educadores e outros interessados os argumentos que fundamentam a defesa do uso do pensar como constitutivo da liberdade. Como é concluído no artigo, “ao advogar que, uma vez tendo a humanidade o domínio científico das forças naturais e a compreensão das suas condições reais de existência, a responsabilidade da direção da espécie humana deixa de ser arbitrária e irrefletida e passa a ter a possibilidade de ser autônoma (de governar a si própria), John Dewey pode ser considerado um defensor da liberdade. Pois ele destaca a espécie humana da marcha parcialmente aleatória e cega da mera luta pela sobrevivência e a eleva a uma condição capaz de assumir a direção racional e deliberada dessa mesma marcha”. A educação assume, nessa direção, papel mais do que relevante, uma vez que é por meio dela que

mediações são construídas para propiciar aprendizagens significativas a crianças e jovens, em suas formas peculiares de desenvolvimento, no mundo de hoje. Seu papel essencial é o de abrir para o mundo do pensamento o interesse das novas gerações, assim, o sentido do trabalho escolar, tomado como mediador do contato e da elaboração cultural em diferentes setores – não só de conhecimento, mas também da vida moral e social –, passa a ser o da construção desse pensamento como base de liberdade e de seu exercício responsável.

Na sequência, abordam-se os direitos humanos como elementos de referência nas questões de conflitos interpessoais nas redes escolares, seguidas de análises diversificadas quanto às ações pedagógicas nas escolas e às contribuições de práticas colaborativas. Ao final, uma visão sobre impasses para a implementação de uma maior qualidade educacional, com foco em problemas relevados no ensino médio por meio de estudo sobre a defasagem idade-série. O artigo mostra, pela pesquisa realizada, que, apesar de a parcela da defasagem idade-série diminuir ao longo do tempo, decorrente daqueles que não conseguiram ingressar na educação regular na idade apropriada, os problemas oriundos do fracasso escolar continuam sem um atendimento eficaz, uma vez que os resultados apresentados revelam altas taxas de reprovação e abandono. Isto chama a atenção para a ineficácia de algumas políticas implementadas que não levam em conta as condições da realidade dos estudantes.

Há, neste número da RBEP, artigos provocativos, artigos que retratam situações que demandam soluções mais pertinentes aos problemas das realidades educacionais, portanto, da formação das novas gerações, e artigos propositivos, que evidenciam possibilidades de novas práticas educacionais. Esperamos que as contribuições ao pensamento educacional apresentadas nestes estudos possam ser elementos que suscitem discussões, ações e pesquisas que contribuam para a melhoria constante de nossas condições educacionais.

A Editoria Científica

O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey

Rômulo Ferreira Correa
José Claudio Matos

Resumo

Propõe analisar a relação entre o cultivo do pensamento reflexivo e o crescimento da liberdade individual, tendo como fonte principal a obra *Como Pensamos* (1933), de John Dewey. Para ele, a finalidade da educação é formar indivíduos livres, capazes de direcionar sua conduta e adaptar as condições do ambiente a seu favor. Nesse caso, o crescimento da liberdade é um efeito da educação que estimula o indivíduo ao exercício contínuo do pensamento reflexivo. O presente discurso procura mostrar por que o conceito evolutivo de liberdade de Dewey é mais eficiente do que a teoria educacional criticada por ele, que confunde liberdade com espontaneidade e, por causa disso, considera a criança livre para dirigir suas atividades. Essa confusão resulta na condenação da autoridade do professor e na perigosa ideia de que o ser humano imaturo não precisa de direção externa para alcançar a liberdade.

Palavras-chave: Dewey; liberdade; pensamento reflexivo; educação.

Abstract

The growth of freedom as an educational end: the relation between reflective thinking and freedom in John Dewey's work

This article analyzes the relation between the cultivation of reflective thinking and the growth of individual freedom, based mainly on John Dewey's work "How we think" (1933). For Dewey, the end of education is to form free individuals, capable of directing their own conduct and of adapting environmental conditions to their benefit. In this case, the growth of freedom is an effect of education that stimulates the individual to the continuous exercise of reflective thinking. The present discourse intends to show the reason why Dewey's evolutionary concept of freedom is more efficient than the educational theory criticized by him, which confuses freedom with spontaneity, and for this reason, considers the child free to direct his/her activities. This confusion results in the condemnation of the teacher's authority and in the dangerous idea that immature human beings do not need external direction to achieve freedom.

Keywords: Dewey; freedom; reflective thinking; education.

Introdução

Teorias educacionais fundadas em um ideal de liberdade que contesta a autoridade do professor na direção das atividades do estudante têm exercido forte influência nos debates atuais sobre educação. Por isso, torna-se pertinente a obra do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) – cuja produção é reconhecida no Brasil principalmente por suas ideias educacionais –, que apresenta como alternativa à concepção acima mencionada um conceito de liberdade baseado na teoria evolutiva. Contrapondo-se à compreensão de que liberdade significa apenas a ausência de obstáculos, para o autor, a liberdade é algo que se conquista *vencendo obstáculos*. É um equívoco supor que o ser humano nasce livre e tudo o que necessita para manifestar sua liberdade é que não o perturbem em seu caminho. Segundo Dewey, a liberdade pode vir a ser um atributo no futuro, se a educação do indivíduo tiver sido guiada por alguém mais experiente com o intuito de lhe formar hábitos de pensamento reflexivo. Nesse sentido, defende-se aqui que a liberdade apresentada por John Dewey exerce melhor a função de tornar mais livre a vida humana do que a concepção propagada pelas atuais versões pedagógicas do *laissez-faire*.

Para justificar essa posição, a este trabalho cumpre, primeiramente, esclarecer de que maneira a singularidade da noção deweyana de liberdade se deve à originalidade do método adotado pelo filósofo na

investigação do assunto. Em seguida, é preciso identificar o conceito de liberdade existente na obra *Como Pensamos*¹, de John Dewey, com as considerações que o autor faz sobre a relação entre o exercício do pensamento reflexivo e sua conseqüente influência no crescimento da liberdade individual. Considerando isso, será examinada a razão por que a finalidade da educação deve ser o crescimento da liberdade e de que maneira o autor avalia se esta finalidade é ou não benéfica à humanidade. Por fim, rematando a discussão, pretende-se evidenciar a carência de fundamentação científica das teorias educacionais que serão aqui chamadas de não-diretivas, em contraste com a teoria de Dewey – fundamentada na teoria evolutiva –, que afirma que o desenvolvimento da liberdade ocorre por intermédio do cultivo da reflexão, pois somente dessa maneira pode crescer nos indivíduos a capacidade de estabelecer a própria direção.

O problema da liberdade

Observada a importância da experiência e do método científico na investigação filosófica de John Dewey, a forma assumida pelo problema da liberdade se manifesta por meio da seguinte questão: Filosofar acerca da liberdade contribui para tornar o indivíduo mais livre? Convém aqui ressaltar que as discussões teóricas que não apresentam efeito ou influência na vida prática são alvo de crítica por parte do autor, sendo denunciadas por sua inaplicabilidade e pelo prejuízo que suas conclusões não verificadas infligem à investigação. Servem de exemplo os arrazoados filosóficos que discorrem sobre a ideia de liberdade sem levar em conta o indivíduo em suas determinações físicas e sociais, de modo que conduzem o raciocínio por um caminho isolado da experiência, reduzindo, normalmente, o problema a uma formulação dualista e abstrata: o ser humano é ou não é livre? Possui ou não liberdade?

Em oposição a essa espécie de raciocínio, a Dewey importa apenas a maneira de pensar que melhor influi nas condições objetivas da experiência: o *pensamento reflexivo*.² Por isso, veremos que a liberdade na filosofia de Dewey é abordada de maneira distinta da tradicional. Resta saber, todavia, se a noção deweyana de liberdade faz diferença na prática, ou seja, se influi e modifica a experiência de maneira mais eficiente do que outras teorias. O problema da liberdade, tendo em vista a intenção deste estudo, assume portanto a seguinte hipótese: A concepção emergente da liberdade que, segundo Dewey, cresce em virtude do exercício do pensamento reflexivo é mais eficiente, isto é, funciona melhor que outras teorias que promovem a liberdade como valor educativo.

A hipótese de trabalho e as proposições que dela sucedem foram avaliadas por meio da análise textual das fontes teóricas, que serão mencionadas convenientemente no decurso deste artigo. O método

¹ Tendo em vista a intenção deste trabalho, a versão revisada de 1933, por conter adaptações com propósitos didáticos e acréscimos referentes à educação, apresenta-se mais oportuna que a original publicada em 1910. A definição de liberdade existente na obra, com base na qual este trabalho projeta o seu caminho, permanece a mesma nas duas edições, favorecendo assim a escolha daquela que aduz ao lado das reflexões sobre as formas de pensar suas respectivas conseqüências educacionais.

² Logo no início da obra *Como Pensamos*, Dewey qualifica o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar, isto é, como a operação mental mais eficiente, que executa melhor o trabalho de que é capaz (Dewey, 1933, p.13).

consistiu no estudo da produção intelectual de John Dewey e de fontes bibliográficas secundárias. Processo que compreendeu, em primeiro lugar, a interpretação e análise da produção deweyana que faz referência à liberdade, tendo como fonte principal o livro *Como Pensamos*, e, em segundo lugar, a comparação e revisão crítica de comentadores e especialistas que procuram esclarecer e atualizar a obra do filósofo à luz de discussões científicas recentes. A aplicação desse método resultou na produção do presente discurso, que avalia e problematiza o pensamento de Dewey acerca da relação necessária entre a liberdade e o exercício do pensamento reflexivo. Pretende-se, dessa maneira, dar conta de questões filosóficas a respeito da liberdade que têm sido formuladas e discutidas no contexto atual do debate sobre educação.

Esclarecida a metodologia deste estudo, convém deter-se um pouco sobre a metodologia utilizada por John Dewey em suas investigações filosóficas. É importante ressaltar que, na época em que Dewey produziu sua obra – início do século 20 –, o método filosófico predominante confiava na autoridade da razão especulativa como instrumento na busca pelo conhecimento. Sem fazer referência a situações concretas, a mente investigava de maneira puramente conceitual a essência de ideias ou conceitos, a fim de descobrir sua causa ou finalidade absolutas e estabelecer, com base nisso, os fundamentos últimos da realidade. Tendo em vista esse horizonte, ao adotar um método que levasse em conta a experiência e a vida prática, a filosofia de Dewey teve de assumir a tarefa de redefinir muitas das noções tradicionais (ex.: democracia, educação, liberdade), com o intuito principal de despojá-las do prestígio distrativo da sua habitual condição de essência (de *fim* em si) e arrogar-lhes a sua devida função de instrumento teórico (de *meio*) para fim de solucionar alguma situação concreta. Em razão disso, no caso da noção aqui estudada, em vez de procurar uma ideia geral de liberdade (como uma espécie fixa), o filósofo vai buscar na experiência as condições que caracterizam a liberdade enquanto conceito que indica algum problema concreto.

Segundo atesta Jerome Popp (2006), John Dewey foi o primeiro filósofo a manifestar a atitude denominada naturalismo evolutivo. Esta corrente filosófica se caracteriza pela visão de que o método científico é a principal forma de investigar a realidade, pela adoção da teoria darwiniana da evolução como fundamento principal em seus argumentos. Em sua obra *Evolution's First Philosopher: John Dewey and the Continuity of Nature*, comenta que

[...] enquanto outros filósofos podem ter dado alguma atenção à teoria evolucionária, foi Dewey sozinho quem viu que, se a mente emerge de formas prévias que não possuíam mente, então esse fato prognostica uma nova importância para o conhecimento, a ética e a democracia. (Popp, 2006, p.1).

Em um ensaio publicado em 1910, intitulado *The Influence of Darwinism on Philosophy*, John Dewey foi pioneiro na afirmação de que a concepção emergente das espécies promovida pela teoria evolutiva,

ao atuar sobre a maneira como o conhecimento passou a ser buscado e apreciado pelas ciências orgânicas, tornou legítimo, por fim, o emprego do mesmo método no campo da filosofia. Cabe lembrar que, antes da publicação de *A Origem das Espécies* (1859) de Charles Darwin, a doutrina que concebia a natureza das coisas de forma perfeita e acabada vinha aos poucos sendo minada pela concepção de uma natureza que apenas gradualmente foi surgindo à existência.

O princípio da transição já havia sido provado ser mais eficaz e convincente que o método tradicional na área das ciências inorgânicas, como a astrologia, a física e a química (por exemplo, com as obras de Galileu, Descartes e Lavoisier); nas pesquisas referentes à vida orgânica, não obstante, ainda predominava a busca por alguma essência permanente e absoluta por trás da fluidez dos fenômenos, interditando, assim, ao novo método, a investigação da natureza humana e, por conseguinte, de temas como ética, política e liberdade.

Antes de Darwin, o impacto do novo método científico sobre a vida, mente, e política, foi impedido; porque entre esses interesses ideais ou morais e o mundo inorgânico, intervém o reino das plantas e animais. Os portões do jardim da vida estavam fechados às novas idéias; e apenas através desse jardim havia acesso à mente e política. A influência de Darwin na filosofia reside em ter conquistado o fenômeno da vida para o princípio da transição, e libertado assim a nova lógica para sua aplicação à mente, à moral e à vida. (Dewey, 1997, p.9-10).

Com John Dewey, é inaugurado um novo caminho para a investigação filosófica: o método genético fundamentado no naturalismo evolutivo. Também chamado pelo autor de método histórico ou evolucionário, ele consiste no "controle da análise ou interpretação de qualquer fenômeno ao trazer à luz as condições exatas, e apenas essas condições, que estão envolvidas no seu surgimento" (Dewey, 1902, p. 108-109). Segundo discorre em seu artigo *The Evolutionary Method as Applied to Morality*, publicado na revista *The Philosophical Review* em duas partes, em março e julho de 1902, o método genético, na investigação de fenômenos morais e valores éticos, possui eficiência semelhante ao método experimental que as ciências naturais utilizam na investigação de fenômenos físicos.³

Declara o autor no artigo:

Meu objetivo é mostrar que o método histórico [ou genético] nos revela um processo em formação, e por isso traz sob controle intelectual e prático fatos que resistem terminantemente à especulação genérica ou à mera observação introspectiva. (Dewey, 1902, p. 113).

O objetivo desse método é, a exemplo do método científico, promover o controle do fenômeno em questão. De forma que, ao prever e controlar as condições do ambiente que promovem a manifestação do fenômeno, cresce no indivíduo o poder de domínio sobre ele, junto com a capacidade de reproduzi-lo, se desejável, ou evitá-lo, se pernicioso. Vê-se, pois, que o emprego do método genético na filosofia, ao empreender sua investigação acerca da liberdade, não perderá tempo procurando sua

³ Sobre isso Dewey comenta que "o valor dos estágios iniciais de qualquer evolução histórica é como aquele do isolamento artificial de um fato físico longe do seu contexto original" (1902, p.113-114).

essência ou finalidade absoluta, mas perseguirá as condições físicas e sociais específicas que podem gerar a liberdade enquanto um fenômeno verificável. Encarada dessa maneira, a liberdade é percebida não como causa, mas como um efeito – um produto da evolução. Para John Dewey, a liberdade cresce. O livro *Como Pensamos* manifesta evidências de que é possível estudar as condições que promovem o seu crescimento a fim de encontrar maneiras, por meio da educação, de reproduzir essas condições.

O naturalismo evolutivo impele Dewey para longe das teorias que tratam a liberdade como atributo inato ou faculdade essencial do ser humano. Segundo Dewey, apenas a *possibilidade* da liberdade é inata no ser humano. Para que o seu desenvolvimento ocorra é necessário o concurso de condições específicas fornecidas pelo ambiente físico e social, em interação com as tendências instintivas do indivíduo. Sob essa perspectiva, o fenômeno que Dewey indica como sendo a manifestação da liberdade é a conduta reflexiva, isto é, a conduta humana baseada na ponderação, na busca de um objetivo claramente estipulado, na análise das circunstâncias, na formulação e verificação de hipóteses, na busca de meios para empreender seus intentos e na tentativa de superar os obstáculos que os estorvam. A liberdade nasce da formação de hábitos reflexivos. Como veremos, importa acentuar que, para promover as circunstâncias favoráveis ao exercício do pensamento reflexivo, é necessário, sobretudo, um esforço consciente por parte dos mais experientes na educação dos membros imaturos⁴ da sociedade. É sobre essas questões que trata a obra *Como Pensamos*.

Liberdade e o pensamento reflexivo

Segundo John Dewey, a verdadeira liberdade é intelectual. É a capacidade que tem um indivíduo de se orientar para um objetivo, levando em conta o uso dos meios adequados, de prever as consequências de seus atos, buscando obter os recursos materiais para realizá-los. Essa capacidade, que é justamente o diferencial humano entre as espécies vivas, denota antes um poder de *controle*: “Pois liberdade é poder de agir e executar independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia, não simplesmente atividade exterior sem peias” (Dewey, 1979, p. 93). Nesse sentido, o hábito de obedecer cegamente aos impulsos, cultivando a atividade espontânea e irrefletida, sem consideração pelas consequências dos seus atos, representaria justamente a conduta de um ser não livre. O curso espontâneo dos instintos observado no comportamento dos indivíduos imaturos não caracteriza uma conduta livre. Essa explosão impulsiva de potência que não encontra obstáculos representa, ao contrário, o grau zero de liberdade.

Ter o rumo das atividades dirigido pelas influências exteriores e pelos instintos é uma característica comportamental dos animais não humanos; todavia, não significa dizer que a liberdade, apesar de ser marca distintiva

⁴ Dewey utiliza o termo “imaturado” para se referir aos indivíduos nesta fase de seu processo de crescimento. A imaturidade é constituída pela plasticidade comportamental, segundo o autor, e pela dependência em relação aos mais velhos.

da espécie humana, seja um atributo inato. O ser humano nasce – como os demais animais – desprovido, ainda, da conduta caracterizada como reflexiva. E não há um ponto definido do seu desenvolvimento mental após o qual o indivíduo se torna livre de um momento para o outro; a liberdade vai apenas gradualmente sendo conquistada.

Adepto da teoria evolutiva, que advoga a mudança gradual e muitas vezes quase imperceptível da vida orgânica, John Dewey jamais admitiria uma iluminação repentina que libertasse o indivíduo do jugo de todas as influências, de modo que a partir desse momento ele se transformasse em um ser inteiramente racional e responsável. O desenvolvimento da liberdade deve ser observado desde a sua gênese em situações concretas, deve indicar a manifestação de algum fenômeno: esse fenômeno é o comportamento resultante do exercício do pensamento reflexivo. Pois a única liberdade possível e observável, segundo Dewey, é aquela que

[...] reside no *poder do pensamento* exercitado, na capacidade de 'virar as coisas pelo avesso', de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, no saber onde e como encontrar tais evidências. (Dewey, 1979, p. 96).

Em razão disso, a investigação empreendida por Dewey indaga que situação, ou que circunstâncias, estimulam o ser humano a pensar reflexivamente, promovendo nele o comportamento deliberado característico de um indivíduo considerado livre.

Existem, segundo Dewey, diferentes níveis de atividade mental. Pode-se dizer que grande parte do comportamento humano é conduzido por hábitos adquiridos irrefletidamente. Como ocorre com os outros animais, a acomodação (boa ou má) de nossos impulsos às condições do ambiente acaba criando padrões rotineiros de comportamento, mas, diferentemente deles, devido a aspectos evolutivos do nosso sistema nervoso, enquanto percebemos que nos tornamos mais conscientes, constatamos também que os hábitos mecânicos se estendem ao funcionamento mental, configurando uma expansão de atividades inconscientes. Em poucas palavras, isso quer dizer que nem toda inquietação da mente pode ser considerada um pensamento ou então, se for, não pode ser considerada pensamento reflexivo (Dewey, 1979).

Com base na consideração anterior, conclui-se que o mero ato de pensar do ser humano não configura necessariamente reflexão. Por essa perspectiva, concebemos que, inicialmente, a atividade mental tem todos os indícios para ser declarada inconsciente, ou irreflexiva, pois apresenta todas as características dos hábitos mecânicos do corpo. Paralelamente ao fluxo livre de ações espontâneas, comum a todos os animais, sobrevém no ser humano o fluxo de pensamentos. Trata-se de uma atividade mental determinada pelas circunstâncias, indicando exatamente aquela carência de liberdade que o ser humano, do alto do patamar evolutivo, costuma enxergar no animal irracional. Contudo, para Dewey, como o desenvolvimento científico e tecnológico representa prova concreta da

existência do pensamento reflexivo, infere-se que, em algum momento, o comportamento do ser humano deixou de ser totalmente guiado pela conjunção de influências instintivas e ambientais e começou a ser estabelecido, paulatinamente, pelo próprio indivíduo.

Vejam qual foi esse momento. No livro *Democracia e Educação* (publicado em 1916), o capítulo 3, intitulado *A educação como direção*, Dewey chama a atenção para o fato de o ser vivo não ser uma entidade passiva. O organismo se encontra, desde o início, sempre engajado em alguma operação. Em princípio, o estímulo externo dirige toda a atividade do ser vivo; fornece-lhe um objeto de desejo, um *objetivo*. A resposta do organismo representa a adaptação das suas tendências instintivas às influências do ambiente; "o estímulo é unicamente uma condição para o exercício conveniente das funções orgânicas" (Dewey, 1959, p. 26). Isso é mais facilmente verificável nos animais cuja ação visa apenas efetivar esquemas operativos inatos através de determinado estímulo fornecido pelo ambiente, para, em seguida, sendo consumada a vontade, se voltar para o próximo objeto que lhe guiará os passos. Da mesma forma, o ser humano mais novo terá as suas ações guiadas por estímulos físicos do ambiente que lhe chamem atenção, e sua inclinação permanecerá a de ocupar-se dessas coisas na medida em que vão surgindo em sua experiência até que, por meio da convivência com outros membros do grupo, seja aprimorada sua percepção de estímulos mais refinados, isto é, sociais (estes que, em seu tempo, exercerão forte influência sobre a conduta do ser humano maduro). De toda forma, nota-se que, em teoria, não parece haver espaço para uma direção autônoma; o indivíduo é regido por estímulos externos, sejam físicos ou sociais.

Entretanto, a experiência demonstra uma situação mais complexa. Na vida diária de qualquer organismo, apesar de certos estímulos dirigirem sua atividade até o fim, isto é, apesar de o indivíduo buscar sempre consumir seu desejo ou seu impulso, esse fluxo é constantemente bloqueado. Toda espécie de obstáculos impedem que o curso da ação atinja sua finalidade. Aqui é preciso considerar seriamente não apenas a frequência dessas obstruções, mas também a sua importância. Essa condição de interdição da atividade representa um *problema*, que, nas palavras do autor, "é tudo aquilo, por simples e trivial que seja, que põe o espírito em perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faz incerteza" (Dewey, 1979, p. 22). Até aqui, devemos reconhecer que em toda atividade vital, por mais ínfima que seja, o indivíduo encontra obstáculos (problemas) no empenho em realizá-la, e devemos atentar para o fato de que, na espécie humana, esse pequeno fenômeno assume uma importância crucial.

O problema que impede a satisfação de um objetivo abre a possibilidade para o comportamento livre surgir e se desenvolver. A condição primária para o nascimento da reflexão ocorre quando o estímulo do ambiente não encontra nenhuma resposta no esquema de hábitos e costumes rotineiros do indivíduo, isto é, quando o ser humano vislumbra a perturbadora vastidão de possibilidades e a desconfortante sensação

de não possuir a certeza de uma direção. Portanto, ali onde o ambiente obstrui o fluxo espontâneo e habitual e apresenta-lhe um problema a ser resolvido, surge no indivíduo a possibilidade do pensamento reflexivo. Como atesta o filósofo, “a imediata descarga direta ou expressão de uma tendência impulsiva é fatal ao ato de pensar. Somente quando o impulso é, em certo grau, tolhido e repellido sobre si mesmo, é que nasce a reflexão” (Dewey, 1979, p. 94). A reflexão entra onde o hábito mental rotineiro não dá mais conta das demandas do organismo; ela emerge de uma atividade entravada, de um impedimento. Ainda segundo o autor, a liberdade “é algo que se consegue através da vitória, pela reflexão pessoal, sobre as dificuldades que impedem uma ação imediata e um êxito espontâneo” (Dewey, 1979, p. 94). Quando resolve um problema ou supera um obstáculo, de modo a aprender com a experiência para prever e dominar situações semelhantes no futuro, cresce no indivíduo sua capacidade de controle e, por conseguinte, sua liberdade.

Contudo, para que se defina uma conduta como reflexiva, há que ser avaliada a maneira como o indivíduo responde à situação problemática. O reconhecimento de um problema, a estipulação de um objetivo, a projeção de possíveis soluções, estas etapas sozinhas ainda não caracterizam a reflexão. O traço distintivo desse tipo especial de pensamento é a busca por evidências, a verificação ou, em outros termos, o retorno à experiência – essa é a única espécie de pensamento que influi na realidade transformando e adaptando o ambiente em favor das intenções do indivíduo. Em razão disso, Dewey observa que somente o surgimento de um problema que obstrua a atividade do indivíduo, apesar de constituir uma condição fundamental para o exercício da reflexão, não garante obrigatoriamente a sua realização. Como consta na obra *Como Pensamos*, para impulsionar o uso do pensamento reflexivo, junto a um problema concreto da experiência como premissa maior, é necessário o concurso de outra influência.

[...] o pensar *reflexivo*, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (Dewey, 1979, p. 22).

Este segundo fator de influência consiste, portanto, na adoção de uma postura crítica e inquisitiva por parte do indivíduo. Sabe-se que grande parte dos problemas cotidianos pode ser resolvida apenas seguindo as instruções de alguém que já os tenha resolvido antes, seguindo a tradição, por assim dizer, como uma espécie de fórmula de conduta. Contudo, se o indivíduo demonstra uma disposição investigativa, se sua busca por evidências o impele à pesquisa da origem e dos fundamentos, seja da tradição, seja de qualquer crença não verificada, sua compreensão do problema será maior, assim como a sua capacidade de lidar com situações análogas no futuro.

Do que foi dito até aqui, conclui-se que o surgimento de um problema na experiência juntamente com a adoção de uma postura inquisitiva

reúnem as duas condições essenciais para promover o pensamento reflexivo. Dewey ensina como reproduzir essas condições. A primeira é mais fácil, pois não é preciso investir muito esforço na criação de problemas artificiais, uma vez que os seres humanos já têm de lidar com obstáculos que emergem naturalmente da sua experiência diária. Podemos aproveitar um punhado dessas adversidades reais e unir o útil ao agradável, ou seja, aproveitar o ensejo fornecido pela constatação de um problema concreto e investigar maneiras de resolvê-lo, exercitando, assim, o pensamento. Dewey caracteriza a segunda condição – a postura necessária – pelo conjunto de três atitudes fundamentais: 1) ter o espírito aberto, livre de preconceitos, disposto à consideração de novos problemas e novas ideias; 2) ter o interesse absorvido pela busca, possuir entusiasmo, paixão pela investigação da matéria, objeto, ou causa em questão; 3) ter responsabilidade, capacidade de prever e assumir as consequências dos seus atos e projetos (Dewey, 1979). Contudo, o autor adverte que tais atitudes não são naturais, tampouco se desenvolvem espontaneamente durante a vida do ser humano.

Em razão desse ponto, começamos a perceber que, para reunir os elementos que ocasionam a reflexão e que, por conseguinte, indicam a maneira pela qual o indivíduo pode ser mais livre, se faz necessário um projeto educacional com esse intuito. O cultivo de atitudes e o exercício do pensamento reflexivo não ocorrem espontaneamente, nem dependem do mérito exclusivo do indivíduo. Se o controle e a comunicação necessários à vida social não forem conduzidos de forma adequada, o indivíduo perde a possibilidade de compartilhar o conhecimento acumulado pelo grupo e absorver a experiência socializada. Em condições extremas, ele não teria sequer pleno domínio da linguagem (instrumento social sem o qual não se consegue pensar como um ser humano, em primeiro lugar). Logo, formar um ser independente, responsável – em suma, livre – não é possível sem um esforço deliberado por parte dos adultos na direção dos membros menos experientes. É necessária uma atuação educacional consciente. A perspectiva deweyana de uma sociedade formada por indivíduos inteligentes e autônomos se deve à fundamentação na teoria darwiniana da evolução, como será visto na seção seguinte. Convém, neste momento, somente confirmar a posição do filósofo em favor do cultivo do pensamento reflexivo como um fim educacional. Em poucas palavras, para Dewey, um dos objetivos principais da educação deveria ser dirigir a formação do indivíduo imaturo, com o intuito de capacitá-lo a assumir aos poucos a direção da sua formação.

Liberdade como um fim educacional

Não é supérfluo perguntar por que razão a liberdade, para John Dewey, deve ser um fim educacional. Como se pode deduzir do que foi dito até aqui, tal proposta não vem de uma apreciação estética e idealizada sobre o conceito de liberdade, tampouco da noção proveniente

do liberalismo clássico, onde a liberdade é vista como um valor absoluto, um direito e uma condição inata do ser humano. Se Dewey advoga a importância do crescimento da liberdade no indivíduo, é somente por verificar seu valor por meio da interpretação do fenômeno à luz da teoria evolutiva. Dessa maneira, a liberdade, longe de ser um valor *em si*, só é tratada com importância pelo autor porque o seu naturalismo evolutivo o conduziu a essa conclusão; do contrário, é válido supor que o conceito de liberdade seria ignorado e outro mais adequado poderia ser adotado em seu lugar. Na verdade, pode-se dizer que isso já ocorre. Dewey prefere trabalhar com outras categorias e normalmente evita o termo liberdade. Sempre que dele se utilizou, foi com o intuito de se contrapor a outras filosofias da liberdade e de refrear a influência que estas exerciam sobre o pensamento do seu tempo. Essas considerações servem para acentuar que a ideia de liberdade, para Dewey, deve seu valor ao fato de ser um fim que parece concordar com a marcha evolutiva da espécie humana.

Esclarecido esse ponto, convém investigar como Dewey responde à questão de se a liberdade, escolhida como objetivo educacional, é um bom objetivo. Considerando que a sua filosofia adota o princípio da transição e da mudança contínua, deve ser a partir dos elementos transitórios da vida orgânica e social que o filósofo busca uma direção. Ele não levanta um ideal estático a ser perseguido, mas, como um cientista, busca algum fundamento firme, alguma constância verificada em meio às transformações, e essa constante vai ser justamente a própria mudança. Não o simples movimento, a mudança mecânica e aleatória das coisas inanimadas, mas um tipo específico de mudança que se verifica nos organismos vivos: o *crescimento*. Os seres vivos em geral, e os seres humanos em específico, apresentam uma marcha cumulativa que produz como resultado um aumento de complexidade orgânica e de adaptabilidade ao meio – eles crescem. Assim sendo, a questão que nos confronta é sobre a direção (ou educação) que devemos conferir a este crescimento dos seres humanos. Em um nível mais amplo, Jerome Popp ilustra bem o raciocínio que persegue a melhor direção que se pode dar à espécie:

Pense em termos de organismo lutando para sobreviver, isto é, sob a pressão da seleção natural. Além disso, imagine que o largo cérebro humano ainda está em evolução. Por meio de qual critério deveríamos julgar o crescimento da espécie desses organismos? Por meio de qual critério a natureza julga esse crescimento? O único critério existente para o crescimento desses organismos, seja em número ou em modificações genéticas, é a capacidade para *mais crescimento*. (Popp, 2006, p. 81).

Traduzindo em termos educacionais, segundo Dewey, isso quer dizer: “1º) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim e que 2º) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (Dewey, 1959, p. 53). Isso é o mesmo que afirmar que o crescimento do indivíduo não tem outro fim a não ser mais crescimento. Na medida em que os organismos foram se tornando mais complexos, surgiram formas superiores de inteligência. Se o cérebro

humano permanece em evolução, isso é ainda hoje objeto de debate. Dewey, contudo, advoga que a inteligência humana certamente evoluiu. Eventualmente, essa inteligência criou a linguagem e a cultura, tornou-se consciente da própria existência, inventou métodos para modificar o ambiente em seu favor; enfim, começou a se tornar autônoma, ou seja, começou a ser livre. Promover a continuidade do desenvolvimento da inteligência humana, por meio do cultivo consciente do pensamento reflexivo, foi o meio que Dewey encontrou para contribuir com o crescimento da espécie.

Para justificar sua tese, no início do segundo capítulo do livro *Como Pensamos*, nomeado “Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional”, Dewey procura definir, em linhas gerais, os valores do pensamento reflexivo. O autor separa três efeitos da reflexão que evidenciam a importância do seu cultivo para o contínuo crescimento da inteligência do ser humano. Cabe examiná-los. Em primeiro lugar, o filósofo diz que o ato de pensar reflexivo possibilita a ação consciente, pois torna o indivíduo capaz de dirigir e projetar suas atividades com previsão e de acordo com propósitos deliberados. “Trazendo à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento [reflexivo] faz-nos saber “a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (Dewey, 1979, p. 26). Pelo pensamento reflexivo, o indivíduo é capaz de planejar objetivos futuros e obter domínio sobre circunstâncias que ainda não se encontram presentes.

Em segundo lugar, a reflexão possibilita a invenção sistemática e o engenho de técnicas úteis à vida humana. Ao observar com atenção a civilização contemporânea, pode-se verificar por toda parte, monumentos, dispositivos artificiais, mecanismos que foram modificando ao longo do tempo as condições antes primitivas da vida humana, promovendo um ambiente remodelado, com o intuito de fazer lembrar, ou prevenir, os membros do grupo de certas emergências da vida. Sobre isso, segundo declara John Dewey:

Todas as espécies de aparelhos artificiais são modificações intencionais de coisas naturais, de tal modo engendradas que as coisas nos passam a servir melhor do que sem seu estado natural, para revelar-nos o que estiver oculto, ausente e remoto. (Dewey, 1979, p. 28).

Dessa forma, é aguçada no indivíduo a percepção de estímulos complexos, refinados por meio da cumulação de técnicas e conhecimentos ao longo de gerações.

Por último, o pensamento reflexivo enriquece os objetos com um significado. A reflexão altera o sentido e, por isso, o valor da experiência. “Talvez não tenhamos a necessidade de pensar perante uma ocorrência; se, todavia, tal ocorrência já foi objeto de cogitação, o resultado desta capitaliza-se como sentido diretamente enriquecido e aprofundado.” (Dewey, 1979, p. 30). Por fim, para concluir a justificativa da importância do pensamento exercitado, tanto sobre desenvolvimento da inteligência

humana e, por conseguinte, da civilização, quanto, por essas mesmas razões, como fim educacional da espécie, Dewey comenta que

[...] os três valores mencionados, em seu efeito cumulativo, marcam a diferença entre uma vida verdadeiramente humana e racional e a existência vivida pelos animais que ficam presos numa rede de sensações e apetites. Os valores descritos, entretanto, não se realizam automaticamente, senão dentro de estreito limite, reforçado pelas necessidades da vida. Para obter que se realize adequadamente, cumpre que o pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta. (Dewey, 1979, p. 31).

Dewey confirma que o desenvolvimento da inteligência humana depende da educação. Certamente, no livro *Como Pensamos*, o autor visa instruir os educadores, tutores e pais, nas maneiras de desenvolver o pensamento reflexivo nos seus alunos, discípulos e filhos. Todavia, o que o filósofo realmente tem em mente é instruir a espécie humana, fornecer-lhe uma direção que leve em conta as evidências científicas e evolutivas. Para Dewey, a partir de Darwin, a própria compreensão do processo pelo qual viemos a existir, imediatamente, torna a evolução nossa responsabilidade.

A compreensão de Popp vai na mesma direção quando comenta:

Se a inteligência que a natureza colocou em movimento se desenvolveu ao ponto de estar mudando o curso do processo que controlou nosso planeta antes da sua existência, então nosso problema se torna aquele de manejar essa inteligência. Em outras palavras, nossa inteligência não está mais sob controle da natureza. Nós tomamos a evolução em nossas próprias mãos e, junto com isso, a responsabilidade pela prosperidade do planeta. (Popp, 2006, p. 86-87).

Então, quando Dewey fomenta uma educação que vise ao crescimento constante da inteligência dos seres humanos, ele está se dirigindo à espécie, ou, quando menos, a alguma sociedade que tenha como ideal o crescimento contínuo da liberdade de todos os seus membros. Isso porque a educação, enquanto função social, depende inteiramente dos valores e ideais que determinado grupo social deseja perpetuar e dos indivíduos que esse grupo pretende formar. É evidente que os valores e os ideais variam de uma sociedade para a outra, e, apesar de certamente acreditar que a direção fornecida por sua filosofia da educação sirva para guiar a espécie inteira, Dewey não está interessado em impor sua visão a todas as sociedades. Ele procura, por meio do argumento, convencer de que a melhor maneira de alcançar esse objetivo seria promover um ambiente social no qual o número de interesses compartilhados pelos cidadãos fosse cada vez maior e no qual as relações com outras associações fossem cada vez mais intensas e livres. Dewey denomina democrática a sociedade que mais se aproximar de satisfazer esses critérios.

É importante advertir que o uso do termo democracia torna a obra de Dewey propícia a interpretações divergentes. Um dos seus maiores comentadores no Brasil, Marcus Vinicius da Cunha (2001), em seu livro *John Dewey: A utopia democrática*, entende que a democracia, para

Dewey, é um imperativo moral, isto é, que a busca pela democracia é uma finalidade primordial, fundamentada não por teorias sobre a natureza humana, mas por uma espécie de fé utópica do filósofo norte-americano. Cunha assevera que “do ponto de vista deweyano, não devemos e não precisamos justificar a democracia com teorias sobre a natureza humana” (Cunha, 2001, p. 49); para o educador brasileiro, a legitimidade da utopia democrática de Dewey não está em sua base naturalista, mas na própria esperança de que a utopia venha a se concretizar.

Não é negado no presente estudo o caráter relativamente utópico da democracia deweyana, se por utopia entendermos um projeto visando a um futuro melhor, nem mesmo a evidente esperança do filósofo nesse sentido. Mas é um equívoco restringir-se apenas a esse aspecto utópico e, acima de tudo, declarar que a fundamentação da democracia é baseada puramente na fé de Dewey, ou dos seres humanos em geral, em sua concretização. Talvez a origem desta interpretação se deva ao fato de Cunha se basear principalmente na obra *Liberalismo, Liberdade e Cultura*⁵ para analisar a visão democrática de Dewey, deixando em segundo plano o que o filósofo norte-americano diz sobre o assunto nos já citados trabalhos de 1902 e 1910 e no livro *Democracia e Educação*. Neste último, Dewey parte das premissas mais básicas do naturalismo evolutivo e aos poucos vai montando suas ideias e propostas, chegando, assim, ao conceito de democracia. A aparente ausência da obra *Democracia e Educação* nesta interpretação de Cunha acaba se revelando problemática, como podemos perceber na passagem a seguir:

Segundo Dewey, a democracia só faz sentido como imperativo moral, jamais como imperativo psicológico ou filosófico. A democracia é algo que desejamos que aconteça, independentemente das inclinações naturais humanas, sejam elas quais forem, independente da Verdade Última, seja ela qual for, porque julgamos que a vida democrática propicia o melhor para a experiência atual e futura de humanidade, por ser o único modo de vida que permite crescimento individual e coletivo. (Cunha, 2001, p. 52).

Curiosamente, apesar de defender que a concepção de democracia de Dewey não é fundamentada na natureza humana, na sentença grifada, Cunha acaba deixando escapar a base naturalista em que ela, de fato, se apoia.

Ao contrário do excerto acima, a posição assumida neste artigo é de que Dewey leva sim em conta as inclinações naturais humanas e que, por isso mesmo, assume como “verdade última” essa própria natureza (por intermédio do princípio do crescimento), o que resulta numa concepção de democracia que, longe de ser uma finalidade, é apenas um meio: sua justificativa é ser exatamente o “único modo de vida que permite crescimento individual e coletivo” (Cunha, 2001, p. 53). Tem sido mais de uma vez sustentado aqui que o fundamento principal da filosofia deweyana é o princípio da continuidade e do crescimento da vida baseado no conhecimento científico sobre a evolução e que todo o resto dos argumentos de sua obra se assenta consonantemente nessa base.

⁵ Combinação das obras *Liberalism and Social Action* (1935) e *Freedom and Culture* (1939), ambas traduzidas por Anísio Teixeira e publicadas no Brasil em 1970.

As apropriações da filosofia de Dewey que ignoram esse ponto tendem geralmente a errar o alvo. Seguindo esse raciocínio, Jerome Popp afirma que

o desenvolvimento da nossa inteligência está subordinado apenas a ele mesmo, no sentido de que o crescimento como fundamento requer que as reconstruções da nossa experiência ocorram sempre de modo a promover o maior crescimento possível. Assim, democracia está subordinada ao crescimento, o que significa que o valor da democracia é secundário. (Popp, 2006, p. 85).

Cunha acaba trocando os fins pelos meios quando assevera que a educação é “uma poderosa ferramenta a serviço da democracia” (2001, p. 53), quando, na verdade, é a democracia a ferramenta a serviço do crescimento da liberdade. Do que foi dito, conclui-se que foi a observância do critério do crescimento que induziu Dewey a estipular como fim educacional a formação de indivíduos cada vez mais livres e independentes; conclui-se também que essa escolha se deveu à compreensão do processo evolutivo. É, pois, dessa posição que decorre a concepção de democracia que o filósofo defende. Dewey chama de comunidade democrática aquele grupo social que tem como fim educacional promover maior inteligência e maior liberdade.

A pedagogia da liberdade segundo John Dewey

Esclarecida a noção de liberdade e a razão por que ela deve ser cultivada, resta agora estabelecer sua diferença com relação à outra concepção de liberdade preponderante nas discussões sobre a educação. Contraopondo-se à noção deweyana, está a concepção de liberdade que se identifica à: 1) ausência de direção exterior; 2) crítica à educação reprodutivista;⁶ 3) recusa da autoridade. Para caracterizar essa corrente, será utilizada a expressão “pedagogia não diretiva”, ou “não diretivismo”, que remeterá a esse sentido estrito, especificamente de acordo com as quatro características mencionadas. Dewey afirma em sua obra *Experiência e Educação* (publicada em 1938) que:

Não é demais dizer que uma filosofia educacional que declare ter como base a ideia de liberdade possa se tornar mais dogmática do que a educação tradicional contra a qual, no entanto, procura reagir. Qualquer teoria, bem como qualquer conjunto de práticas, pode tornar-se dogmática se não tomar como base o exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. (Dewey, 2010, p. 24).

⁶ É a posição que critica a ideia de educação como função social que promove simplesmente a preservação e perpetuação da sociedade. Condena-se principalmente o seu papel de transmissão de conhecimentos e reprodução dos valores e interesses específicos do grupo social em que a educação ocorre.

Seu alvo é justamente esta atitude pedagógica que, em nome de um ideal não refletido de liberdade, recusa-se a dirigir e controlar a experiência do imaturo no percurso educativo. Apesar da crítica de Dewey ter sido feita explicitamente àquela filosofia da educação que surgia em sua época, como reação a educação tradicional, a apropriação dessa crítica no presente estudo estende consideravelmente a lista de teorias

que se encaixam nesses critérios. Se for bem analisado, esse conjunto de vertentes teóricas reúne, hoje em dia, não apenas a didática baseada na *Aprendizagem Centrada no Aluno* de Carl Rogers e seus continuadores, mas a influência em bloco das teorias pós-modernas na pedagogia, compreendendo os estudos culturais, e suas ramificações de gênero (por ex.: a teoria Queer), de etnia (com os estudos pós-colonialistas), e os demais trabalhos sobre educação baseados nas teorias pós-estruturalistas (ou na sua versão americana nominada desconstrucionismo).⁷

Quanto à primeira característica da noção de liberdade da pedagogia não diretiva, a ausência de direção exterior, é de supor que na seção *Liberdade e pensamento reflexivo* tenha ficado claro que o comportamento da criança é dirigido exteriormente, quer queira ela ou não – queiram os educadores ou não. É particularmente perigoso que a influência dos movimentos que lutam contra a direção exterior atinja a prática pedagógica. Isso é dito devido à evidente incapacidade que apresenta um infante para tomar decisões que lhe sejam benéficas. Suponhamos que aceitemos à risca a incumbência de não dirigir a atividade da criança. Antes de tudo, deve-se saber que sua ação ainda estará sendo dirigida, só que por estímulos indiscriminados do ambiente que motivam impulsos cegos e irrefletidos, como ocorre nos animais considerados irracionais. “Em termos morais, a pessoa madura, em certas ocasiões, não tem o direito de sonegar aos mais jovens a capacidade de compreensão compatível com o que a sua experiência proporcionou” (Dewey, 2010, p. 39). Para algum lugar a criança está indo. Além disso, por possuir tendências mais complexas que outros organismos mais simples, o ser humano é o animal que mais depende do cuidado dos membros mais velhos enquanto ainda é imaturo.

A direção exterior permanece existindo nas práticas não-diretivas, com a diferença de que nestas a direção é mal conduzida; pois, por ser tida como inexistente, não se conhece direito sua função e, por conseguinte, não se servem dela de maneira eficiente os educadores. O professor que renuncia à direção da conduta da criança usa da própria autoridade para fazê-lo. Conclui-se, dessa forma, que toda pedagogia é diretiva. A questão é: como proceder diante desse fato? A solução proposta por John Dewey é utilizar a autoridade para dirigir as atividades da criança, a fim de consolidar no indivíduo as condições necessárias para que um dia ele não precise mais de orientação, para que ele consiga desenvolver a habilidade da reflexão consequente e, assim, alcance a independência e a autonomia tão apreciada pelo não diretivismo. Em poucas palavras, a criança depende de um adulto que tenha boa vontade, conhecimento e experiência suficientes para indicar o caminho que formará nela um juízo crítico e independente.

O segundo aspecto dessa ideia de liberdade é a defesa de que a sociedade não deveria impor seus valores e crenças aos mais novos, que eles devem ser livres para escolher seus próprios valores e crenças. É importante, nesse momento, ressaltar que para a visão naturalista de John Dewey, a educação, em seu sentido mais *lato*, é o instrumento fundamental da continuidade social da vida. No livro *Democracia e Educação*, educação

⁷ Uma das principais vias de acesso do pensamento pós-estruturalista no Brasil se deu através do estudo sobre currículo da obra *Documentos de Identidade* (1999), de Tomaz Tadeu da Silva.

é uma função necessária a toda comunidade que almeje preservar sua vida característica, pelo menos por mais de uma geração. Não só a educação formal (ou escolar), mas, sobretudo, a informal (aquela que ocorre por meio das atividades compartilhadas no meio social) exerce um papel essencial na formação da conduta dos membros mais novos do grupo. Por isso ela muda de acordo com os valores assumidos por cada sociedade. É notório que os indivíduos humanos, quando imaturos, necessitam de proteção e cuidado dos mais velhos. O simples cultivo físico, isto é, o simples trabalho de manter sua subsistência, não os prepara para participar das atividades desenvolvidas pelos membros mais experientes do grupo. É necessário um esforço consciente com o intuito de prepará-los para substituir os mais velhos na execução de trabalhos complexos característicos da sua sociedade. Da mesma forma, aos indivíduos mais novos são transmitidos valores, crenças e ideais do grupo (Dewey, 1959).

Antecipando acusações de reprodutivismo, vale esclarecer que o que foi descrito no parágrafo anterior não representa um conceito deontológico ou normativo; não indica o que a educação deve ser. Indica, antes, a função da educação em todo grupo social. Tratou-se do fato verificável de que os adultos dirigem as atividades dos imaturos de acordo com seus interesses, e que o fazem de forma tanto intencional quanto involuntária, quer admitam ou não esse papel. A reprodução dos ideais e valores dos mais velhos aos mais novos é um fato social incontestável. Como já foi sugerido, Dewey assevera que a única maneira de uma sociedade superar a prática educativa da mera reprodução é adotar como valor e ideal a ser reproduzido o próprio crescimento, isto é, a própria renovação da sociedade. Dessa forma, o que se reproduz é a disposição e a mentalidade voltada a formar indivíduos cada vez mais inteligentes, que contribuam para a reconstrução e transformação do grupo.

Percebe-se, assim, que as duas primeiras características da pedagogia não diretiva são fundadas na recusa de dois fatores biológicos básicos: a direção externa – o fato de toda forma de vida *depende* dos estímulos do ambiente para satisfazer seus instintos e realizar suas atividades – e a reprodução – o fato de a renovação da vida se dar por meio da transmissão de informações (seja no nível molecular ou social). Essa teoria se recusa a reconhecer tais fatos primários com base em algum ideal de liberdade que postula a não intervenção ou mesmo a abstenção da responsabilidade que têm os mais experientes na direção das crianças. Ela nunca poderia ser efetivamente aplicada – a prática educativa nas escolas claramente mantém ainda métodos diretivos –, mas, o que é mais problemático, para ajustar a realidade aos seus ideais, vem produzindo um discurso pedagógico que pode ser considerado escorregadio, quase exclusivamente hermenêutico e carregado de eufemismos. A valorização da interpretação subjetiva da realidade, incentivada por essa teoria, tem como efeito principal, na academia, as múltiplas narrativas individuais elevadas à condição de documentos científicos fidedignos. Nas escolas, se por um lado vem contribuindo para uma gradual mudança no valor da cultura e individualidade do aluno, por outro resulta muitas vezes na recusa da

autoridade do professor. E este é o terceiro aspecto dessa corrente a ser aqui considerado.

A noção de liberdade carregada pelo não diretivismo representa em sua essência o rompimento das amarras. É um movimento radical de libertação. Nesse processo, a religião, os pais, o professor, toda autoridade é rejeitada. Dewey considera que

a rejeição à filosofia e à prática da educação tradicional apresenta um novo tipo de difícil problema educacional para os que acreditam em um novo tipo de educação. Enquanto não reconhecermos esse fato e enquanto não aceitarmos definitivamente que não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema, continuaremos atuando de maneira cega e confusa. (Dewey, 2010, p. 26).

A escola tradicional passa a ser comparada a um regime ditatorial. Na verdade, o impulso que adquire a forma de negação da direção, representa a negação, não apenas do autoritarismo extremo, mas de toda forma de autoridade. Diria Dewey que, como ocorre constantemente na história, a posição revolucionária julga desprezível toda cultura tradicional, sem fazer distinção do que nela é nocivo ou que pode ser útil, e "o impulso consequente é – como em toda reação – passar ao extremo oposto" (Dewey, 1979, p. 89). As correntes pedagógicas não diretivas representam, portanto, uma reação ao autoritarismo, mas incorrem no erro de não reconhecer a existência e a importância da autoridade nas relações educativas.

A ausência de toda autoridade, na criança, não resulta na liberdade, mas na atividade impulsiva e imprevidente, o que configura uma experiência não educativa. A criança não aprende a usar a experiência para prever e controlar situações semelhantes no futuro. A atitude diretiva tipicamente naturalista a ser tomada aqui é conhecer o fato e trabalhar com base nele.

Já que o propósito a ser realizado deve vir, direta ou indiretamente, de algum ponto do ambiente, negar-se ao professor o poder de propô-lo é simplesmente substituir, pelo contato acidental com outras pessoas ou cenas, o planejamento inteligente da única pessoa que, se algum direito tem de ser professor, melhor conhece as necessidades e possibilidades dos componentes do grupo do qual é parte. (Dewey, 1979, p. 270).

Em poucas palavras, se for realmente necessária uma autoridade, que seja uma autoridade competente; se necessária uma direção, que seja uma direção que vise ao amplo desenvolvimento da liberdade do ser humano. Que as reais condições da relação educativa sejam reconhecidas para que o projeto pedagógico seja factível, de base sólida e confiante, selecionando os conteúdos em vista da formação proposta.

Considerações finais

Foi afirmado acima que a noção deweyana de liberdade tem como uma das suas funções principais contrapor-se ao ideal de liberdade das

teorias pedagógicas não diretivas, demonstrando a inaplicabilidade destas e os perigos que sua pretensão à cientificidade pode causar. Também foi argumentado que, se a liberdade cresce, e se seu crescimento é determinado por condições da interação entre o indivíduo e o ambiente, é porque ela está sujeita aos mesmos princípios e regularidades que a investigação científica descobre operando no mundo natural. A liberdade, então, não sendo oposta ao processo natural, é na verdade um efeito desse processo, na medida em que a natureza inclui o ser humano e a própria sociedade.

Assim como sabe que a inteligência humana surgiu da combinação casual e cumulativa de diversos fatores, sem obedecer a nenhuma razão deliberadamente projetada – como é explicado pela teoria da evolução –, Dewey reconhece que as instituições e a organização social não surgiram de um planejamento racional, mas de uma combinação similarmente casual e cumulativa de fatores, como o desenvolvimento do comércio e das indústrias, como as viagens e migrações, como as lutas e conquistas. Todavia, ao advogar que, uma vez tendo a humanidade o domínio científico das forças naturais e a compreensão das suas condições reais de existência, a responsabilidade da direção da espécie humana deixa de ser arbitrária e irrefletida e passa a ter a possibilidade de ser autônoma (de governar a si própria), John Dewey pode ser considerado um defensor da liberdade. Pois ele destaca a espécie humana da marcha parcialmente aleatória e cega da mera luta pela sobrevivência e a eleva a uma condição capaz de assumir a direção racional e deliberada dessa mesma marcha.

Conclui-se, dessa forma, que, se a evolução das formas orgânicas da natureza deu ensejo ao aparecimento da inteligência, não mais cabe meramente às injunções da natureza o crescimento da espécie. A partir desse momento, cabe à inteligência se utilizar das condições naturais para promover o seu crescimento, acelerando o processo que antes era arrogado somente à autoridade irrefletida da natureza. Sob essa perspectiva, a educação se mostra uma função social de fundamental importância para por em prática o processo de formação de indivíduos reflexivos, independentes, livres.

Referências bibliográficas

CUNHA, Marcos Vinicius. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional : Ed. USP, 1970.

DEWEY, John. The evolutionary method as applied to morality. *The Philosophical Review*, v. 11, p. 107-124, 353-371, mar./july 1902.
Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2176631>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

DEWEY, John. The influence of Darwinism on philosophy. In: DEWEY, John. *The influence of Darwin on philosophy and other essays*. New York: Prometheus Books, 1997.

POPP, Jerome A. *Evolution's first philosopher: John Dewey and the continuity of nature*. New York: State University of New York, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Rômulo Ferreira Correa, acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. É bolsista de iniciação científica do projeto "Dewey e Dennett: as concepções de comunicação e de mente no contexto da filosofia da educação".

romulo_correa@hotmail.com

José Claudio Matos, doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Udesc, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

doutortodd@hotmail.com

Recebido em 16 de julho de 2013.

Aprovado em 10 de dezembro de 2013.

A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas

Mara Regina Zluhan
Tânia Regina Raitz

Resumo

Destaca a importância da educação para favorecer a cultura da paz e da solidariedade nas escolas. Diante das diferentes violências expressas cotidianamente na sociedade, a educação em direitos humanos aparece como uma alternativa para buscar respostas aos inúmeros conflitos existentes nas escolas e no seu entorno. Ao entender-se que a escola é o germe de modificação do indivíduo, que traz em si a essência de tal modificação por meio das potencialidades que pode desenvolver, deve-se colocar o aluno no centro desse processo e pensar numa educação que possa valorizá-lo e respeitá-lo em suas diferenças e, ao mesmo tempo, mostrar que o seu futuro pode ser construído com base na cidadania.

Palavras-chave: conflitos na escola; educação em direitos humanos; proposta educativa.

Abstract

Human rights education for softening conflicts in daily life of schools

This article highlights the importance of education to promote the culture of peace and solidarity in schools. Considering the different kinds of violence daily expressed in society, human rights education emerges as an alternative in the seeking of answers to the innumerable existing conflicts at school and its surroundings. From the understanding that schools are the germ of change of individuals, who bring in themselves the essence of such modification through the potentialities that one can develop, the student should be placed at the center of this process. Also, one should think of an education that values and respects the student in his/her differences and, at the same time, shows that the future can be built based on citizenship.

Keywords: conflicts at school; human rights education; educational proposal.

Introdução

A escola constitui-se como uma das mais importantes organizações sociais que constrói, por meio das relações que se estabelecem no seu interior, inúmeros princípios concernentes a uma sociedade mais justa e igualitária. Em contrapartida, tornou-se protagonista de um cenário de violências, indisciplina e afrontamentos que leva todos a buscarem respostas e estratégias que possam garantir uma convivência permeada pelos valores de respeito, diálogo e tolerância.

Para garantir a igualdade e a equidade entre os indivíduos, o Estado estabeleceu, ao longo da história, várias políticas sociais de proteção a crianças e adolescentes. Faz-se necessário buscar propostas e encaminhamentos que sustentem um fazer pedagógico que contribua para a construção de um presente mais solidário e de um futuro investido de valores de uma sociedade efetivamente mais justa e igualitária, numa ação conjunta de todos os órgãos sociais.

Se considerar-se que a escola é um espaço de circulação de culturas, diferenças e singularidades, deve-se garantir que os direitos humanos se transformem na base das relações e que a falta de entendimento, a ausência de escuta do outro, a destruição, a morte, amplamente divulgadas pelos adultos e pela mídia, se transformem em objeto de diálogo e reflexão. Dessa forma, o cotidiano escolar na atualidade deve ser apresentado numa perspectiva crítica, para que crianças e adolescentes possam manter a esperança da solidariedade, da generosidade e da justiça social, com base em práticas diárias do meio escolar, pois se entende que não basta

ensinar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é necessário vivenciá-los.

Educação e direitos humanos

A comunidade escolar está diante de um novo contexto social e de um novo aluno, que é bombardeado em seu dia a dia por novidades tecnológicas, apelos consumistas e cenas de violência exacerbada. Esses e outros inúmeros elementos são refletidos na sua forma de ser, entender e relacionar-se com as pessoas e com o mundo a sua volta. Em consonância com as tecnologias, outras modificações estão presentes no cotidiano, trazidas pelos ventos da modernidade, tais como: imediatismo, superficialidade das relações, excesso de tarefas, jornada de trabalho ampliada, entre outras. Os educadores precisam estar atentos e considerar essas características na sua prática pedagógica, pois o conhecimento da realidade sociocultural da clientela escolar, suas contradições, conflitos, necessidades e desafios se constituem no elemento norteador de todo o processo educativo.

A partir desse momento, pode-se desenvolver o respeito às características e às diferenças individuais, ampliando a habilidade das relações interpessoais, de modo a se tornarem mais humanas e solidárias, possibilitando o trabalho cooperativo em função dos interesses e das necessidades dos alunos. Não se pode imaginar um projeto de educação em direitos humanos único e inflexível, que deva ser aplicado uniformemente nas diferentes realidades sociais brasileiras. Para se pensar em uma escola democrática e cidadã, é preciso ir muito além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino. A escola atual tem mostrado diariamente que não está mais dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso os educadores são chamados a repensá-la.

Para iniciar essa reflexão, segundo a qual a escola deverá incluir nos seus objetivos a convivência pacífica entre todos os seus personagens, pautada em relações de valorização do outro, de respeito e de equidade, é preciso que se destaque um documento que foi elaborado em 1948, cujas prerrogativas ainda se mantêm válidas, atuais e desafiadoras. Trata-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 1948.

Há que se considerar que o documento é datado, por isso não dá conta de algumas especificidades da atualidade, como as questões da sustentabilidade, do papel da mulher no mundo contemporâneo, do desenvolvimento acelerado das tecnologias, do direito à diversidade cultural que inclui as diferenças, entre outros. Como aponta Alencar (1998, p. 28):

[...] é preciso conhecer os direitos humanos não como um dogma, como um conjunto de artigos prontos, acabados, definitivos. A Declaração cinquentenária é muito boa, merece ser lida e conhecida, vivida e

cumprida, mas tem lacunas – resultantes da época em que foi escrita, de sua temporalidade. Por isso, celebrar e valorizar a Declaração Universal dos Direitos Humanos [...] é entender que ela precisa ser acrescida, complementada, aperfeiçoada. Além de cumprida, é óbvio.

Nesse sentido, Bobbio (2004, p. 24) afirma que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los.” Diante da história da humanidade e de seus diversos momentos, a educação em direitos humanos sempre se mostrou necessária e relevante, cabendo à escola o papel de sensibilizar a todos sobre a importância do respeito ao outro, das suas individualidades e diferenças, tornando-se um espaço de formação cidadã.

Escola: espaço de atitudes e práticas de respeito aos direitos humanos

A escola não pode ser somente considerada transmissora de conteúdos, mas, sobretudo, um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas, e, quando se fala na defesa, na efetivação e na universalização dos direitos humanos, precisa-se considerar os seres humanos/alunos como seres sociais, inseridos em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições para que eles se desenvolvam e venham a viver com dignidade e igualdade.

No entanto, deve-se ressaltar que o conceito de igualdade não significa que todos tenham de ter as mesmas características físicas, intelectuais ou psicológicas, tampouco os mesmos hábitos e costumes. Esse conceito está imbuído das diferenças culturais entre os povos, pois, mesmo que se trate de pessoas diferentes, continuam sendo iguais como seres humanos, apresentando as mesmas necessidades e faculdades essenciais a todos. Dallari (2004, p. 15) salienta:

O respeito pela dignidade humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos. O crescimento econômico e o progresso material de um povo têm valor negativo se forem conseguidos à custa de ofensas à dignidade de seres humanos [...].

Comparato (2007) faz uma importante reflexão acerca da autonomia do ser humano, destacando que este deve ser considerado um fim em si e não um meio para determinar a consecução de um objetivo. O autor destaca (2007, p. 22): “[...] todo homem tem dignidade e não preço, como as coisas. A humanidade como espécie, e cada ser humano em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por alguma coisa.”

Considerando, então, que o homem não pode pensar somente em si e que os seus fins devem também levar em conta os fins dos outros, ele torna-se eminentemente social e precisa dos seus pares para viver. A fragilidade humana está diretamente relacionada com a necessidade da solidariedade. Há, todavia, uma característica da pós-modernidade que

destaca o isolamento e a individualidade, de modo que, neste momento de transição das relações sociais, os direitos humanos continuam mais indispensáveis do que nunca. Dallari (2004, p. 30) evidencia, em relação a um conjunto sistemático e harmonioso de regras, que:

Desde a Antiguidade, especialmente na Grécia, vem sendo procurada a ordem mais conveniente para a convivência humana. Aristóteles observou que a sociedade pode ser governada por um só indivíduo, por um grupo de indivíduos ou por muitos, considerando essa última forma, que está mais próxima da moderna concepção de democracia, a mais justa e conveniente.

Em face de tais regulamentações, pode-se considerar que todos os segmentos da sociedade acabam sendo persuadidos de uma função social, não somente o Estado, mas também a família, a igreja, a mídia, as organizações não governamentais (ONGs). Estes precisam revestir-se de uma consciência ética coletiva, buscando o consenso por intermédio do diálogo como forma de promover e considerar os direitos numa perspectiva que valorize as singularidades e as diferenças.

Se uma sociedade é organizada por meio de códigos, regulamentações e leis baseadas nos direitos fundamentais da pessoa humana, conjugando-se aspectos individuais e sociais inerentes a cada ser, estar-se-á favorecendo o desenvolvimento da cidadania, que é um dos fundamentos da democracia. Segundo o sociólogo Herbert de Souza (1996, p. 65), o Betinho,

[...] cidadão é um indivíduo que tem consciência dos seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético forte e consciente da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação [...].

Diante dessa afirmação, surgem alguns questionamentos: os educadores brasileiros conseguem viver a cidadania na sala de aula, exercitando os princípios da igualdade e equidade com seus alunos? Ficam atentos para mobilizar comportamentos solidários, pois consideram que os princípios da ética e da moral são mais facilmente incorporados quando vivenciados, discutidos e refletidos no dia a dia? As políticas públicas de valorização do magistério têm destinado a devida importância ao reconhecimento social e financeiro do professor?

Sabe-se que no Brasil ainda há avanços e recuos, progressos e retrocessos quanto à implantação dos direitos de cidadania e democracia, devido a uma herança histórica que estabelece distinções, discriminações e preconceitos, não só no plano material, mas também cultural, social, racial, além do relacionado a gênero e idade. O princípio de que todos são iguais perante a lei não suprime os problemas sociais que ainda são vividos no País.

Muitos desses problemas se refletem diretamente na ação pedagógica da escola, visto que os filhos vivem e sofrem as mazelas causadas pelo

desemprego, falta de moradia, falta de alimentação, entre tantas outras dificuldades. A escola é parte integrante da sociedade e não consegue viver apartada dela, seus muros não conseguem impedir o reflexo das desigualdades, das violências e das tragédias.

Não há uma sociedade sem conflitos, pois eles surgem naturalmente nos relacionamentos humanos, já que resultam das diferenças próprias de cada um, dos seus desejos, valores e necessidades. Por vezes, eles são até necessários, para provocar mudanças e melhorar a qualidade do convívio entre as pessoas, porém não se deve confundir com violência, agressividade, força e coerção.

Considerando a sua amplitude, é muito complexo definir o termo violência, em virtude das inúmeras classificações que se pode atribuir-lhe, tais como: violência infantil, doméstica, contra os idosos, física, psicológica, simbólica, patrimonial, institucional, negligência e abandono. De acordo com Minayo e Assis (1994, p. 264), as violências podem ser assim definidas:

[...]para efeitos de melhor compreensão, pode-se dizer que existe uma violência estrutural, que se apoia socioeconômica e politicamente nas desigualdades, apropriações e expropriações das classes e grupos sociais; uma violência cultural que se expressa a partir da violência estrutural, mas a transcende e se manifesta nas relações de dominação raciais, étnicas, dos grupos etários e familiares; uma violência da delinquência que se manifesta naquilo que a sociedade considera crime, e que tem que ser articulada, para ser entendida, uma violência da resistência que marca a reação das pessoas e grupos submetidos e subjugados por outros, de alguma forma.

Maldonado (2004) assevera que a violência estrutural é "a mãe de todas as violências", manifestando-se por meio da ganância pelo dinheiro, da competitividade, do desejo de poder, utilizando-se de leis e instituições para manter uma situação de privilégio, desrespeitando as normas de sustentabilidade em prol do desenvolvimento atrelado a lucros excessivos, expressando-se pelo quadro de miséria, má distribuição de renda e exploração a que estão submetidos milhares de brasileiros.

No Brasil, há muitas pessoas que ainda não alcançaram sua cidadania e convivem diariamente com a violação dos seus direitos, o analfabetismo, a má distribuição das propriedades de terra, as mazelas provocadas pela dívida externa elevada, pela economia controlada em parte pelas multinacionais, pela corrupção generalizada e pelo desrespeito aos princípios básicos da humanidade.

Por diversas razões, as situações de violência passam a fazer parte da vida dessas pessoas, aumentando os índices de criminalidade, crime organizado, violência física, entre outros. Tais episódios se refletem no cotidiano da escola, por isso é preciso conhecer a comunidade na qual a escola está inserida e, considerando esse perfil, adequar a prática pedagógica para atender as necessidades e especificidades de cada grupo, posto que os conhecimentos construídos na escola devem contribuir para a formação do aluno cidadão. Paulo Freire (1983, p. 22) ajuda a pensar sob

essa ótica quando reflete: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”

Ao definir as características socioeconômico-culturais da comunidade, deve-se, com o cuidado de não cair num esvaziamento pedagógico, fazer recortes de conhecimento e cultura que são essenciais para o aluno, pois é com base no conhecimento que será dada a ele a oportunidade de modificar a sua realidade. Eliot (1947, *apud* Forquin, 1993, p. 32) considera que:

[...] na nossa precipitação por querer que todos estudem, reduzimos nossos níveis de exigência e abandonamos cada vez mais o estudo destas matérias que servem para transmitir os elementos fundamentais de nossa cultura – ou ao menos parte da cultura que é transmissível escolarmente [...]

Nas sociedades contemporâneas, a escola é o principal local onde se estruturam as concepções de mundo e de consciência social, de consolidação de valores, de formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais. De acordo com o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Brasil, 2013), para atingir esse objetivo, a educação básica deve incorporar o incentivo a estudos e pesquisas sobre as violações de direitos humanos (conflitos, violências, discriminações, entre outros temas) no sistema de ensino, desenvolvendo ações fundamentadas e procedimentos para a resolução de conflitos. É na escola que se formam valores, atitudes e práticas de respeito aos direitos humanos e, nesse contexto, a educação para diversidade é fundamental.

O cenário educacional apresenta-se com muitos contrastes, diferenças e desigualdades, no entanto, ainda se mantém como padrão aquela escola com organização rígida de espaço e tempo, estruturada por séries, turmas e bimestres, como se este modelo do passado fosse o ideal, idolatrando condutas, normas e procedimentos que não conseguem mais encarregar-se de dilemas e contradições da atualidade.

Num momento da história em que as relações interpessoais estão cada vez mais superficiais e momentâneas, a exemplo do “ficar” dos adolescentes, dos casamentos instantâneos, das amizades que num passe de mágica se transformam em ódio, encontra-se na escola um dos últimos espaços onde as pessoas precisam conviver diariamente, por um período mínimo de quatro horas.

O que significa para as crianças e os adolescentes de hoje se deparar com normas, regras e exigências institucionais? Como cumprir os horários, os prazos de entrega de atividades? Como respeitar a autoridade do professor? Como lidar com as frustrações e dificuldades naturais do dia a dia? Como não ter todos os seus desejos satisfeitos imediatamente? Por que fazer tarefas e trabalhos escolares? Afinal, são obrigações e regras que as crianças e os adolescentes não estão mais acostumados a cumprir, pois em seus lares, muitas vezes, não existem limites, obrigações e responsabilidades.

Numa sociedade globalizada, que valoriza a rapidez, a fluidez, a competitividade, encontramos uma escola que está estagnada, indo na

contramão desse processo. La Taylle (2005) aponta duas explicações para os conflitos escolares: a primeira diz que o destaque da escola na atualidade se dá pelo entendimento de que as pessoas precisam recuperar seus laços de cordialidade, proximidade e segurança e nela se vê uma das últimas possibilidades de resgatar esses valores. De outro lado, a escola é percebida como um espaço que necessita passar por grandes transições, para poder dar conta de todas as complexidades da pós-modernidade.

Partindo do ponto de que a escola é um lugar de excelência para garantir a educação das futuras gerações, há que se refletir sobre os diversos pontos de tensão que perpassam as relações estabelecidas entre todos os seus atores, que, em alguns casos, evoluem para situações de agressividade e violência. Em comentário a tal questão, Sousa (2006, p. 33) diz que a escola necessita:

[...] alterar os referenciais presentes nos relacionamentos interpessoais, em sua maioria pautada em modelos bélicos que constituem, no cotidiano, as expressões contínuas de prontidão para lutar, para convencer, combater, resistir, contrapor, batalhar, arguir, contestar (Maturana, 2004). Fomos educados numa cultura de guerra para escolher algumas pessoas como iguais e excluir todas as demais consideradas adversárias à minha existência. Os saberes de guerra nos impedem de reconhecer a legitimidade do outro como semelhante, ainda que diferente [...] desenvolvem em nós maneiras de convivência competitivas, que vampirizam as singularidades e produzem neuroses múltiplas.

É importante destacar que não existe uma escola com ausência de conflitos e resistências, porém não se pode concordar com o fato de que esses problemas se transformem em comportamentos e atitudes de indisciplina, agressividade ou violência. Então, é na convivência que se constroem e reconstroem valores, professores e alunos seguem em busca da compreensão do outro e do desenvolvimento da autonomia, trabalhando numa perspectiva de prevenção às violências.

Uma proposta educativa para a implantação dos direitos humanos

A educação em direitos humanos se configurou de forma mais estruturada no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980, junto ao processo de (re)democratização do País. Nesse contexto, o reconhecimento e a afirmação dos direitos humanos emergiram como importantes instrumentos para a construção de uma cidadania ativa. Atualmente, vive-se sob o paradoxo de popularizar e universalizar os direitos humanos diante das cotidianas e sangrentas violações a que assistimos ao vivo na mídia e que são amplamente exploradas por todos os meios de comunicação, naturalizando-as e mostrando quão frágeis se constituem os mecanismos que zelam pela efetivação dos direitos.

Dessa forma, a escola e seus atores necessitam pensar sobre essa realidade social repleta de fragilidades, que precisam ser expostas e refletidas, a fim de que se possam implantar projetos e programas que

estendam pontes entre as milhares de ilhas egocêntricas, que permitam visualizar para além da geografia individual. Contudo, esse ideal só será alcançado quando todos os agentes pedagógicos (escolas, igrejas, ONGs, Estado, empresas privadas, movimentos sociais, entre outros) forem capazes de pensar em uma pedagogia para os direitos humanos.

Considerando essa necessidade, surge a seguinte pergunta: como implementar uma proposta educativa para os direitos humanos na educação básica? Primeiramente, tem-se que analisar o percurso histórico de implantação de uma educação em direitos humanos, iniciando-se com uma breve revisão dos principais documentos normativos que permearam esse movimento. O grande divisor de águas foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que, em seu art. 26, trata especificamente do direito à educação.

Na sequência, a Conferência Mundial de Direitos Humanos, proclamada em Viena, no ano de 1993, define o objetivo da paz mundial pela educação, bem como enfatiza a importância de treinamentos e capacitações para atuar nessa área. Solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. A Constituição da República de 1988 discutiu o tema sob a mesma ótica, definindo em seu art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), trouxe algumas referências que dizem respeito à educação em direitos humanos. Em seu art. 1º, o termo educação abrange "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Com relação aos princípios, às finalidades da educação e ao dever de educar, a LDB (Brasil, 1996) define em seu art. 3º, incisos IV, X e XI: a) respeito à liberdade e apreço pela tolerância; b) valorização da experiência extraescolar; c) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Dando continuidade, pode-se destacar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que estabelece diversos programas para a promoção da educação em direitos humanos. Esse é um importante marco regulatório para a efetivação de uma prática pedagógica focada nos direitos humanos:

Esta nova perspectiva educacional de interpretação dos fenômenos sociais, culturais e políticos proposta é um estímulo à configuração de sociedades democráticas abertas, pautadas em uma nova consciência capaz de compreender a condição do mundo humano, definindo novos caminhos para a construção da cidadania. Este processo resgata as duas esferas do ser humano: o conhecimento racional, empírico e

técnico de um lado, e o simbólico, poético, mágico e mítico de outro. É no entrelaçamento destas duas dimensões que a educação para a cidadania encontra seu ancoradouro e sua potencialidade em relação ao futuro. (Brasil, 2003, p. 12).

O PNEDH apresentou meios de concretização da educação em direitos humanos, possibilitando o início de um trabalho sistemático e institucionalizado a fim de fomentar uma educação voltada para a promoção da igualdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. O PNEDH exhibe, inicialmente, seus objetivos e linhas gerais de ação para, em seguida, distribuir as metas e ações propostas em cinco eixos: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e educação e mídia. O documento aponta os seguintes princípios para a educação básica (Brasil, 2003, p. 17):

- A educação básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais.
- A educação básica exige a promoção de políticas públicas que garantam a sua qualidade.
- A construção de uma cultura de direitos humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo para a formação de sujeitos de direitos, mentalidades e identidades individuais e coletivas.
- A educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.
- A promoção da educação intercultural e de diálogo inter-religioso constitui componente inerente à educação em direitos humanos.
- A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida a disciplina ou a área curricular específica.

Diante da relevância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, passa-se a elencar algumas das suas linhas de ação (Quadro 1).

A questão que surge quando se reflete sobre esse tema é muito comum: será realmente possível pensar em uma educação para os direitos humanos em uma sociedade tão dividida, individualista e pautada nos princípios neoliberais? Talvez um dos caminhos possa ser reconhecido por meio das recomendações de Paulo Freire (1978), quando diz que a educação deve ser dialógica, levando à colaboração, organização, síntese cultural e reconstrução do conhecimento. Considerando que tal abordagem corrobore para o desenvolvimento da justiça e da paz, uma pessoa só pode reconhecer seus próprios direitos a partir do momento em que consegue perceber os direitos dos outros e, então, terá de considerar que pobres,

excluídos, desempregados, entre outras categorias, não são passíveis de intolerância e discriminação. Alencar (1998, p. 54) afirma que a educação em direitos humanos

[...] considera o educando como centro do processo educativo e, indutiva, vai da prática à teoria para retornar e melhor qualificar a prática. Parte de casos concretos e utiliza recursos como casos, pesquisas, desenhos [...] e, sobretudo, valoriza a narrativa oral e existencial dos educandos. Ela se direciona do local para o internacional; do pessoal ao social; do detalhe ao geral; do fato ao princípio; do biográfico ao histórico. O educador não educa, ajuda a educar e, ao fazê-lo, predispõe a reeducação. E todo o processo educativo tem como ponto de partida e de chegada a ação dos sujeitos educados (educandos e educadores) na transformação da realidade em que se inserem.

Quadro 1 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – Linhas de Ação

Universalizar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola com equidade e qualidade.
Estimular experiências de interação da escola com a comunidade que contribuam para a formação da cidadania democrática.
Apoiar e incentivar as diversas formas de acesso e inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
Inserir, efetivamente, a leitura e a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.242/91) nos projetos pedagógicos a serem elaborados nas escolas.
Desenvolver projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de gênero e outras formas de intolerância.
Apoiar e incentivar a inserção das questões do meio ambiente no currículo escolar.
Trabalhar questões relativas aos direitos humanos e temas sociais nos processos de formação continuada de educadores, tendo como referência fundamental as práticas educativas presentes no cotidiano escolar.
Promover e produzir materiais pedagógicos orientados para a educação em direitos humanos, assim como sua difusão e implementação.
Incentivar programas e projetos pedagógicos, junto aos sistemas de ensino, que busquem combater a violência doméstica com crianças, adolescentes, jovens e adultos.
Apoiar e incentivar a produção e manifestação cultural dos jovens.
Garantir a formação inicial e continuada aos profissionais da educação básica na perspectiva dos direitos humanos.
Promover experiências de formação dos estudantes como agentes promotores de direitos humanos.
Introduzir a perspectiva da educação em direitos humanos como componente da formação inicial dos educadores.

Fonte: PNEDH (Brasil, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas que orientam a cultura da paz, do respeito e da equidade devem ser implantadas inter e transdisciplinarmente, integrando os planejamentos de todas as disciplinas, de forma que associem esses valores ao cotidiano da sala de aula, imbricados nos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada disciplina. Pode-se buscar em Vygotsky (1984) elementos para pensar a educação em direitos humanos, pois ele relaciona o desenvolvimento cognitivo do aluno ao contexto social e cultural. Dessa forma, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária etc.) têm origem nos processos sociais. Assim, não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Nesse processo, o professor exerce o papel de mediador, favorecendo a construção/reconstrução do conhecimento, dos significados que são transmitidos pelo grupo cultural, por intermédio das reflexões, das práticas sociais e da utilização de instrumentos, signos e linguagens empregados para interpretar o mundo e tornar o aluno mais independente (Vygotsky, 1984). Cabe ao professor estabelecer conexões entre os conceitos científicos e o cotidiano, respaldado nos princípios dos direitos humanos, mediando o conhecimento num processo de descoberta, produção, troca e cooperação.

Na perspectiva de um programa educativo que valorize o cumprimento dos direitos humanos, as situações de conflito no meio escolar devem ser explicitadas, vividas e superadas de forma democrática, mediante discussão, diálogo e acordo. É importante que haja possibilidade de expressão das diferenças e que a vivência democrática favoreça a pluralidade. Fagherazzi (2002) afirma que a vivência democrática supõe a “con-vivência”, a sensibilização aos valores voltados para a igualdade de direitos e oportunidades. É importante perceber que, na atividade cotidiana, se vive numa rede de relações que nos torna dependentes uns dos outros.

Já Sacristán e Gomes (1998) assinalam que certas unidades de ensino reproduzem e transmitem alguns valores vivenciados na sociedade, tais como o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a desigualdade “natural” de resultados, em função de capacidades e esforços individuais. Diante disso, devem-se compreender os conhecimentos, as capacidades, as disposições dos alunos ante as diversas situações no cenário social, a fim de poder socializar às novas gerações a atenção e o respeito pela diversidade.

Todos esses apontamentos podem parecer complexos, quando se leva em conta que muitos alunos convivem com dramas sociais e familiares, são tratados com hostilidade, são rejeitados, sentem-se solitários ou estão cansados pelo acúmulo de responsabilidades e tarefas que precisam executar, de sorte que demonstram seus problemas por meio do comportamento inadequado na escola. Portanto, a simples menção

a tais temáticas não garante que os conceitos serão apreendidos e que haverá modificação de comportamento. O ensino não termina quando o conteúdo é recebido, mas é o começo do cultivo de uma mente, de forma que o que foi semeado crescerá.

Para que haja aprendizagem, é necessário que haja atividade mental, isto é, aprender é agir, pensar e refletir. É fundamental ajudar o aluno a incorporar os novos conhecimentos de forma ativa, compreensiva e construtiva, promovendo as suas capacidades cognitivas, que são as suas energias mentais, ativadas e desenvolvidas no processo de ensino (exercitação dos sentidos: observação, percepção, compreensão, generalização, raciocínio, memória, linguagem, motivação). Desse modo, toda aprendizagem é pessoal, “ninguém aprende pelo outro”.

Quais recortes do conhecimento a escola deve fazer para definir os conceitos científicos e as competências para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem significativa, geradoras de novas aprendizagens e propiciadoras da formação do cidadão consciente e agente de mudanças? Machado (2006, p. 81), nesta passagem, ensina-nos que:

[...] mais do que dar a matéria, mais do que “transmitir conhecimento”, ao professor compete, precipuamente, despertar o interesse dos alunos, fazê-los querer, desejar, ter vontade, em outras palavras, estimular e semear projetos. Toda matéria, todo conhecimento é pretexto. O que vale efetivamente são as metas que perseguimos, os valores que nos guiam [...].

Para dar conta dessa tarefa, Tavares (2012) explica que é necessária a elaboração de um saber docente sobre os direitos humanos, que se constitui com a relação entre o saber curricular (refere-se à flexibilidade do currículo para agregar as questões relativas aos direitos humanos), o saber pedagógico (trata-se de estratégias e recursos que serão utilizados para transversalizar os conteúdos da disciplina com os temas dos direitos humanos) e o saber experiencial (que trata da vivência dos valores em todos os espaços escolares).

Conforme Tavares (2012), para que a educação em direitos humanos se concretize, o educador não pode permanecer no seu papel de mero transmissor de conteúdos, de executor de seu plano, mas deve assumir alguns procedimentos no seu fazer pedagógico, de modo que:

- a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais;
- b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo dos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre;
- c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que o propósito desse tipo de educação é formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos.

Nesse sentido, é fundamental que o educador tenha oportunidade de participar de cursos de formação inicial e continuada, voltados para a difusão dos ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar. É importante ressaltar que de nada adianta a escola se preocupar com uma educação em direitos humanos, com a formação dos docentes, se ela não vive cotidianamente práticas democráticas e cidadãs com os alunos, pais e comunidade em geral. Por isso, as instituições escolares necessitam refletir sobre seus pressupostos pedagógicos, para superar práticas tradicionais de educação, pautadas na obediência e no medo, para elaborar uma nova cultura, que significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes e atitudes, hábitos e comportamentos baseados nos princípios dos direitos humanos – não mediante a imposição desses valores, mas por meios democráticos de construção e participação que possibilitem a experiência de tais direitos.

Por meio da articulação dessas experiências, destaca-se a possibilidade de desenvolver uma percepção emancipadora e transformadora da realidade, sendo possível sensibilizar-se, indignar-se, comprometer-se e atuar perante as práticas sociais. Continuando o estudo sobre a efetivação de uma educação em direitos humanos na educação básica, Tavares (2012) lista alguns princípios relacionados com os aspectos conceituais dessa prática.

- a) O primeiro deles é o princípio da integração, que defende que temas e conteúdos de direitos humanos façam parte integral de conteúdos e atividades do currículo e dos programas de estudo.
- b) O segundo é o princípio da recorrência, segundo o qual o aprendizado em direitos humanos é obtido na medida em que é praticado uma e outra vez em circunstâncias diferentes e variadas.
- c) O princípio seguinte é o da coerência, pois o êxito do aprendizado é reforçado quando se cria um ambiente propício para seu desenvolvimento. A coerência entre o que se diz e o que se faz é parte importante nesse ambiente.
- d) O quarto princípio é o da vida cotidiana. Como a educação em direitos humanos está estreitamente vinculada à multiplicidade de situações da vida cotidiana, é relevante que o educador resgate essas situações e momentos em que os direitos humanos estão em jogo.
- e) O princípio da construção coletiva do conhecimento aparece como o quinto, enfatizando a importância de que as pessoas analisem, grupalmente, a informação recebida sobre direitos humanos, deixem de ser meros receptores passivos e se tornem produtores de conhecimento.
- f) O último princípio é o da apropriação. Por meio dele, a pessoa apropria-se do discurso recebido, recriando-o, ou seja, reelabora as várias mensagens, traduzindo-as num discurso próprio, do qual toma plena consciência e que orienta as atuações da sua vida.

Assim, Candau (1999, p. 18) aponta outra estratégia metodológica que pode ser utilizada na educação em direitos humanos – a oficina pedagógica:

Uma estratégia metodológica é privilegiada: a oficina pedagógica, como espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, sempre tendo-se presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nessa linha, Candau (1999) prossegue dizendo que a escola pode privilegiar a discussão de temas como desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia, entre tantos outros. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza “temas geradores”. Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume o ponto de vista psicopedagógico, num construtivismo sociocultural.

Entretanto, tem-se que considerar que a educação em direitos humanos não se resume a padronizações didáticas, temáticas ou metodológicas, mas consiste na comunhão em torno de certos princípios e objetivos – que não se limitam a temas geradores de aula –, que devem se constituir em eixos norteadores de toda prática escolar e em princípios inspiradores de ações educativas.

Para isso, faz-se necessário conhecer as inúmeras modificações percebidas em crianças e adolescentes da atualidade. Com frequência, os adultos afirmam que eles já “nascem falando” e vão desenvolvendo uma compreensão ampla das coisas que lhes cercam. Por outro lado, a tarefa de educá-los está cada vez mais complexa, pois facilmente tornam-se indisciplinados e sem limites. Os professores, por sua vez, afirmam que sentem saudades daquela escola do passado, na qual os alunos eram disciplinados e respeitavam ordenadamente as regras estabelecidas. Porém, com o avanço da ciência, das pesquisas e da tecnologia, passou-se a conhecer muito melhor o desenvolvimento infantil e vários elementos foram substituindo a forma de educar, muito diferentes da submissão, da disciplina e do formalismo de tempos passados.

Por outro lado, novas políticas públicas foram implantadas para dar conta de todas as modificações da infância e adolescência, exigindo que

os paradigmas educacionais estejam em constante processo de análise e revisão, a fim de atender as especificidades dessa nova geração. Diante de tantos avanços, em todas as áreas do conhecimento, não se pode aceitar que tenha havido uma regressão no papel educativo da escola. O que talvez esteja faltando é um certo equilíbrio entre as coisas boas do passado que devem ser mantidas e os ranços que devem ser descartados, para que se dê lugar a novas possibilidades de ver e viver o mundo.

Esse saudosismo docente acaba mascarando uma série de barbáries que eram cometidas contra crianças e adolescentes. Basta fazer um breve retrospecto na história para lembrar a forma como as crianças eram tratadas por seus pais e professores. As escolas eram regidas por severos códigos de conduta e, ao menor sinal de transgressão, os castigos eram aplicados (orelha de burro, palmatória, cheirar parede, ajoelhar no milho, cadeira do pensamento, humilhações etc.).

Quadro 2 – Ordenamentos Legais que Constituem as Políticas de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento em relação às Violências

Declaração Universal dos Direitos Humanos
Declaração Universal dos Direitos da Criança
Constituição Federal de 1988
Constituição do Estado de Santa Catarina
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009
Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2004)
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2009)
Lei Estadual nº 14.651/2009, que institui o programa de combate ao Bullying
Resolução nº 4/2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica
Resolução nº 7/2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos
Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha), de 7 de agosto de 2006
Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que inclui o conteúdo dos direitos das crianças e dos adolescentes na Lei nº 9.394/96 (LDB)
Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) (2009)
Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020)

Fonte: Martins (2011, p. 20-21)

Atualmente, as diversas políticas públicas e legislações tentam resguardar crianças e adolescentes das violações dos seus direitos,

contudo, muitos ainda vivem em um mundo cercado de violência, maus-tratos, exclusões e privações e acabam reproduzindo no contexto escolar comportamentos da sua vida social e familiar. De acordo com Martins (2011, p. 20-21), há um conjunto de ordenamentos legais que constituem as políticas de educação, prevenção, atenção e atendimento em relação às violências (Quadro 2). É necessário que a escola conheça todos esses recursos, a fim de amparar-se no momento de lidar com as situações de conflito no seu cotidiano.

Um marco histórico para a promoção de justiça social a crianças e jovens brasileiros foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, que trouxe muitos avanços e direitos, por exemplo: "O direito de toda criança brasileira à vida, à saúde, à alimentação, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (Brasil, 2012, art. 4). Na década de 1980, que antecede a promulgação do ECA, houve um movimento internacional para estudar, revisar e ampliar códigos referentes aos direitos da criança. No Brasil não foi diferente, e por meio de uma intensa mobilização social, que envolveu a sociedade civil, profissionais das mais diversas áreas, estudantes, ativistas, entre outros – os quais contribuíram para pensar o momento histórico em relação aos direitos das crianças –, implantou-se esse novo paradigma na construção de uma política pública para crianças e adolescentes. Fonseca, Terto Junior e Alves (2004, p. 106) assinalam que:

Fala-se tanto nos 'direitos das crianças' a partir do ECA. Será que foi a primeira vez na história que surgiu essa noção? [...] Parece que muitas pessoas acreditam na força mágica das palavras – como se o mero fato de falar da criança enquanto 'sujeito de direitos' pudesse trazer uma mudança revolucionária na vida dos jovens brasileiros. Aprender que tais conceitos existem no mínimo desde o início do século passado traria, pelo contrário, a realização de que existe uma vasta gama de interpretações possíveis desses conceitos, e que suas consequências dependem antes de tudo da particular filosofia política que subjaz em determinado momento.

O conceito acima remete a uma importante reflexão: antes do ECA havia uma série de outras regulamentações, que ao longo do tempo foram se esgotando e necessitando de novas versões e ampliações. Desse modo, o ECA é fruto de uma trajetória histórica e procura transpor as contradições e conflitos existentes nas relações humanas. Segundo Bazílio e Kramer (2011), o Estatuto da Criança e do Adolescente introduziu mudanças significativas em relação à legislação anterior, o chamado Código de Menores, instituído em 1979.

Crianças e adolescentes passam então a ser considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos, desafiando os governos municipais a programarem políticas públicas, especialmente dirigidas a esse segmento. No Brasil, definitivamente substituiu-se o termo "menor" por "criança e adolescente", já que menor traz a ideia de uma pessoa sem direitos. Essa palavra foi banida do vocabulário de quem defende os

direitos da infância, a fim de evitar relembrar o direito penal do menor e toda a carga discriminatória, por quase sempre se referir a crianças e adolescentes autores de atos infracionais:

Com o reordenamento político do país e a ampliação dos espaços de discussão sobre os direitos da população brasileira foi posta em cheque a legislação dirigida à infância e juventude, conhecida como Código de Menores. Tratava-se de um conjunto de leis que tinha a atenção dirigida apenas sobre uma parcela da população infanto-juvenil, justamente aquela oriunda das camadas mais desfavorecidas do país. O sentido geral desse código era disciplinar condutas para crianças e adolescentes pobres, que vivessem em condições precárias (os chamados "carentes") e aqueles que fossem reconhecidos pela transgressão às normas sociais (os "infratores"). Conhecida como "Doutrina da Situação Irregular", servia para discriminar e segregar crianças e adolescentes já estigmatizados por suas condições de pobreza. (Grandino, 2012).

Bazílio e Kramer (2011, p. 30) lembram-nos de que o Estatuto da Criança e do Adolescente propõe a transformação de dois grandes eixos de atendimento/educação de crianças e adolescentes:

[...] um primeiro grupo de ações denominadas "medidas protetivas", o qual busca resgatar ou dar oportunidade de correção de trajetória de vida, priorizando aquisição de direitos básicos que foram violados – realizadas em grande parte por conselhos tutelares. O segundo eixo descreve um conjunto de procedimentos denominados "medidas socioeducativas", de acordo com os quais o adolescente em conflito com a lei (anteriormente denominado de autor de ato infracional) teria possibilidade de reorganizar sua existência numa dinâmica prioritariamente educativa.

Diante das várias críticas que são mantidas sobre o ECA, a mais comum de todas refere-se à opinião de que a lei trouxe um afrouxamento dos deveres destinados a crianças e adolescentes, fazendo uma apologia aos seus direitos. Grandino (2012) contrapõe:

A leitura atenta da lei permite compreender que ali não estão artigos que fragilizam a autoridade dos adultos em relação às crianças e adolescentes, mas que o empenho necessário para garantir seus dispositivos está no interior das instituições que trabalham com essa população: a família, a escola, as organizações sociais e oficiais, entre outras. Trata-se de poder consolidar os modos condizentes aos contextos democráticos, de participação, reconhecimento de todos como sujeitos de direitos e, principalmente, de fortalecimento das instâncias de mediação. Mais ainda, trata-se de fortalecer os adultos, que carregam pesadas responsabilidades em relação aos mais novos, sem serem reconhecidos, no mais das vezes, como sujeitos de direitos também.

Mantém-se, atualmente, uma ampla discussão sobre a questão dos adolescentes em conflito com a lei, cujas infrações e crimes passam a ser realizados cada vez mais precocemente e recorrentemente, demonstrando que as medidas socioeducativas não estão dando conta de encaminhar devidamente esse grave problema social.

Tal discussão precisa ser amplamente realizada entre os vários segmentos da sociedade, para que se busquem alternativas que vão além

do encarceramento, pois as prisões serão sempre insuficientes enquanto não se resolverem problemas sociais crônicos em nosso País.

Em relação às famílias, Digiácomo (2012) faz sua análise da seguinte maneira:

Os pais que se mostrarem omissos no cumprimento de tal DEVER estarão sujeitos a duras sanções, previstas no próprio Estatuto e legislação correlata, sempre lembrando que cabe a cada um de nós impedir que crianças e adolescentes tenham ameaçado ou violado seu DIREITO À EDUCAÇÃO, que compreende o DIREITO A RECEBER LIMITES de seus pais ou responsável, que, no entanto, não podem abusar dos meios de correção e disciplina, sob pena de incorrer no crime de maus-tratos, previsto no Código Penal (que é de 1940).

Assim, a família e a escola devem ter muita clareza do seu papel educativo, ambas devem resgatar sua autoridade, estabelecer limites e sustentar regras e princípios que regem as relações sociais, visando a uma convivência mais harmoniosa, capaz de conduzir à resolução dos conflitos. A família não pode eximir-se da sua função educativa, repassando para a escola e para os conselhos tutelares a responsabilidade de educar seus filhos. No senso comum, criou-se a ideia de que os pais não podem mais exercer autoridade sobre os seus filhos, não podem fazer exigências, impor regras, estabelecer limites.

Nesse sentido, a lei é bem clara quando afirma que a família não pode se omitir do seu papel educativo, sob pena de ser punida pelo próprio Estatuto da Criança e do Adolescente. Dessa forma, pode-se refletir que respeito, disciplina e limites se constroem e não se impõem. Se desde pequeno o bebê não mantém a convivência e não cria vínculos com seus pais, ao crescer, vai buscar na televisão, no videogame, no computador e nos amigos suprir a ausência dos pais, que estão sempre envolvidos em seus crescentes compromissos profissionais, em sua jornada de trabalho ampliada e nos demais acontecimentos sociais e culturais.

Os pais precisam reconhecer que a sua ausência não pode ser preenchida com presentes, breves passeios ao *shopping* ou concessões inadequadas. A verdadeira educação se inicia desde o nascimento, com o acompanhamento constante das diversas etapas de evolução da criança, para que possa se estabelecer uma relação de reciprocidade e respeito e, acima de tudo, a fim de que a família possa estar unida para enfrentar todos os desafios que a vida lhe impõe.

Dessa maneira, a participação das famílias se estende ao cotidiano escolar, pois a escola não pode ser responsabilizada, sozinha, pela educação das crianças e dos adolescentes, já que família e escola desempenham papéis complementares. Não se pode mais continuar com o dedo indicador apontado, buscando culpados para a indisciplina, a violência e o baixo rendimento escolar. Cada segmento deve responsabilizar-se por suas obrigações e, se cada um cumprir o seu papel, todos estarão juntos, como parceiros, na tarefa de educar as crianças, alunos e futuros cidadãos.

Diante da complexidade dessa temática, deve-se ter presente que educar em direitos humanos não é uma tarefa que se esgota ao final do

ano letivo ou que permite após um bimestre fazer avaliações, atribuir notas e passar para o conteúdo seguinte. Pelo contrário, consiste em um trabalho contínuo e permanente, que deverá ser constantemente retomado, superando os modelos e prescrições tradicionais de organização curricular, de métodos, de prática docente, permitindo o trânsito do diálogo, do respeito às diferenças e da autonomia.

Para tanto, é essencial que o problema esteja claramente definido, envolvendo a análise de vários aspectos, como os conceitos de violência e indisciplina, as interpretações dos fatos fundamentados teoricamente, as concepções dos professores, as formas de organização da escola, o modo de gestão. Assim, os momentos, os espaços e as situações necessitam ser considerados e reorganizados de acordo com a lógica da equidade, do autoconhecimento e da autonomia.

Ser professor exige estar continuamente no lugar do outro, respeitando-o como ser humano e como cidadão. Quando a relação interpessoal entre professor e aluno é pautada nesses princípios, o aluno passará também a querer relacionar-se com seus professores. Neste momento de transição de paradigmas educacionais e da própria cultura, pode-se optar pela manutenção de uma educação cujo único objetivo é a transmissão de conhecimento e a disciplina é entendida como controle e regulação ou escolher uma educação cidadã, na qual o aluno é protagonista da sua trajetória, num processo de construção coletiva do saber, buscando a integralidade do ser humano.

Considerações finais

Destacou-se, ao longo do presente artigo, que o Brasil está passando por um momento de transição e modernização, exigindo que as práticas educacionais alicerçadas no conservadorismo e na tradição sejam direcionadas para novos paradigmas, que não podem prescindir da inclusão dos direitos humanos, inseridos no currículo escolar de forma inter e transdisciplinar.

Diversos documentos incluem temas como cidadania e democracia nos currículos escolares, porém há muitos desafios a serem transpostos e não se pode prescindir de reescrever a história educacional brasileira baseada nos princípios dos direitos humanos, despertando a consciência da cidadania plena e da transformação social. Progredir é crescer eticamente e muitas vezes reescrever os códigos de conduta que foram construídos pela humanidade, a fim de adequá-los à realidade contemporânea, por isso a escola cumpre um importante papel de tornar-se um meio de edificar um mundo melhor, instrumentalizando as pessoas para agirem com solidariedade e fraternidade diante dos desafios da vida.

Não se pode pensar nessa trajetória de forma individualizada: cada homem, mulher, pessoa, cidadão e professor tem seu papel a cumprir, para que a educação em direitos humanos não se confine nos

gabinetes e em extensos documentos, sem se concretizar no cotidiano escolar. Os educadores podem se sentir sozinhos e desamparados diante desse grande desafio, pois as famílias estão cada vez mais distantes da escola, a mídia destaca de forma veemente a violência e as transgressões dos valores essenciais da humanidade, as políticas públicas parecem insuficientes para garantir a execução de projetos e programas que valorizem a cidadania e a paz. Enfim, são tantos os contrastes e as diferenças que permeiam o cotidiano escolar que, por vezes, os educadores podem sentir-se enfraquecidos e desesperançados na tarefa de colaborar para a construção de um mundo mais humano e mais justo. Entretanto, como já se afirmou ao longo do texto: a escola, por muitas vezes, constitui-se na única oportunidade de os alunos construírem atitudes, saberes, comportamentos e compromissos que levem ao exercício da paz.

Em se tratando de educação, as ações têm um peso muito maior do que os discursos, assim, a escola precisa continuamente revisar suas práticas e princípios com o propósito de garantir a vivência dos ideais e valores da cidadania, baseada na concretude de seus desafios cotidianos e na discussão constante dos seus compromissos para com a educação em direitos humanos.

Referências bibliográficas

ALENCAR, C. (Org.). *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 2 ago. 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei nº 9394/96*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

CANDAU, V. *Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro, 1999*. Disponível em: <<http://migre.me/eVOsh>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2007.

DALLARI, D.A. *Direitos humanos e cidadania*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 5 jul. 2012.

DIGIÁCOMO, M. J. *Estatuto da criança e do adolescente: direitos X deveres*. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/estatuto_da_crianca_e_do_adolescente_-_direitos_x_deveres.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FAGHERAZZI, M. A. *Didática: uma perspectiva de (re)significação da prática docente*. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

FONSECA, C.; TERTO JUNIOR, V.; ALVES, C. F. *Antropologia, diversidade e direitos humanos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GRANDINO, P. J. *Estatuto da criança e do adolescente: o sentido da Lei para as relações intergeracionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/12_junqueira.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012

LA TAILLE, Y. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MACHADO, N.J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

MALDONADO, M. T. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MARTINS, R. K. (Org.). *Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Educação Básica e Profissional, 2011.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. *Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, maio 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1994000500002&script=sci_arttext>.

PROJETO DE LEI. *Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A.I.P. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, A. M. B. Educação biocêntrica: tecendo uma compreensão. *Revista Pensamento Biocêntrico*, n. 5, jan./jul. 2006. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed05_art01.php>. Acesso em: 24 jul. 2012.

SOUZA, H. *Ética e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1996.

TAVARES, C. *Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar*. Disponível em: <<http://migre.me/epTmk>>. Acesso em: 7 ago. 2012.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Mara Regina Zluhan, mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), é orientadora educacional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e professora nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade Avantis, Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil.

mara@redel.com.br

Tânia Regina Raitz, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

floraitz@yahoo.com.br

Recebido em 10 de junho de 2013.

Aprovado em 9 de janeiro de 2014.

Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história

Sonia T. S. Penin
Cláudia V. A. Galian
Vera Valdemarin

Resumo

Baseia-se em uma pesquisa interinstitucional que focaliza o âmbito mais amplo em que são formuladas e implementadas as políticas de formação de professores no Estado de São Paulo. Tem por objetivo contribuir para a elucidação das forças presentes em movimentos de reforma curricular nos cursos de licenciatura, cotejando dados e aspectos socioculturais e institucionais circundantes. A análise incide sobre projetos pedagógicos de dois cursos de Letras de duas universidades públicas paulistas. Essas instituições desenvolveram, nos últimos anos, projetos ou ações de formação de professores para a escola básica, e é nesse contexto que se inserem os projetos pedagógicos analisados, que são tomados como exemplos de caminhos diferenciados que as universidades traçam, influenciadas pela história de cada instituição. O procedimento de pesquisa adotado foi a análise documental e o conceito de currículo em processo orientou as reflexões desenvolvidas. Reafirma-se, como em outros estudos, que a necessária integração entre saberes pedagógicos e saberes provenientes da área de referência continua sendo tarefa difícil, que as circunstâncias na criação dos cursos e a formação superposta deixou suas marcas nas instituições e que as tentativas para superá-la constituem exemplos esparsos e não modelos generalizados, o que ressalta

a relevância da continuidade das pesquisas sobre o currículo dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: formação de professores; currículo; educação superior.

Abstract

Portuguese teachers education curricula: autonomous institutions and the power of their histories

The article is based on an inter-institutional research that focuses on the broader context in which policies for teacher education are formulated and implemented in the São Paulo state. Also, it aims to contribute to the elucidation of the present forces in movements of curricular reform in undergraduate courses, collating data and socio-cultural and institutional surrounding aspects. The analysis focuses on the educational projects of two Language courses of two public universities in São Paulo. These institutions have, in recent years, developed projects or actions of teacher training for basic school, and, it is in this context that the pedagogical projects are analyzed, that is, they are taken as examples of differentiated paths that universities create, influenced by their history. The research procedure adopted was based on document analysis; besides, the concept of curriculum in process also oriented the developed reflections. As in other studies, the paper reasserts that the necessary integration between pedagogical knowledge and knowledge from areas of reference remains difficult. Also, that the existing circumstances in the creation of courses and the superimposed training left their marks on the institutions, and attempts to overcome them are sparse and do not represent generalized models. That emphasizes the importance of the continuation of research about the curriculum of undergraduate courses.

Keywords: teacher training; curriculum; higher education.

Introdução

Este texto discute o que se expressa como projeto formativo para professores de Língua Portuguesa que atuarão no ensino básico, em duas universidades, instituições autônomas de ensino superior, focalizando aspectos do seu processo de escolhas ante as definições legais de nível nacional e a sua própria história.

O campo da formação docente no País tem sido profundamente impactado pelas reformas educacionais em curso, deflagradas nos anos 1990, as quais vêm sendo amplamente analisadas em suas implicações

sociais, políticas e pedagógicas (Kuenzer, 1999; Pereira, 1999; Freitas, 2003; Marques e Pereira, 2002; Carvalho, 2001; Ludke et al., 1999; Maués, 2003; Rego e Mello, 2004). O crescimento dos cursos de formação de professores, em resposta ao aumento das oportunidades de acesso da população à educação básica, assim como a persistência de indícios da baixa qualidade da aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino, tem desafiado todo o sistema educacional brasileiro, desde legisladores e propositores até pesquisadores de políticas públicas para a educação, dentro de amplo espectro e em diferentes instâncias federativas e instituições envolvidas com o ensino básico, tocando em questões que passam pelos currículos de formação profissional e por caminhos abertos à profissionalização e à profissionalidade docente ao longo da carreira.

Os embates atuais acerca dos modelos de formação docente e a insatisfação que provocam não ocorrem somente no Brasil, estando também presentes nos países ocidentais de modo geral, tanto na América Latina quanto nos de capitalismo avançado do hemisfério norte. Lá e aqui, respeitando certos limites, os processos de elevação dos patamares de formação do magistério não têm dado conta dos reclamos sobre a qualidade do ensino básico e das demandas mutáveis das sociedades contemporâneas, agravadas aqui e na América Latina pelas velhas questões sociais não resolvidas.

No tocante às licenciaturas que formam professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, as mudanças que se seguiram à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394) alteraram profundamente a relação entre os conhecimentos referentes aos fundamentos da educação e ao sistema educacional, as disciplinas instrumentais e os saberes de referência das diferentes áreas do conhecimento. Embora o eixo da formação do chamado professor especialista situe-se junto às áreas específicas, cobra-se uma articulação diferente entre o específico e o pedagógico, para além de uma relação apenas temporal de sucessão que a tradicional organização curricular consagrou, conhecida como o esquema “3+1” – três anos de formação específica seguidos de um ano de formação pedagógica – que sobrevive em vários projetos de formação. Se a competência básica do professor pode ser considerada como o domínio do conteúdo específico – como admitem Ludke (1994), Ludke e Cruz (2005), Oliveira (2006), Ponte (2000) e outros tantos –, um desafio permanece, a despeito de todas as indicações da literatura sobre formação: romper com a dicotomia entre o conteúdo específico e a sua dimensão pedagógica.

Nesse sentido, é de capital importância o estudo da licenciatura no currículo de Letras, uma vez que o estudo da língua materna perpassa todas as séries do ensino básico.

A importância do domínio do saber de referência da área na qual o professor atua ou deverá atuar é colocada como condição para a construção da profissão docente também por pesquisadores do ensino de língua materna como Oliveira, que compartilha com Shulman (1986) “o entendimento de que é necessário que o professor domine os conteúdos

específicos de sua área, além de ter a clareza de como esses conteúdos transformam-se em objeto de ensino” (Oliveira, 2006, p. 2). No entanto, na análise das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras de várias universidades federais do País, a autora aponta que mais de 80% dos conteúdos das disciplinas são voltados para estudos descritivos da língua, aliados a concepções de gramáticas prescritivas e a uma visão normativa da língua. O estudo de Silva (2005), que analisa representações de professoras do ciclo I de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, constata que entre as prescrições dos currículos de formação inicial e as práticas efetivas permanece um lapso preenchido pelas representações das professoras, marcadas por influências de diversas ordens, uma vez que as práticas desenvolvidas e os procedimentos adotados não estariam contidos na mesma forma lógica que caracterizava antes a valorização do sistema das formas gramaticais (Silva, 2005, p. 111).

Contexto da pesquisa

Dialogando com o quadro motivador acima descrito, desenvolve-se uma pesquisa interinstitucional¹ que focaliza as representações de professores de cursos de licenciatura, considerando o contexto específico de cada um deles e de cada uma das universidades em questão, assim como o âmbito mais amplo em que são formuladas e implementadas as políticas de formação de professores.

Entre os resultados desse projeto, que tem por objetivo contribuir para a elucidação das forças presentes em movimentos de reforma curricular nos cursos de licenciatura, cotejando dados e aspectos socioculturais e institucionais circundantes, delimitamos no presente texto a análise dos projetos pedagógicos de dois cursos de Letras de duas universidades públicas paulistas.

As universidades – aqui denominadas A e B – desenvolveram, nos últimos anos, projetos ou ações de formação de professores para a escola básica, e é nesse contexto que se inserem os projetos pedagógicos analisados. Esses documentos são tomados como exemplos de caminhos diferenciados que as universidades traçam, influenciadas pela história de cada instituição. As diferentes trajetórias podem ser interpretadas como adaptação ou resistência, conforme destacam Scheibe e Bazzo (2013):

A reforma educacional brasileira, que teve como marco de referência central a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 [...], continua em curso e o que se percebe é que as instituições de ensino superior adaptam-se lentamente à nova legislação, ou a ela resistem, em especial no que diz respeito às novas diretrizes curriculares instituídas para a totalidade dos cursos existentes (p. 18).

Todavia, há que se aprofundar em cada instituição o sentido do caminho trilhado, buscando apreender especificidades da gênese e da genealogia de práticas e documentos atualmente vigentes. Os procedimentos adotados na pesquisa foram a análise documental, que

¹ Trata-se da pesquisa “Política e currículos de formação para a docência na Educação Básica: saberes e representações de professores universitários”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Cursare (Currículo, Saberes e Representações na Formação de Professores), no NAP-USP (Núcleo de Pesquisa da Universidade de São Paulo) e articulada ao CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade Educação) e à Cátedra Unesco sobre profissionalização docente, sediada no DPP (Departamento de Pesquisas Educacionais) da Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

incidiu sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras – aspecto destacado neste texto – e as entrevistas semiestruturadas com dez professores das duas universidades. Como procedimentos de análise dos dados levantados nos documentos utilizou-se a análise de conteúdo e as informações destacadas dos documentos foram organizadas nas seguintes categorias: (1) objetivos, (2) perfil do egresso, (3) organização do curso, (4) papel da pesquisa e do estágio na formação de professores.

O currículo prescrito

Na análise dos documentos, assume-se que eles, além de estabelecer parâmetros para a prática, permitem compreender valores e objetivos assumidos para a formação de professores. Confere-se importância, portanto, à dimensão prescrita do currículo, entendida como a expressão de um equilíbrio instável em torno de diferentes concepções e interesses envolvidos na definição do que deve compor o lote de conhecimentos a serem desenvolvidos na formação de professores. Não se trata de ignorar a potência das demais dimensões do currículo, tomado aqui em sua perspectiva processual (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998), mas de ressaltar que os documentos curriculares têm significados que são reconhecidos diferenciadamente pelos agentes que participam de sua implementação e desenvolvimento e que ambas as dimensões – a prescrita e a real – são elementos igualmente importantes para a constituição do plano formativo assumido. Assim como Goodson (1997), assume-se, portanto, que o currículo prescrito não é uma dimensão a ser desprezada, uma vez que estabelece determinados referenciais para a formação de professores e, como aspecto não menos importante, atrai ou afasta recursos para os diferentes cursos e disciplinas:

O currículo escrito é o testemunho visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas [...] constituindo o aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais, etc.). [O currículo escrito] proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação (p. 20).

O primeiro ponto a ser destacado para evidenciar o tipo de aproximação escolhida para o desenvolvimento da análise é a concepção processual de currículo, segundo a qual o currículo é visto como o resultado de práticas desenvolvidas em diferentes dimensões, não sendo possível compreendê-lo por meio da análise de qualquer uma delas isoladamente. Tais dimensões são, segundo Gimeno Sacristán (1998): (1) o currículo prescrito e regulamentado, aquele que se constrói no âmbito de decisões políticas e administrativas; (2) o currículo planejado para professores e estudantes, expresso no desenvolvimento de materiais, guias etc.; (3) o currículo organizado nas diferentes instituições de ensino, ou seja, as práticas organizacionais em torno do currículo; (4) o currículo em

ação, a reelaboração das prescrições na prática docente, nos planos dos professores, nas suas ações e nas tarefas acadêmicas desenvolvidas junto aos alunos; e (5) o currículo avaliado, materializado nas práticas de controle internas e externas (p. 139).

Nessa forma de teorização sobre o currículo, compreender o caminho de transformação das prescrições legais implica atentar para o fato de que:

para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. [...] pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem (Gimeno Sacristán, 1998, p. 137).

Outro aspecto valorizado na análise proposta é a ideia de que o currículo é terreno de contestação, fragmentação e mudança (Goodson, 1997), ou seja, não se ignora aqui a instabilidade do que está expresso no documento curricular e tampouco a existência de vozes historicamente caladas no processo de produção desses referenciais. Portanto, admite-se que o currículo não é neutro e que está constantemente sob pressão.

Nesse sentido, no que se refere ao processo de adaptação das instituições de ensino superior às definições legais assumidas a partir da LDB de 1996, especialmente focalizado neste artigo, Scheibe e Bazzo (2013) indicam:

Esse processo, vagaroso e difícil pelo que encerra de interesses em jogo, não ocorreu nem ocorre ainda sem dissensos e conflitos, pois trata também de romper com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos de formação de professores. Afinal, o conhecido modelo "3 + 1" [...] então instaurado vigorou ao longo de mais de sessenta anos, com a aceitação explícita da maioria dos docentes universitários que atuavam nos cursos de formação de professores, porém vinculados às disciplinas pertencentes ao campo de conhecimento da área específica. Em paralelo, os docentes envolvidos diretamente com a formação pedagógica dos futuros professores, [...], conviveram ao longo de mais de trinta anos com uma permanente discussão em torno da necessidade de substituir tal modelo. Esta ousadia criou muitos dissensos e conflitos que refletem ou se vinculam não apenas a aspectos administrativo-organizacionais das instituições, mas – e principalmente – às relações de poder há longo tempo nelas instauradas (p. 23).

Assim, ainda que o recorte realizado na pesquisa tenha incidido apenas sobre a dimensão prescrita do currículo, elucida-se a impossibilidade de se conhecer um currículo apenas pela entrada nos documentos curriculares e, especialmente, sem situá-lo no processo histórico que envolve as determinações legais e as estratégias desenvolvidas para lidar com elas em cada instituição.

Na análise dos aspectos históricos, evidencia-se que a constituição das instituições marca sua organização administrativa, acadêmica e curricular. Diferentes estudos dedicados à análise da criação dos cursos superiores no Estado de São Paulo, por exemplo, descreveram os embates travados

entre concepções de universidade e seu papel na formação da elite cultural e, por meio deles, pode-se compreender alguns aspectos que foram se sedimentando no atendimento da demanda pela formação de professores.

Com a aspiração de reunir “todos os ramos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre e desinteressada (para usar os termos do decreto de fundação) regendo-se pelo princípio da unidade do conhecimento e da formação intelectual” (Fétizon, 1994, p. 366), foi criada a primeira universidade no Estado de São Paulo e nela a estruturação das licenciaturas foi objeto de embate (Fétizon, 1994; Evangelista, 2002; Bontempi Jr., 2006 e Penin, 2012). Nos anos de 1950 a expansão dos cursos superiores teve lugar com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior em diferentes cidades do interior do Estado, premidos entre o atendimento da necessidade crescente de formação de professores e a manutenção da seletividade no acesso aos cursos superiores (Vaidergorn, 2003; Castro, 2006). Essa política governamental configurou dois modelos de funcionamento dos cursos superiores e, conseqüentemente, de formação de professores: a centralização da formação numa grande universidade composta por diferentes faculdades e institutos ou faculdades de menor dimensão que centralizavam todas as ofertas formativas.

Nesse sentido, Fétizon (2012) destaca a fundação da USP, nos anos de 1930, no bojo de um projeto político cujo apelo se sustentava na relação direta com os problemas do sistema educacional. Entretanto, chama a atenção para o papel atribuído à formação dos professores na mesma universidade:

Acolhe, a Universidade, o Instituto de Educação somente por sua “escola de professores” – o curso em que recebiam formação pedagógica os professores secundários; e alija de seu instituto maior, aquele “propriamente universitário” (no dizer dos fundadores) – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – os estudos de educação (p. 200. Grifos da autora).

Na criação das faculdades isoladas, nos anos de 1950, a formação de professores também esteve no centro das críticas às políticas de expansão de oportunidades educacionais no interior do Estado. Saudadas pelas lideranças locais, tornaram-se objeto de intenso debate na imprensa, veiculado principalmente pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. Foram retomados os argumentos que justificaram a criação da USP – a formação da elite dirigente do País – a fim de questionar a possibilidade de as faculdades recém-criadas garantirem as condições necessárias para formar cientistas e professores secundários. Nas palavras de Bontempi Jr., o jornal *O Estado de S. Paulo* criticava a “proliferação” das faculdades de filosofia porque essa política vinha trazendo “O abastardamento do título de licenciado”, em outras palavras, conspurcando a legitimidade dos diplomas conferidos pela USP (Bontempi Jr., 2006, p. 147).

A recorrência desse problema de complexa solução é reposta por Ludke (2013), ao afirmar que, na passagem dos Institutos de Educação para o nível superior do sistema educativo, perde-se especialmente na articulação teoria e prática na formação dos professores. Essa articulação,

como indicado anteriormente, representa problema de origem distante, consistindo no aspecto central para a compreensão da discussão empreendida neste texto:

Foram tentadas várias soluções para procurar atender às duas exigências básicas, de formação teórica consistente e de iniciação à prática docente, como foi a criação dos Institutos de Educação, na década de 1930, [...] Esses Institutos passaram ao final da década para o nível superior e deram origem, na universidade, aos cursos de licenciatura, [...]. Esses cursos, entretanto, deixaram para trás a preocupação básica com a articulação entre a preparação teórica e a iniciação à prática, tão cara a Anísio Teixeira, e fizeram sua história muito mais centrada na valorização das disciplinas de conteúdo específico (Ludke, 2013, p. 115-116).

Demarcados elementos históricos e teóricos, que não podem ser ignorados na análise das organizações curriculares, é preciso também atentar para os aspectos legais nelas contidos que se avolumaram desde os anos de 1990. As reformas que envolvem a educação básica foram acompanhadas por mudanças relacionadas à elevação dos patamares de formação de seus docentes. Pela atual LDB, todos os professores da educação básica devem receber preparo profissional em nível superior, o que muda de maneira significativa o formato dos cursos de formação docente até então existentes e leva à expansão da abertura de cursos.

Sobre os projetos pedagógicos

Universidade A

Assumindo a complexidade e a premência que o problema educacional adquiriu nas últimas décadas, as duas universidades aqui abordadas criaram espaços institucionais de discussão específica sobre os cursos de licenciatura. A universidade A formou uma Comissão Permanente de Licenciatura – com representantes de todos os cursos de licenciatura –, entendida como “uma oportunidade ímpar de se pensar conjuntamente novos rumos para a formação de professores do ensino básico e para a integração da universidade com as escolas públicas” (Programa de Formação de Professores da universidade A, 2004², p. 4).

Ao apresentar os objetivos do Programa, o documento resultante das discussões avalia que:

a maior parte dos Cursos de Licenciatura atualmente ministrados [...] tem ainda um caráter de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas e que [...] a formação de professores é compreendida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico (A.1, p. 1)

Desse modo, nos anos iniciais do século 21, confirmava-se no referido documento a permanência da desarticulação entre a parte específica e a

² Documento doravante denominado A.1.

parte pedagógica do currículo das licenciaturas, apontada na produção acadêmica da área da educação.

Cabe entender esse programa de formação de professores como a expressão de um “compromisso de elaborar uma proposta efetiva para a formação [do professor da escola básica], de maneira a atender a legislação e as novas exigências colocadas pela sociedade e, principalmente, para marcar posição num projeto de sociedade mais justa e democrática” (A.1, p. 2). Nesse sentido, o primeiro princípio indicado no documento deixa clara a intenção de enfrentar a fragmentação da formação dos futuros professores nos cursos de licenciatura por meio do “empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio” (A.1, p. 3). Afirma-se também a necessidade de integrar os trabalhos dos institutos e faculdades em torno da formação na licenciatura: “os conteúdos ligados à formação específica e os ligados à formação profissional do professor devem enriquecer-se mutuamente” (A.1, p. 5).

O projeto pedagógico do curso de Letras, apresentado em 2011³, concebido após a divulgação do programa de formação já referido, demonstra as dificuldades para a realização dos objetivos pretendidos.

Ainda que constem da divulgação dos cursos de Letras as modalidades bacharelado e licenciatura, ao indicar os objetivos o documento menciona apenas os que se referem ao bacharelado. Da mesma forma, no delineamento do perfil do profissional de Letras, encontram-se apenas duas indicações que dizem respeito às ações ligadas à atividade do ensino, de um total de dez indicações. Além disso, pode-se constatar que apenas uma delas se refere especificamente ao ensino na educação básica: (1) compreender como se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte, os problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras; e (2) adotar métodos apropriados para o trabalho com textos literários no ensino fundamental e médio (A.2, p. 13). Na apresentação dos objetivos específicos das habilitações, nenhum se relaciona ao ensino (A.2, p. 14-15).

A estrutura do curso na universidade A permite que o estudante opte pelo bacharelado com licenciatura (que terá duração mínima de oito semestres). Nesse caso, a partir do quarto semestre, o estudante deve cursar disciplinas que o direcionem, mais especificamente, à licenciatura. Optando pelo bacharelado, não deverá cursar tais disciplinas. A esse respeito encontra-se a seguinte afirmação: “Se o aluno optar pela licenciatura, além do núcleo de disciplinas oferecidas pelos diversos departamentos que compõem o Curso de Letras [...], deverá cursar, na Faculdade de Educação, as disciplinas pedagógicas” (A.2, p. 17).

Quanto à estrutura, o curso consiste em “dois módulos [...]: a) um tem por objeto o estudo dos mecanismos da linguagem humana por meio do exame das diferentes línguas faladas pelo homem; b) o outro tem por finalidade a compreensão de um fato linguístico singular, que é a literatura” (A.2, p. 9).

³ Documento doravante denominado A.2.

Ao tratar da questão do papel da pesquisa na formação no curso de Letras, o documento ressalta que:

não se podem considerar apenas as atividades de pesquisa como atividades de criação e de inovação e as de ensino como de reprodução. [...] A questão é, portanto, fazer do ensino o lugar da pesquisa, levando os alunos a tornarem-se sujeitos do conhecimento, a buscarem informações, iniciando-os aos clássicos, aos problemas e às inovações da área; introduzindo-os ao estilo e às técnicas de trabalho próprias da área (A.2, p. 10-11).

O Item V do texto, Curso de Letras e Realidade Educacional Brasileira, trata das lacunas dos estudantes que chegam ao ensino superior e da maneira de se lidar com essa realidade (A.2, p. 15). Entretanto, não se encontra referência a ações ou preocupações com a formação de professores para o ensino básico, identificado como frágil ou insuficiente. Ao destacar as atividades de extensão oferecidas pela faculdade, há menção à ênfase nas atividades voltadas para os professores da rede pública de ensino básico, na oferta de cursos de formação continuada (A.2, p. 30).

No detalhamento das disciplinas do ciclo básico – cursado no primeiro ano do curso – e nas diferentes habilitações, não se encontra referência às disciplinas ligadas à licenciatura oferecidas pela Faculdade de Letras.

Cumprir destacar que o referido projeto assume um tom de descaso em relação ao seu papel na formação de professores para o ensino básico. Ainda que se identifique e que se ressalte a fragilidade da formação oferecida nesse nível de ensino, todos os destaques das atividades empreendidas no curso e na futura colocação profissional salientam a formação do bacharel em Letras. Mesmo com a indicação do interesse em oferecer atividades de extensão, de formação continuada, para os professores da rede pública de ensino, os aspectos ligados à sua formação inicial são deixados de lado, possivelmente como uma consequência da forma de divisão do trabalho de formação dos futuros professores na atuação de dois institutos: a Faculdade de Letras e a Faculdade de Educação. Merece destaque também a ausência de qualquer indicação, no projeto, de ações ligadas ao Programa de Formação de Professores da universidade, anteriormente referido.

Diante dessa opção por relegar a formação de professores à parte do curso desenvolvida na Faculdade de Educação, é importante destacar alguns elementos do projeto político pedagógico dessa unidade especialmente dedicado às demais licenciaturas – ou seja, sem que se considere a licenciatura em Pedagogia⁴. Nesse documento encontra-se a indicação clara de sua vinculação ao Programa de Formação de Professores da universidade:

As diretrizes e orientações gerais aqui propostas foram elaboradas a partir dos sete princípios expressos no Programa de Formação de Professores [...]. Trata-se de um documento que apresenta as linhas gerais para a formação de professores e que requer dos institutos e faculdades envolvidos projetos específicos e complementares (A.3, p. 1).

⁴ Documento denominado A.3.

O documento indica como fluxo adequado da estrutura curricular para as disciplinas ministradas *exclusivamente* ou *preferencialmente* pela Faculdade de Educação: A) uma disciplina do bloco de Introdução aos Estudos de Educação, a ser cursada até o quarto semestre letivo (pré-requisito para cursar as disciplinas das áreas de didática, psicologia e políticas públicas de educação; B) a partir do semestre subsequente ao previsto para a disciplina do bloco de Introdução aos Estudos de Educação são cursadas as disciplinas das áreas de didática, psicologia e políticas (pré-requisito para cursar as disciplinas do bloco de Metodologias do Ensino) e C) as disciplinas de Metodologia I (pré-requisito para a Metodologia II) e Metodologia II.

Universidade B

A discussão sobre as possibilidades e os desafios para a formação de professores ocorreu na universidade B, gerando comissões, fóruns de debates e proposição de ações. Em 2002 foi criada a Comissão de Estudos de Formação de Professores que, reunindo participantes de diferentes áreas do conhecimento, analisou a documentação já produzida sobre o tema bem como o histórico dos cursos de licenciatura e a legislação vigente e apontou que “formar professores na universidade implica um projeto específico e partilhado por todos os docentes da Licenciatura (não apenas os pedagogos)” (Tanuri et al., 2003, p. 214). Além da concepção geral, foram apresentadas diretrizes para a organização dos cursos, entre as quais se afirma a necessidade de considerar a história de constituição da própria universidade; a manutenção da qualidade dos cursos oferecidos; o estabelecimento de parcerias institucionais entre a universidade e a escola pública; a reconfiguração dos estágios e da prática de ensino para integração entre teoria e prática; mudanças organizacionais e administrativas e a construção de cursos com identidade própria ancorados na autonomia universitária.

O trabalho dessa Comissão lançou as bases para a criação de espaços institucionais para a discussão dessa modalidade de cursos de graduação, como a realização regular dos Fóruns das Licenciaturas, nos quais temas gerais e específicos têm sido objeto de análise e proposição de ações a serem consideradas na reformulação ou na criação dos cursos de formação de professores.

O projeto pedagógico do curso de Letras da Universidade B, elaborado no ano de 2007⁵, afirma conjugar uma formação geral – base para a formação de “um sujeito crítico e capaz de empreender a reflexão autônoma sobre a linguagem humana e suas manifestações literárias” – e estudos sobre “culturas específicas, antigas e contemporâneas” (B.1, p. 2), de modo a formar licenciados e bacharéis em língua portuguesa e em língua estrangeira (a ser escolhida entre alemão, espanhol, francês, grego, inglês, italiano ou latim), habilitados para a docência no ensino fundamental e médio e em outros campos de atuação profissional, bem como para o prosseguimento dos estudos.

⁵ Documento doravante denominado B.1.

A área de conhecimento específico, como não poderia deixar de ser, centraliza os objetivos pretendidos e visa proporcionar aos alunos:

reflexão sobre questões em que estejam implicados o homem e sua natureza, em suas relações inter e extra pessoais, desde que pensados por meio de um objeto específico: a linguagem humana, em seus múltiplos aspectos e desdobramentos, quais sejam, literários, comunicativos, imbricados com artes plásticas ou outras formas de expressão artística (B.1, p. 1).

Explicita-se ainda que a formação oferecida é “essencialmente, pedagógica, isto é, visa à preparação do aluno para, um dia, *comunicar* o que aprendeu a outrem” e, por isso, o investimento nos:

conhecimentos necessários, como também [nas] posturas, comportamentos, motivações e reações características de um profissional destinado a não guardar apenas para si o patrimônio adquirido. A transferência desses conteúdos para outras pessoas é colocada não apenas como um compromisso técnico, mas como uma atitude relacional em que o sujeito enunciador e o destinatário receptor ligam-se não apenas pelo que deva ser veiculado, mas também pelo modo como esta operação será realizada (B.1, p. 3).

Para a consecução desses objetivos,

o aluno há de ser conduzido por um tríplice caminho: 1) o do domínio e da operacionalização das teorias linguísticas e literárias; 2) o da apropriação pessoal e autônoma das teorias estudadas, de modo a ser capaz de empreender a crítica devida, seja aos fundamentos metodológicos dessas teorias e suas consequências, seja à linguagem veiculada para propósitos determinados (por exemplo, a submissão de indivíduos ou de um grupo social a outro, operada por meio de discursos); 3) o do desenvolvimento de um discurso pessoal, de caráter dissertativo que, sem estar alicerçado em jargões acadêmicos – jargões e palavras de ordem não são, afinal, capazes de reformular saberes – reflita sobre as determinações sociais da linguagem e represente um posicionamento próprio de quem é antes produtor crítico que mero reproduzidor de discursos” (B.1, p. 4 e 5).

Quanto à estrutura do curso, o documento ressalta que para as modalidades de licenciatura e bacharelado deverá ser cursado um conjunto de disciplinas comuns e que a diferenciação ocorrerá com atividades e disciplinas de natureza pedagógica ou científica, segundo a opção realizada.

Os conteúdos selecionados para composição do currículo do curso de Letras atendem à legislação vigente e abrangem:

a) domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico de uma língua; b) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros da linguagem; c) capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua; d) capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e linguagem, por meio da análise de diferentes teorias e de sua aplicação

a problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras; e) domínio ativo e crítico de um repertório representativo de uma dada literatura; f) domínio de conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura; g) domínio de repertório de termos especializados por meio dos quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura” (B.1, p. 7).

A certificação para a licenciatura exige 90 horas de estágio vinculado a diferentes disciplinas – Organização e Desenvolvimento da Educação Básica, Psicologia da Educação, Didática e Trabalho Docente –, além da Prática de Ensino propriamente dita, que articula as atividades relacionadas ao trabalho docente. Há ainda, na estrutura curricular, disciplinas que objetivam materializar a interface entre os dois âmbitos necessários à formação, tais como: Leitura e Produção de Textos; Aquisição da Linguagem e Aquisição da Língua Escrita e Literatura na Sala de Aula.

Conclusões

Neste texto foram analisados os currículos de dois cursos de formação de professores de língua portuguesa para a educação básica, oferecidos por duas universidades públicas do Estado de São Paulo. A formação de professor para lecionar na educação básica é regida por legislação nacional, complementada em nível estadual, e pode ser oferecida por universidades e outras instituições de nível superior. As universidades, no âmbito da autonomia de que gozam por lei, estruturam e organizam seus próprios cursos tendo em vista as orientações gerais e básicas da formação de professores, mas também respondem ao que é peculiar à missão da instituição, assim como aos fins definidos em sua própria fundação. As duas universidades aqui tratadas são relativamente recentes, ainda que uma delas (A) faça parte da origem das instituições de ensino superior, modalidade universidade, no País, no início dos anos 30 do século 20.

Da missão de uma universidade faz parte o impulso para a inovação, ousando propor e experimentar, com a desejável avaliação sistemática, melhores resultados de suas atribuições vis-à-vis uma análise cuidadosa das necessidades da nação para o seu desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida da população. Paradoxalmente, a universidade, desde as primeiras no século 12, busca mirar o futuro, propondo-se a “cultivar a mais lúcida consciência de uma determinada época” (Jaspers, apud Santos, 1996), mas também se curva ao seu próprio passado, de modo que nesse embate dialético vai construindo sua própria história. Das tarefas básicas propostas por uma universidade na atualidade – ensino, pesquisa e cultura-extensão – as duas universidades em questão têm sido bem avaliadas em nível nacional e mesmo internacional, tendo na pesquisa um ponto de destaque. Diferente da pesquisa e da produção humanístico-científica, a formação de profissionais é principalmente avaliada em nível nacional, com critérios rigorosos ou não, por toda a população.

Quanto à formação de professores para a educação básica, é possível afirmar a presença significativa de parte do corpo docente dessas duas universidades no debate nacional, que vem suscitando a proposição de leis ou normas. Em geral, propostas hegemônicas nesse debate nunca são unânimes, e em cada instituição as divergências continuam a ocorrer.

Nesse processo o mais ponderado, haja vista a natureza da instituição, é definir um caminho com critérios rigorosos, legitimados pela comunidade. Mas, sobretudo, de uma universidade, espera-se que o espírito investigativo permaneça em todas as suas manifestações e que as definições curriculares entre tantas outras sejam acompanhadas e avaliadas rigorosamente. Nesse sentido, pesquisa como a que encerra este texto tem também o objetivo de oferecer elementos para avaliações desenvolvidas por toda a universidade: avaliação institucional, de unidade, de departamento e, em especial, de curso e de currículo. Na base desse objetivo está a crença no valor qualitativo da avaliação e no movimento dialético do real.

Quanto à análise realizada sobre os currículos de formação de professores de língua portuguesa, observou-se que na universidade A parece existir um peso significativo do lugar, significado e sentido que a incorporação da formação de professores que ocorria em outra instituição provocou no momento de sua criação e em momentos sucessivos até a atualidade. É possível afirmar que a busca da quebra do modelo 3+1 na formação dos docentes para a educação básica, se abrandada, não logrou o conjunto dos objetivos delineados na formação específica de professores para o ensino da língua portuguesa na educação básica. Isso parece ter ocorrido mesmo com o fervor das intensas e prolongadas discussões que antecederam a definição do Programa de Formação de Professores em 2004, reformulando a estrutura e a organização dos cursos e articulando de diferentes modos as unidades envolvidas numa específica área de formação. Essa suposição não pode ser generalizada para as outras áreas de formação de professores para a educação básica, que percorreram caminhos diferentes; são necessárias pesquisas específicas para cada caso, pois a complexidade da questão e a diversidade de cada unidade de ensino é algo que certamente interfere no processo.

Como se pode depreender da análise documental aqui apresentada, a necessária integração entre saberes pedagógicos e saberes provenientes da área de referência não é tarefa fácil a ser cumprida em curto prazo. A formação superposta sedimentou-se nas instituições e as tentativas para superá-la constituem exemplos esparsos e não modelos generalizados.

Os problemas dirigidos à formação de professores permanecem distantes de solução, ainda que temporárias. Oportunidades para discussões e para a construção de novos arranjos curriculares abrem-se mediante indicações legais. A atribuição formal de carga horária pela legislação – bem como outras formas de prescrição – tem sido um importante instrumento na organização dos cursos de formação de professores, mas sua efetivação parece depender em igual medida das relações institucionais e organizacionais.

Embora não se possa afirmar que o currículo prescrito espelhe todo o esforço empreendido para constituir a formação de professores como área de conhecimento específica, nota-se que ele efetivamente expressa tensões provenientes tanto das concepções mais amplas quanto dos entraves institucionais, mais ou menos determinantes segundo as características organizacionais historicamente produzidas.

Referências bibliográficas

- BONTEMPI JR., Bruno. Em defesa de legítimos interesses: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo 1946-1957. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 12, p. 121-158, jul./dez. 2006.
- CARVALHO, José S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 155-165, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16106.pdf>>.
- CASTRO, Rosane M. de. A produção acadêmica sobre os Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (1951-1964). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 12, p. 159-191, jul./dez. 2006.
- EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor: Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP: Cidade Futura, 2002.
- FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. *Faculdade de Educação: antecedentes e origens*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 365-374, set./dez. 1994.
- FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. A Universidade e sua alma endemoninhada. São Paulo: FEUSP, 2012. 247 p. (Série Estudos & Documentos, v. 45). Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/estudos-documentos-451.pdf>>.
- FREITAS, Helena C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. O que são os conteúdos do ensino?. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 149-195.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

KUENZER, Acácia Z. N. As Políticas de formação: a constituição de identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 63-188, dez. 1999.

LUDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). *Cadernos CRUB*, Brasília, DF, p. 5-95, 1994.

LUDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, Minas Gerais, v. 4, n. 1, p. 111-131, 2013.

LUDKE, Menga; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio F. B.; CUNHA, Maria I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 278-298, 1999.

MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n. 78, p.171-183, abr. 2002.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p. 89-117, 2003.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (dis)curso*, v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006.

PENIN, Sonia T. de S. Pedagogia: área de conhecimento e cursos articulados. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16., 2012. Campinas. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0062s.pdf>.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PONTE, João P. A Investigação sobre o professor de matemática: problemas e perspectivas. 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/curso_rio_claro.htm>.

REGO, Teresa C.; MELLO, Guiomar N. La Formación docente en América Latina y el Caribe: en busca de la innovación y efectividad. In: *MAESTROS en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: San Marino/PREAL, p. 165-212, 2004.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jul. 2013.

SHULMAN, R. J. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, S. R. P. da. *A Avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito de representações de professoras do ciclo I de uma escola municipal*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TANURI, L. M. et al. Pensando a licenciatura na UNESP. *Nuances*, v. 9, n. 9-10, p. 211-229, jan./dez. 2003.

VAIDERGORN, Jose. *As seis irmãs: as FFCL do interior paulista*. Araraquara: Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003.

Sonia T. S. Penin, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, Brasil.

spenin@uol.com.br

Cláudia V. A. Galian, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

claudiavalentina@usp.br

Vera Valdemarin, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro (docente permanente), ambos da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp).

veravaldemarin@gmail.com.br

Recebido em 19 de dezembro de 2013.

Aprovado em 28 de janeiro de 2014.

Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento *

Mayra Prates Albuquerque
Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Gilceane Caetano Porto

Resumo

Tem como objetivo apresentar a pesquisa acerca das aprendizagens realizadas por uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, descritas em um memorial reflexivo, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid). Para análise do memorial de formação escrito pela bolsista ao longo de sua atuação no programa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, da qual emergiram duas diferentes categorias: a) contribuições do Pibid na formação acadêmica; b) efeitos do Pibid na aprendizagem dos alunos atendidos pelo programa na escola de atuação. Conclui-se que a bolsista realizou atividades estratégicas que potencializou sua aprendizagem, como também estimulou a aprendizagem dos alunos da escola envolvidos no programa.

Palavras-chave: Programa de Iniciação à Docência; memorial; formação.

* Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Abstract

Written formation memorial kept alongside teaching practice: different kinds of learning about alphabetization and literacy

This article aims to present a review about the different kinds of learning achieved by an academic of Pedagogy, described in a reflective memorial kept alongside her participation as an intern of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid – Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation). In order to analyze the formation journal, which was written by the intern throughout the program, the content analysis technique was used. Based on this analysis, two different categories emerged: a) contributions of Pibid to the academic formation; and b) effects of Pibid on the learning of students attending the participating schools of the program. It is possible to conclude that the intern developed strategic activities that potentiated her learning, as well as encouraged the learning of the students involved in the program.

Keywords: Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation (Pibid); memorial; formation.

Introdução

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado pelo governo federal com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores da educação básica a partir da concessão de bolsas a alunos, supervisores e coordenadores envolvidos nos projetos desenvolvidos nas instituições de ensino superior. Nacionalmente os projetos buscaram possibilitar que os estudantes das licenciaturas se inserissem nas escolas públicas no percurso da formação acadêmica, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas para qualificar a docência. Alguns dos principais objetivos do Pibid são incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; promover a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; e investir na articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas dos universitários de diferentes áreas de conhecimento.

A instituição em que a pesquisa foi desenvolvida iniciou sua participação no Pibid em 2007. No primeiro projeto institucional apresentado à Capes, participavam quatro licenciaturas. No ano de 2009, a instituição em resposta ao Edital nº 2/2009 inscreveu um projeto do qual fizeram parte os cursos de licenciatura em Letras, Filosofia,

Ciências Sociais, Teatro, História e Pedagogia. Cada uma das licenciaturas mencionadas escreveu um subprojeto no qual foram descritas as ações para serem desenvolvidas em quatro escolas estaduais e, no caso da Pedagogia, em duas escolas municipais. Enfocaremos neste texto o subprojeto da Pedagogia.

O Pibid Pedagogia conta com 20 bolsistas de iniciação à docência – comumente chamadas de pibidianas¹ –, 2 supervisoras que são docentes nas escolas envolvidas no projeto e 2 coordenadoras de área que atuam como professoras da universidade. O foco desse grupo é o trabalho interdisciplinar em classes de alfabetização. Dessa forma, as leituras realizadas ao longo do programa são direcionadas para a área de alfabetização e letramento, objetivando fortalecer os conhecimentos dos acadêmicos a respeito da teoria e prática pedagógica realizadas no espaço escolar, em uma constante interação com professores, equipe diretiva e alunos. Essas ações buscam oportunizar às crianças envolvidas uma aprendizagem mais significativa e plena, contribuindo assim para uma cultura de sucesso escolar.

Na universidade, atualmente uma das grandes reclamações por parte dos acadêmicos das licenciaturas é a falta de contato durante a formação com o ambiente escolar. Mesmo com as determinações normalmente estabelecidas pelas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (2006), o currículo é organizado de modo que as disciplinas práticas são oferecidas somente nos últimos semestres do curso, o que de certa forma compromete a formação dos acadêmicos ao impossibilitar a articulação entre teoria e prática desde o início da graduação, tornando a formação inicial insuficiente para dar conta das diversas especificidades inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006, p. 22) enfatizam que, para Borssoi,

a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

O Pibid Pedagogia surgiu como uma possibilidade de diminuir a dicotomia existente entre a teoria e a prática, possibilitando a inserção e atuação dos licenciandos no cotidiano das escolas envolvidas. As ações desenvolvidas pelas bolsistas pibidianas envolviam toda a complexidade do trabalho pedagógico requerido a um docente dos anos iniciais do ensino fundamental. O cotidiano das acadêmicas de Pedagogia repleto de suposições sobre a prática pedagógica passou a se materializar por meio da realização de estudos, elaboração e desenvolvimento de planejamentos, avaliações diagnósticas e processuais e reflexões sobre a prática. Finalmente, as estudantes passaram a ter uma escola real, com alunos reais para tematizar, pensar e compartilhar saberes entre professores da universidade e da escola.

A fim de sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da experiência com a iniciação à docência, as bolsistas foram estimuladas

¹ O Pibid Pedagogia contava somente com mulheres, desde bolsistas a supervisoras, coordenadoras e professoras.

a registrar por meio de memoriais reflexivos estabelecendo um diálogo entre a formação inicial e continuada no exercício de práticas educativas (Frison; Porto, 2013) nos quais registraram suas primeiras vivências no papel de docente dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesses memoriais, encontraram-se as explicações das razões que levaram as bolsistas a escolherem o curso de Pedagogia, bem como sua inserção no Pibid. Este artigo apresenta a análise de um dos vinte memoriais escritos pelas alunas.

Metodologia

Optou-se pelo uso de memoriais de autoformação como fonte de registro e reflexão das bolsistas por se tratar, segundo Nogueira (2008), de instrumento de produção de dados, que se revelou como um dispositivo valioso para compreender os processos formativos. Passeggi (2006, p. 206) também defende essa ideia ao destacar que “o objetivo dos memoriais é promover uma atitude reflexiva sobre as experiências profissionais, adquiridas antes e durante a graduação”.

Para o estudo desse memorial, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Trata-se de uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de todos os tipos de documentos e textos. Essa análise conduz a descrições sistemáticas qualitativas e ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum. A realização da análise de conteúdo seguiu a metodologia que é composta por cinco etapas: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; e interpretação (Moraes, 1999).

No percurso da análise dos dados coletados, emergiram indicadores referentes às contribuições que o Programa de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia proporcionou para a formação inicial da acadêmica em questão, a qual registrou suas aprendizagens no memorial que foi objeto de investigação deste artigo. Destaca-se que se iniciou a análise por um dos memoriais, para em um segundo momento examinar os demais. Compreende-se que a escolha do registro das aprendizagens se deu na forma de memorial porque, segundo Frison e Abrahão (2012, p. 45),

é o processo, bem como a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos narrados – oralmente e/ou por escrito – que formem uma trama (um enredo) com sentido para o sujeito da narração, com a intenção, pois haverá sempre uma intencionalidade, de clarificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação.

Infere-se que o memorial estimulou as alunas a vivenciarem o momento da elaboração de sua narrativa como um componente formativo essencial, portanto, elas tomaram consciência de que a escrita do memorial era um elemento primordial para a compreensão da própria formação.

A partir da análise desse memorial, emergiram as seguintes categorias: a) contribuições do Pibid Pedagogia na formação acadêmica e b) efeitos do Pibid na aprendizagem dos discentes, as quais se analisam na sequência deste texto. Ao longo dessas duas categorias, foram inseridos indicadores que dizem respeito à relação entre teoria e prática e os benefícios provenientes das oficinas pedagógicas realizadas pelo Pibid, as quais objetivaram o aperfeiçoamento da formação.

Contribuições do Pibid Pedagogia na formação acadêmica

As contribuições do Pibid iniciaram com a articulação entre teoria e prática – pode-se dizer que a coordenação do Pibid do curso de Pedagogia, desde o início de sua organização em 2009, priorizou a inserção de acadêmicas de diferentes semestres em ambientes de sala de aula por entender que esse é um espaço de fundamental importância para o pleno desenvolvimento profissional das estudantes. Enfatizam muitas vezes que a prática pedagógica é indispensável, mas não pode ser desvinculada de estudos teóricos. Esse entendimento não somente fundamentou o trabalho desenvolvido pelo grupo como também permitiu que no decorrer das práticas pedagógicas fossem realizadas pesquisas sobre a legislação e orientação para o trabalho com as crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos; leituras e estudos de livros e artigos sobre alfabetização, letramento e organização do trabalho pedagógico; e análise de jogos e materiais didáticos para uso em classes de alfabetização. Todas as ações confluíram para permitir que as práticas fossem refletidas no sentido da práxis educativa (Freire, 2009). Considerando essas constatações, a acadêmica revelou em seu memorial,

que são muitos os saberes aprendidos e vivenciados nas idas à escola duas vezes por semana. As leituras que fazemos acrescentam muito à nossa formação, já que estes sempre são textos em que a teoria possibilita a prática em sala de aula. Quero dizer que os textos não são alheios ao nosso trabalho na escola, ao contrário, estão sempre articulados, possibilitando-nos que leiamos já pensando em colocar em prática tais aprendizados [...] (Silva, 2013, p. 169-170)

Tendo presentes essas considerações entre prática e teoria, destaca-se que, para Madalena Freire (1996, p. 14), “não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática.” Com essa concepção, a autora faz alusão a uma reflexão que conduz o indivíduo a uma ação transformadora, fazendo com que ele gere novas práticas a partir de conhecimentos apreendidos.

Esse processo de modificação da prática pedagógica é mencionado pela bolsista quando afirma que, por meio dos diferentes estudos feitos, foi possível planejar e desenvolver atividades diversificadas que oportunizaram não apenas experiências em torno do ato de ser professor, como também fortaleceram a compreensão de conhecimentos metodológicos.

Todas essas atividades foram pensadas após os estudos teóricos que realizei no Pibid, pois, até então, não havia pensado nessas imensas possibilidades de trabalho. Pude compreender o quanto é importante que o professor esteja atento às pequenas oportunidades que aparecem no dia a dia que possibilitam que se faça uma escrita e uma leitura mais espontâneas, mostrando o efetivo uso dessas diversas formas de comunicação na sociedade. Isso transformou o meu trabalho em sala de aula, possibilitando desenvolver um trabalho muito mais interessante, prazeroso e significativo [...] (Silva, 2013, p.170-171)

Nessa mesma perspectiva, Franco (2008, p. 123) salienta que “será preciso que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experimental, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando desde o início o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias”. Marques (2000, p. 93) corrobora afirmando que “não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou de práticas que não tenham relação com as experiências de vida e trabalho dos alunos” [...]. Partilhando dessa concepção, o trabalho realizado no Pibid Pedagogia buscou durante todo o seu desenvolvimento oferecer aos alunos práticas que tivessem relação com as situações da vida social.

A acadêmica escreveu em seu memorial os benefícios trazidos pelas oficinas pedagógicas realizadas no Pibid Pedagogia. Para ela, esses encontros permitiram ampliar saberes sobre diferentes áreas de conhecimento, por exemplo, a área de matemática:

[...] o contato com a oficina de jogos boole para mim foi fascinante, pois através desses jogos aprendemos brincando e a partir deles pude perceber que o ensino da matemática torna-se muito mais significativo, simples e lúdico. [...] esse aprendizado foi de fundamental importância para minha formação enquanto educadora, pois a partir do contato que tive com os jogos pude conhecer e refletir sobre outras maneiras de tornar o ensino da matemática mais atrativo aos alunos, além de ser um meio eficiente para desenvolver o raciocínio lógico das crianças. (Silva, 2013, p.171).

Anastasious e Alves (2003, p. 96) defende o uso de oficinas como meio de qualificação docente por se constituírem espaços adequados para realizar discussões das práticas e construir novas estratégias e define as oficinas como lugares para “[...] pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal, na qual a relação humana se dá”.

A bolsista registrou diversos momentos que revelam a importância das experiências para a formação inicial, pois possibilitaram aprendizagens que, segundo ela, não foram desenvolvidas ao longo do curso de graduação e são consideradas importantes para o exercício da docência. No contexto da relação entre teoria e prática, das oficinas de formação e do investimento feito pela aluna, pode-se afirmar que ela internalizou conhecimentos que a fortaleceram para constituir-se uma professora comprometida. Ela revelou ainda estar mais atenta com a aprendizagem dos alunos, tornando-se uma profissional mais crítica e reflexiva diante da sua própria atuação em sala de aula.

Efeitos do Pibid na aprendizagem dos alunos da escola

O trabalho desenvolvido pelas pibidianas nas escolas tem ênfase na perspectiva teórica de Emília Ferreiro, a qual, desde os anos 80, vem revolucionando o modo pelo qual compreendemos o processo de alfabetização. A autora constatou que “as crianças tendem espontaneamente a pensar, e toda a proposta pedagógica que as obrigue a renunciar a compreender dificulta a aprendizagem.” (Ferreiro, 1993, p. 35).

As alunas do Pibid Pedagogia têm desenvolvido um trabalho pautado na ideia de que, para além da necessidade de alfabetizar, é preciso letrar, que de acordo com Soares (2004, p. 18) tem origem do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Partindo dessa ideia, buscou-se realizar práticas que favorecessem o aluno não apenas a compreender o sistema de escrita alfabética, mas que também possibilitassem a inserção na escola de textos que circulam na sociedade, pois “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário” (Ferreiro, 2001, p. 33). Compartilhando dessa concepção, o trabalho desenvolvido pelo Pibid considera o aluno como sujeito ativo de seu processo de alfabetização. Ao longo do processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança está constantemente elaborando hipóteses, conflitando seus conhecimentos com os dos colegas. As práticas que permitem que as crianças pensem sobre como se escreve determinado texto ou palavra contribuem para que elas formulem hipóteses, embora provisórias, mas que colaborem para a formação de um sujeito autônomo nos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Tendo em vista a compreensão de que a aquisição da linguagem escrita se dá por meio da interação do sujeito (criança) com o objeto de conhecimento (leitura e escrita), é importante salientar que a familiaridade da criança com esses objetos sociais varia muito de acordo com o contato que ela tem desde antes da entrada na escola. Por isso, tem-se defendido cada vez mais a importância do papel do professor em compreender quais os conhecimentos que as crianças têm sobre a leitura e a escrita quando chegam à escola, especialmente no primeiro ano de escolarização. A realização de avaliações diagnósticas pelo professor dos anos iniciais com os alunos permite que ele acompanhe o processo de aquisição da leitura e da escrita desde o momento em que a criança chega à escola. Os dados obtidos a partir da avaliação diagnóstica (Maruny et al., 2001; Ferreiro, 1988; Nemirovsky, 2002) servem de guia para a organização do trabalho pedagógico em classes de alfabetização. Seguindo essas orientações teóricas, as bolsistas do Pibid Pedagogia realizaram, desde as primeiras semanas de aula, a avaliação diagnóstica dos conhecimentos linguísticos de seus alunos. Para isso, cada bolsista teve que estudar e compreender

como se dá esse processo. Pela experiência relatada, esse procedimento foi de extrema importância, porque ajudou a bolsista a compreender quais são os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre a escrita e quais as práticas de escrita que vivenciam no cotidiano. Assim, todas as bolsistas realizaram a avaliação diagnóstica no início e no fim do ano letivo nas turmas de 1º e 2º ano da escola em que o programa foi desenvolvido a fim de conhecerem e compreenderem quais são os níveis de alfabetização dos alunos e, a partir disso, organizar o trabalho pedagógico de forma que contribuísse com o propósito de introduzir e/ou consolidar os conhecimentos necessários para que os alunos avançassem em seus níveis de compreensão do sistema de escrita e, na medida do possível, alcançassem o objetivo maior que seria o de se tornarem sujeitos alfabetizados.

As entrevistas da avaliação diagnóstica foram realizadas individualmente com os alunos das turmas dos 1º e 2º anos. As tarefas solicitadas às crianças foram elaboradas a partir dos estudos de Maruny et al. (2001) e Grossi (2007) e compreenderam a escrita do nome, a escrita de quatro palavras e uma frase, a escrita de todas as letras do alfabeto e de palavras que iniciassem com essas letras. Além disso, foram disponibilizados cartões que continham imagem e texto e outros com imagem e legenda, para que a partir do contato com esses cartões o aluno pudesse estabelecer relações entre a imagem contida e o conteúdo escrito. No final do ano letivo mais uma avaliação diagnóstica foi realizada, com o objetivo de verificar os conhecimentos que haviam sido construídos pelos alunos.

Encontram-se na Tabela 1 os resultados obtidos ao longo do ano letivo em uma turma de 2º ano, na qual a bolsista desenvolveu seu trabalho juntamente com a professora titular da turma. Faz-se importante esclarecer que as testagens foram feitas em anos distintos, devido a uma greve das escolas municipais que acarretou em um ano letivo que se estendeu ao ano civil. Segue o resultado da avaliação da turma.

Tabela 1 – Níveis de Aquisição da Leitura e da Escrita da Turma em que a Bolsista Desenvolveu seu Trabalho

Avaliação diagnóstica		
Níveis de aquisição da leitura e escrita	2011	2012
Nível 1/Pré-silábico I	12 alunos	0 alunos
Nível 2/Pré-silábico II	2 alunos	5 alunos
Nível 3/Silábico	2 alunos	1 aluno
Nível 4/Silábico-alfabético	4 alunos	7 alunos
Nível 5/Alfabético	0 alunos	6 alunos

No início do trabalho no ano de 2011, 12 alunos encontravam-se no primeiro nível, ou seja, no pré-silábico I. Esses alunos demonstravam que suas aprendizagens correspondiam ao nível em que ocorrem as primeiras escritas – que nada mais são do que rabiscos, desenhos e letras. Nessa fase, o significado de uma escrita pode mudar várias vezes dependendo da intenção do autor. Dessa forma, a interpretação só pode ser feita por ele mesmo, a leitura é instável e a palavra pode ser escrita de diversas maneiras, já que não há uma relação entre o som e a grafia. A quantidade de letras varia de acordo com o tamanho do objeto que está sendo escrito. As informações contidas tanto nesse nível quanto nos demais foram retiradas dos autores Maruny, Morillo e Teixidó (2001).

No nível 2, ou seja, no pré-silábico II, havia dois alunos. Nessa fase, eles demonstraram iniciar uma tentativa em criar diferenciações entre os grafismos produzidos. A forma desses grafismos é mais próxima das letras que normalmente são as do repertório do aluno, como as que compõem seu nome próprio, por exemplo. Nesse nível, a correspondência entre a escrita e o nome ainda é global.

Dois alunos se encontravam no nível 3, denominado silábico, tentando estabelecer relações entre o som e a grafia das palavras. Nessa fase, foi possível perceber a criança começando a utilizar um sinal gráfico para representar o som de uma sílaba, porém, qualquer letra pode servir para qualquer som nessa etapa e as letras não são utilizadas com valor sonoro convencional. Quando ocorre de o aluno utilizar apenas vogais para representar as sílabas orais, pode acontecer de palavras diferentes serem escritas de formas iguais, contrariando a hipótese anterior e gerando conflitos. Com o intuito de solucionar esses conflitos, é comum que a criança empregue mais letras no meio ou no final da palavra. Essa etapa é de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem, já que é nessa fase que a criança começa a perceber a relação existente entre a pauta sonora e a escrita. É o momento que marca a fonetização da escrita e que é considerado um grande avanço em relação às hipóteses anteriores.

Na hipótese silábico-alfabética (nível 4) havia quatro alunos. Eles demonstraram que iniciavam um período de transição entre hipóteses silábica e alfabética. Percebeu-se que nessa etapa as crianças avaliadas ainda não haviam abandonado totalmente a hipótese anterior. No entanto, começaram a empregar mais letras à escrita, tornando-a mais próxima do nível alfabético, no qual os sons são registrados com mais de uma letra.

Por fim, chega-se à hipótese alfabética. Não havia nenhuma criança no início do trabalho do Pibid nesse nível de conceitualização da escrita. Segundo a teoria da Psicogênese da língua escrita, nessa etapa a criança constrói a concepção do sistema de escrita fazendo análise sonora da palavra a ser grafada e inicia o processo de separação das palavras nas frases. Pode-se dizer que nesse momento a criança já compreendeu o sistema de escrita, tem segurança em suas produções por saber que o leitor entenderá seu texto, mas começam a aparecer as dificuldades no domínio das normas ortográficas.

É possível perceber que o trabalho desenvolvido permitiu avanços significativos nos níveis de compreensão dos alunos sobre a linguagem

escrita na qual estavam inseridos, na medida em que todos os alunos envolvidos no trabalho apresentaram avanços de nível. Ao fim do ano letivo, não havia mais alunos no nível pré-silábico. Anteriormente ao início do trabalho, não havia alunos no nível alfabético; no entanto, ao término da intervenção, constatou-se haver seis crianças que conseguiram alcançar o último nível de aquisição da escrita, ou seja, foram alfabetizados no decorrer do ano letivo. Consideram-se esses resultados exitosos, pois, anteriormente ao início da intervenção, o número de alunos que não conseguiam alcançar os níveis silábico-alfabético e alfabético era muito maior devido a vários fatores que caracterizam a escola por apresentar um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média. Deve-se levar em consideração que a escola envolvida situa-se em uma zona de periferia, em que a maior parte dos alunos tem pouca inserção na cultura escrita, não tendo como hábito desenvolver práticas de leitura e escrita, tampouco acesso a diversos materiais como livros, revistas e jornais. Dessa forma, para a maioria desses alunos, o primeiro contato com os diversos materiais que circulam na sociedade é dado somente após a sua inserção na escola.

Levando em consideração essas especificidades, foi organizado um projeto denominado "Um carteiro que desvende histórias", o qual articulava gêneros textuais com contos clássicos na tentativa de trabalhar o processo de aquisição da leitura e da escrita de uma forma diferenciada, priorizando a escrita espontânea de cada aluno, mediante propostas didáticas contextualizadas e articuladas com o cotidiano dos discentes, partindo de uma perspectiva que considera de fundamental importância o trabalho com a realidade de vida dos alunos e valoriza os processos históricos, culturais e sociais da comunidade em que eles estão inseridos.

Sendo assim, as práticas desenvolvidas pelas bolsistas na escola procuravam romper com a lógica tradicional de educação e priorizavam a história de vida de cada aluno articulando esta com as atividades realizadas, o que as tornam, de fato, significativas.

Considerações finais

A partir da análise do memorial da pibidiana foi possível perceber que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência possibilitou inúmeras aprendizagens tanto para ela quanto para os alunos inseridos na escola em que este trabalho foi desenvolvido. O processo de aprender é hoje entendido como uma construção que requer papel ativo por parte dos alunos. Sob essa perspectiva, tornou-se imprescindível que as pibidianas estivessem totalmente envolvidas nas atividades para que, por meio delas, conseguissem desenvolver a capacidade de aprender para ensinar, estabelecendo metas para a organização do planejamento e, além disso, aprendendo a diagnosticar o processo de aprendizagem da criança para nele poder intervir. Nesse sentido, as alunas bolsistas autorregularam suas aprendizagens, traçando atividades estratégicas que permitissem ao aluno

aprender. Dessa forma, os alunos também alcançaram as aprendizagens desejadas para o processo de leitura e escrita.

A autorregulação da aprendizagem do grupo de pibidianas se fundamentou na reflexão consciente sobre o significado dos problemas que surgiram, tendo que a cada um deles decidir nova tomada de decisão em uma espécie de diálogo consigo mesmo, o que foi pontuado em cada uma das categorias de análise.

A primeira categoria denominada "Contribuições do Pibid na formação acadêmica" evidenciou as aprendizagens que a bolsista desenvolveu durante o período em que participou do programa. Para sua formação inicial, essas aprendizagens não se limitaram apenas as teorias estudadas, mas também aos conhecimentos adquiridos com a possibilidade de estar inserida em uma escola, trabalhando em sala de aula juntamente com a professora titular da turma, vivenciando o dia a dia da escola e colocando em prática a teoria que foi estudada. De acordo com a pibidiana, essa oportunidade só é oferecida pelo programa, já que na graduação não são oferecidas oportunidades semelhantes.

A segunda categoria denominada "Efeitos do Pibid na aprendizagem dos discentes" mostrou que esta foi evidenciada na turma em que a pibidiana esteve inserida. Isso foi possível a partir da realização de um trabalho diferenciado, que procurava levar em conta os interesses e a realidade desses alunos, desenvolvendo um ensino mais interessante e significativo, oportunizado por meio de diferentes gêneros textuais.

A avaliação diagnóstica permitiu conhecer os níveis de compreensão da língua em que cada aluno se encontrava no início do ano letivo, para que, a partir disso, fossem desenvolvidas atividades e estratégias que possibilitassem o avanço de cada um deles. No final do trabalho, com a realização de mais uma avaliação diagnóstica, constatou-se que realmente a intervenção desencadeou avanços na compreensão do sistema de escrita para todos os alunos que participaram do programa.

Pode-se concluir que o Pibid é um programa inovador no âmbito da educação, pois, por meio dele, os alunos das licenciaturas têm a oportunidade de estar inseridos nas escolas, em contato com a realidade escolar desde o início da graduação, qualificando desse modo sua formação inicial e ainda contribuindo para uma melhor qualidade de ensino nas escolas públicas ao desenvolver metodologias inovadoras.

Referências bibliográficas

AMORIM, I. B; SANTOS, G. A. C; VIRGÍLIO, J. M. *O memorial na formação do pedagogo: narrativas de um processo dialógico*. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/8_MEMORIAL_FORMACAO_PEDAGOGO_Geisa_105_118.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2013.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processo de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003, p. 96.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20., 2008, Cascavel. Anais...Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES). Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: Edital n. 02/2009. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/prograd/programas/pibid-selecao-2010/edital-capes-deb-no-02-2009-2013-pibid-orientar-as-instituicoes-interessadas-a-apresentarem-propostas-para-a-selecao-de-projetos-com-vistas-a-concessao-de-bolsas-de-estimulo-a-docencia>>. Acesso em: nov. 2013

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Entre a lógica da formação e a lógica das práticas*: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 1, jan./abr. p. 109-126. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811337005>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

FREIRE, M. *Observação, Registro e reflexão*: instrumento metodológico I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Formação de professores, memórias e narrativas. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (orgs.). *Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 41-58.

GROSSI, Esther P. *Prova Ampla*. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARUNY, L. Curto; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. v. 1, 2. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. ABRAHÃO, M. H. M. B (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006, p. 206.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul./dez. 2010 Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagadb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121016140628.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2013.

SILVA, Mayra da. Minhas memórias durante o Pibid. In: FRISON, L. M. B.; PORTO, G.C. (Orgs.). *Diálogo entre a formação inicial e continuada através da escrita e autoformação*. Pelotas: UFPel, 2013. p. 166-173.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Mayra Prates Albuquerque, acadêmica do nono semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Rio Grande do Sul, Brasil.

mayra_prates@hotmail.com

Lourdes Maria Bragagnolo Frison, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora adjunta do Departamento de Fundamentos Psicológicos da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Rio Grande do Sul, Brasil.

lfrison@terra.com.br

Gilceane Caetano Porto, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), é professora adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da UFPeL, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

gil.porto@terra.com.br

Recebido em 13 de setembro de 2013.

Aprovado em 17 de dezembro de 2013.

Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco*

José Sávio Bicho de Oliveira
Isabel Cristina Rodrigues de Lucena

Resumo

Problematiza a atuação de professores que ensinam matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia paraense. Enfatizaram-se questões acerca do ensino-aprendizagem, no âmbito da alfabetização matemática, desenvolvidas em escolas situadas às margens ou nas proximidades dos rios da região nordeste do Pará. Os dados foram construídos com base em informações dadas por seis professores em sete escolas municipais. Os resultados identificam que a alfabetização matemática expressa no contexto ribeirinho ainda se restringe às experiências matemáticas estritamente baseadas em orientações didáticas e curriculares de âmbito global, sem levar em consideração a riqueza de possibilidades de conhecimentos sugeridas pelas experiências dos estudantes em seu contexto diário.

Palavras-chave: alfabetização matemática; educação ribeirinha; Amazônia; atuação docente.

* A pesquisa de mestrado de Bicho (2012) originou o projeto "Alfabetização Matemática na Amazônia Ribeirinha: condições e proposições", que tem o apoio do Programa Observatório da Educação – Edital 2010 – Capes/Inep/MEC.

Abstract

Mathematical literacy in multigrade classes of riverside schools of the Amazon: teaching performance in focus

This study discusses the performance of math teachers in multigrade classes at schools in river-bank communities of the Amazon region, in Pará. The emphasis was put on issues related to teaching and learning, in the field of math literacy, developed in schools located along or near the rivers of the northeast region of Pará. The data were collected based on information gathered from six teachers in seven municipal schools. The results reveal that the math literacy found in the riverside context is still restricted to mathematical experiences deeply based on global didactics guidelines and on curriculum, not taking into consideration the richness of possibilities of knowledge suggested by the students' experiences in their everyday context.

Keywords: mathematical literacy; riverside education; Amazon; teaching performance.

Por início: educação matemática, escolas ribeirinhas e o Gemaz

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Cultura Amazônica (Gemaz), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (PPGECM/UFGPA), tem centrado esforços em pesquisas que possam contribuir para a construção de conhecimentos e possíveis ações profícuas referentes à educação matemática realizada em escolas de regiões ribeirinhas da região amazônica, com ênfase no Estado do Pará.

De modo geral, as pesquisas do Gemaz – a que pertencemos – buscam aprofundar discussões sobre possíveis diálogos entre educação matemática e saberes tradicionais das populações ribeirinhas. Diálogo compreendido como um atento, respeitoso e proveitoso modo de construir conhecimentos baseando-se em estratégias diferentes de pensamento, sem fusão ou tradução entre elas. A estruturação de saberes tradicionais e de conhecimentos científicos/escolares expressa modelos diferentes de raciocínio sobre problemas. Lévi-Strauss (2008) afirma que existem pelo menos duas estratégias de pensamento que coabitam a humanidade: *pensamento selvagem* e *pensamento domesticado*. O pensamento selvagem estaria mais próximo à lógica do sensível, da estimativa, da construção fundamentada nos objetos que estão mais ao alcance das mãos – semelhante ao que identificamos como saberes da tradição –, ao passo que o pensamento domesticado apresenta-se mais próximo da lógica do planejamento e da precisão, de objetos muitas vezes não construídos no

meio físico, o que nos faz lembrar os conhecimentos científicos e, mais especificamente para nós, a matemática escolar. Ambos estão presentes em todo ser humano, com mais ou menos intensidade para uns do que para outros por conta de seus contextos de experiências, porém não é necessário que se hierarquizem estratégias de pensamento. Optamos por entender, como Lévi-Straus, que esses tipos de pensamentos se diferem, mas não se excluem.

Assim, a escola também poderia ser um espaço que contribuísse com a realização de diálogos entre saberes, oportunizando a compreensão de que instrumentos/unidades de medida não padrões, como a linguagem e as combinações próprias à tessitura de talas de guarumã utilizadas para confeccionar artefatos de pesca, podem dialogar com os estudos geométricos (formas, posições, propriedades) – comuns ao currículo escolar –, a fim de exercitar raciocínios matemáticos e outros possíveis objetivos educacionais. Silva (2007, p.14) esclarece que:

Fazer dialogar essas duas estratégias e pensar a natureza (que inclui o próprio homem, é bom lembrar) reduz a escala de distanciamento da ciência em relação aos fenômenos; permite exercitar uma escuta mais apurada de outras linguagens que não se reduzem à linguagem das palavras; ajuda a reorganizar em patamares mais complexos os conhecimentos que dispomos para pensar melhor o novo século e seus desafios.

Talvez esse seja um caminho para dirimirmos a exclusão de saberes não alcançados pelos principais livros didáticos. Os desafios do novo século para o trabalho escolar incluem a pluralidade de saberes, o multiculturalismo, o avanço tecnológico, a preservação do meio ambiente, a paz, enfim, a transdisciplinaridade no conjunto das aprendizagens de conteúdos específicos, como é o caso da matemática. Assim, precisamos estar atentos a esses desafios quando enfocamos o trabalho docente e desenvolvemos pesquisas. Inspiramo-nos em realizar ações por um caminho de diálogos, mesmo que pareça tão distante dos desafios a serem enfrentados, uma vez que entendemos que “pesquisas e intervenções pontuais e mesmo minoritárias podem fazer chegar às escolas outros modos de ler, compreender e interpretar o mundo que não são contempladas nos pragmáticos e monolíticos currículos educacionais” (Almeida, 2012, p.118).

Na primeira dissertação do Gemaz, Brito (2008) registra e analisa a utilização da cultura amazônica nas aulas de matemática da professora Alana, na época, professora de uma escola da região de ilhas de Belém (PA). Segundo Alana: “[...] A mata, o rio, os animais, os barcos, a chuva, o céu e também os moradores da ilha tornam-se recursos didáticos preciosos para diversas disciplinas [...]” (Brito, 2008, p. 84). Alana assumia-se como professora em um contexto sociocultural específico e desempenhava didáticas diferenciadas da maioria das aulas de matemática que conhecemos, adotando uma postura de valorização da cultura local na aprendizagem matemática.

A pesquisa de Brito enfatizou atividades desenvolvidas por Alana com alunos ribeirinhos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que promoveram diálogos com conhecimentos de geometria plana e aritmética, consecutivamente. Alana, ao desenvolver uma prática pedagógica que valorizava aspectos da cultura amazônica pertencentes ao convívio familiar e comunitário de moradores da ilha (Belém), deixou as seguintes lições:

- respeito ao tempo de aprendizagem;
- respeito ao aluno como ser humano e à formação para além do aprendizado de matemática;
- criatividade na organização dos conteúdos (não linear, religando contexto intradisciplinar);
- criatividade na construção de materiais didáticos;
- atenção à cognição e à afetividade do aluno com a matemática, considerando os elementos da cultura local e do cotidiano infantil.

Outra pesquisa, que também retrata um pouco da educação matemática como parte da experiência dos estudantes ribeirinhos, tem como foco os estudantes egressos de uma escola da Ilha Grande Belém que continuam a estudar o segundo segmento do ensino fundamental em uma instituição urbana de Belém (parte continental). Queiroz (2009) investigou sobre as possíveis relações entre os conhecimentos socioculturais dos ribeirinhos e os conhecimentos matemáticos escolares, buscando possibilidades de (re)ligação entre eles. A pesquisa ocorreu na escola urbana, próxima às margens do rio Guamá, em Belém, que a maioria dos estudantes moradores da Ilha Grande Belém procurava para continuar seus estudos. A rotina comum a esses estudantes era atravessar o rio Guamá semanalmente para estudar.

Uma relação possível entre os conhecimentos socioculturais dos ribeirinhos e os conhecimentos matemáticos escolares destacada pela pesquisadora foi o uso da rasa.¹ Mesmo que a rasa seja o principal instrumento de medida usado (também confeccionado) pelos ribeirinhos para a comercialização do açaí (fruto), não era considerada para uso didático em aulas de matemática. Na escola urbana, no que diz respeito ao assunto medidas de capacidade, só interessava aquilo que se referia ao sistema métrico decimal. Queiroz identifica possibilidades de aproximações dos saberes tradicionais dos alunos no tratamento de conteúdos da matemática escolar, tendo como princípio a (re)contextualização de situações problemas na busca de aquisição de significados.

Ainda temos pelo menos mais duas pesquisas realizadas com estudantes moradores de ilhas de Belém desenvolvidas em nosso grupo de pesquisa: E. Sousa (2010) e M. Sousa (2010) discutem situações de (re)ligação de saberes em estudantes moradores de ilhas – em Belém e Ananindeua, respectivamente – que cursavam o ensino médio ou que já tinham concluído essa etapa e participavam de uma formação técnica para o desenvolvimento de projetos de atividades econômicas no local.

¹ Espécie de cesto confeccionado com talas de Guarumã usado para acondicionar frutos. Também usada para medir a quantidade de açaí (fruto) a ser comercializado.

Em 2010, a proposição de duas outras pesquisas de mestrado – de Bicho (2012) e Souza (2012) – inspirou o Gemaz a encaminhar o projeto de pesquisa intitulado *Alfabetização Matemática na Amazônia Ribeirinha: condições e proposições*, no âmbito do Programa Observatório da Educação – edital 2010. Em linhas gerais, esse projeto objetiva conhecer de perto a educação matemática vivenciada por algumas escolas ribeirinhas pertencentes às ilhas de Belém e a um município do Estado (São Domingos do Capim). Em síntese, os objetivos desse projeto são: analisar as condições didático-pedagógicas existentes para o desenvolvimento do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; avaliar as competências matemáticas mobilizadas nos processos de ensino-aprendizagem, tomando como uma das referências a Província Brasil de Matemática, em turmas de escolas ribeirinhas; desenvolver atividades de formação continuada para os professores que atuam nessas escolas, primando pelo estudo conjunto que debata com os professores em que podemos contribuir e o que podemos aprender com eles diante da realidade encontrada.

É possível afirmar que a educação ribeirinha tem sido alvo de pesquisas na região amazônica, identificada geralmente entre os estudos sobre educação do campo (Cristo, 2007; Pinheiro, 2009). O cenário das populações ribeirinhas em termos econômicos, geográficos, sociais e culturais de modo geral e, também, as questões que se referem à escola, como organização do ambiente físico e didático, gestão, formação de professores, recursos didáticos, são foco de várias pesquisas na região (Trindade Jr, Tavares, 2008; Fraxe, Witkoski, Pereira, 2007; Hage, 2005; Pojo, 2010; Fidalgo, Nogueira, Barreto, 2000; Gerone Jr, 2012), porém, de modo específico, ainda há muito campo de pesquisa em aberto relativo aos contextos de ensino e aprendizagem de determinada disciplina.

Para este artigo optamos por problematizar a atuação de professores que ensinam matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas pertencentes ao município de São Domingos do Capim, nordeste do Pará, tomando como referência a pesquisa de mestrado de Bicho (2012). Compreendemos que essa é uma forma de visibilizar a importância da análise sobre a educação matemática realizada em espaços escolares ribeirinhos – fundamentalmente presentes na região amazônica –, ainda pouco considerada em termos de pesquisa.

O contexto da pesquisa: umas entre tantas escolas ribeirinhas

São Domingos do Capim, onde foi desenvolvida a pesquisa de Bicho (2012), fica localizado na microrregião do Guamá, na mesorregião do nordeste do Estado do Pará, com espaço territorial de 1.691 km² e população aproximada de 29.800 habitantes (IBGE, 2010). O acesso a este município, localizado a 136 km da capital Belém, pode ser realizado pelas rodovias BR-316 e PA-127 e pelos rios Capim ou Guamá, cuja confluência foi fundamental ao processo histórico de formação desse município.

De outubro de 2010 a agosto de 2011 as escolas ribeirinhas desse município participaram de nossa pesquisa dentro da perspectiva do trabalho desenvolvido por Bicho (2012). Nesse período foram feitas interações com representantes da secretaria municipal de educação e visitas às escolas ribeirinhas com classes multisseriadas. Como instrumentos de construção de dados, foram utilizados diário de campo, entrevistas com professores e observações.

Em 2011, o sistema educacional desse município começou a adotar o ensino fundamental de nove anos nas escolas da zona rural. Portanto, durante a tomada de informações para a pesquisa havia alunos distribuídos em turmas de 1ª série, quando repetentes; em turmas de 2ª a 8ª séries, quando regulares; e em turmas de 1º ano pertencentes ao ensino fundamental de nove anos, matriculados a partir de 2011.

Segundo dados da secretaria municipal de educação (Semed), a rede municipal de ensino de São Domingos do Capim era composta por 108 escolas de educação infantil e ensino fundamental (com turmas de 1º ano e 1ª a 8ª séries). Entre essas escolas, 88 estavam organizadas em classes multisseriadas nas modalidades de educação infantil e de ensino fundamental de 1º ano e 1ª a 4ª séries. Havia escolas em que todos os alunos estudavam em uma mesma sala independentemente de sua série, pois as condições físicas, materiais e pedagógicas eram muito restritas. Essas escolas, denominadas escolas-anexas, estavam vinculadas a uma escola-sede pertencente ao centro municipal. Como informação suplementar, é importante esclarecer que ainda havia outras escolas ribeirinhas multisseriadas da esfera pública estadual, mas que não compõem esta pesquisa em razão das inúmeras dificuldades de acesso às informações haja vista a limitação do tempo destinado a essa etapa da pesquisa.

Em Bicho (2012), foram consideradas sete escolas (todas localizadas em área ribeirinha e sob o sistema multisséries) e, respectivamente, seis docentes (dois participaram de entrevista semiestruturada e o restante de observações e diálogos com roteiros não estruturados) no levantamento de informações que embasam as análises sobre a atuação de professores que ensinam matemática nesses espaços educativos, tendo como foco a realização da alfabetização matemática.

A seguir, apresenta-se uma exposição de compreensões que construímos ao longo da pesquisa sobre classes multisseriadas e alfabetização matemática a fim de contextualizar o enfoque das análises realizadas na última parte deste artigo.

Educação em classes multisseriadas e alfabetização matemática: algumas compreensões

Em comunidades ribeirinhas, a maioria das escolas das séries/anos iniciais do ensino fundamental é formada por classes multisseriadas com a finalidade de atender aos alunos que residem em lugares onde há pouca

população e, por isso, não há quantidade suficiente de discentes para formar turmas seriadas uma vez que, com menos de 15 alunos por turma, devem ser constituídas turmas multisseriadas de no máximo 25 alunos.

Cardoso e Jacomeli (2010) indicam a escassez de pesquisas que tratam sobre as classes multisseriadas. Relatam que ainda são poucas as pesquisas científicas que problematizam aspectos das “[...] *centenárias escolas multisseriadas*, [que] *não passam de 'adolescentes' objetos de pesquisa*” (p. 1, grifo nosso). Essas autoras apontam que a maioria das produções apenas cita as escolas multisseriadas ou escolas unidocentes, mas não faz descrições, análises e/ou reflexões.

Ao realizar um estudo de pesquisas produzidas de 1987 a 2007 em programas de pós-graduação no Brasil, Cardoso Junior (2009) verificou a existência de vinte e duas dissertações de mestrado e três teses de doutorado que tratam dos processos educativos nesse espaço escolar. Identificou que o maior número de produções foi em 2006 devido à discussão sobre educação do campo e às políticas educacionais implantadas a partir de 2004.

Assim, a discussão sobre a organização desse espaço escolar é um desafio em razão da escassez de estudos e pesquisas direcionadas ao entendimento das relações educacionais, estabelecidas nos processos de ensino-aprendizagem, que tratam de conhecimentos específicos. Salientamos que, excluindo as pesquisas do Gemaz, as de Wallauer (2006) e a de Mengali (2011), até o ano de 2011, foram as únicas cujo foco é o tema educação matemática em classes multisseriadas, de acordo com o nosso levantamento.

No sistema educacional brasileiro existem diversas formas de organização de turmas que dependem de diversos fatores, como políticas públicas, quantidade de alunos e exigência dos órgãos públicos: turmas seriadas/anuais, ciclos, classes multisseriadas, entre outras. Nas classes seriadas/anuais, que são as mais comuns, funciona apenas uma série/ano para, na maioria dos casos, um único professor, responsável por conduzir e ensinar os conteúdos destinados àquela(e) série/ano. Essa modalidade de organização de classe é bastante comum em contextos urbanos, embora esteja também presente na zona rural.

Porém, em lugares onde a população é pequena e não há quantidade suficiente de alunos matriculados para formar uma turma para cada série, levando em consideração os investimentos em contratação de professores e espaço físico-estrutural recorre-se à organização escolar por meio de classes multisseriadas com a finalidade de atender a esses alunos. As classes multisseriadas são espaços formados por uma única sala de aula e, na maioria das vezes, por um único professor responsável por ministrar aulas para grupos pequenos de alunos pertencentes a duas ou mais séries/anos que formam uma turma. Cardoso Junior (2009) aborda esses atributos sob a perspectiva da unidocência, referindo-se à condução de uma classe multisseriada por um único professor, de modo que unidocência seja equivalente à multisseriação. É característica dessas

escolas que o funcionamento aconteça em regiões onde há poucos alunos de cada série/ano (menos de 15 alunos por série/ano).

Nas classes multisseriadas, modalidade de ensino realizada na maioria das escolas ribeirinhas, que oferece diferentes séries/anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma turma, em que as aulas são ministradas para alunos com grande diferença de idade (alunos de 6 e 12 anos, por exemplo), as disciplinas ministradas são, em geral, selecionadas pelo professor de acordo com as dificuldades e necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Diferentemente da maioria das escolas, é comum que as instituições com classes multisseriadas não possuam gestor escolar e pessoal de apoio próprios, pois as atividades que deveriam ser desempenhadas por uma equipe de profissionais credenciados para esses fins ficam a encargo do professor (ou professores quando a escola possui demanda) e, quando necessário, são repassadas para a escola urbana responsável ou para as secretarias de educação. Dessa maneira, o professor de classe multisseriada, muitas vezes, também termina sendo “[...] faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc.[...]” (Hage, 2006, p. 3).

Embora assumam a extrema importância da educação de pessoas que vivem em regiões que permitem o estabelecimento de escolas dessa natureza, Piza e Sena (*apud* Cardoso, Jacomeli, 2010) afirmam que as escolas multisseriadas são reconhecidas, de modo geral, como de segunda categoria e sem possibilidades de melhorias, o que contribui para a diminuição do interesse de muitos educadores, de modo que se agrava a situação de escassez de professores nesses espaços educativos.

Segundo Cardoso e Jacomeli (2010), desde a década de 80 vêm ocorrendo políticas de substituição dessas classes, porém elas mostram-se resistentes ao tempo e, por isso, hoje ainda funcionam.

Hage (2006, p. 1) traz a seguinte reflexão:

O confronto estabelecido entre a realidade das escolas multisseriadas e os marcos legais existentes nos permite sinalizar duas questões que merecem ser consideradas por gestores públicos, ONGs, movimentos sociais e entidades de pesquisa na elaboração de políticas e estratégias educacionais para o meio rural, a saber: a) no desenvolvimento histórico do sistema de ensino em nosso País, o fator de localização da população se constitui enquanto elemento intensificador da desigualdade na oferta de oportunidades de escolarização, de forma que quanto mais próximo dos centros urbanos maiores são as oportunidades de ensino da população; b) a ampliação das oportunidades de ensino efetivada a partir da instituição da legislação vigente não tem sido capaz de provocar alterações significativas no atendimento à escolarização dos povos do campo.

Afastadas dos centros urbanos, as classes multisseriadas correspondem a mais de 50% das escolas do campo. É preciso que se resguardem as diferenças dos ambientes em que essas escolas se localizam sem que o objetivo seja compará-las às do meio urbano, no entanto, a elaboração de políticas e estratégias educacionais para o meio rural não pode ser resistente às demandas do local, como se a resistência permitisse que as

escolas do meio rural fossem classificadas como menos importantes que as do meio urbano. Não bastam mais escolas. É necessário que o entorno e o próprio espaço educativo sejam propulsores de trabalhos competentes com vistas a significativas transformações – no âmbito escolar – para as populações atendidas pelas escolas não urbanas.

Hage (2006) afirma que as classes multisseriadas são as responsáveis pelo início da escolarização da maioria dos sujeitos que residem na zona rural. Assim, assumem importância para as pessoas que vivem em comunidades afastadas dos centros urbanos.

Ainda segundo Hage (2006, p. 3), é importante identificar os fatores que comprometem o rendimento escolar e provocam evasão nas escolas multisseriadas:

- a precariedade da estrutura física;
- as dificuldades de transporte e as longas distâncias percorridas por professores e estudantes para chegar à escola;
- a oferta irregular da merenda;
- a necessidade de os estudantes realizarem atividades produtivas em face das precárias condições de vida no campo.

Vê-se que esses fatores são decorrentes de toda uma estrutura organizacional que precisa ser revista pelos poderes administrativos nas esferas federal, estadual e municipal.

Uma das principais características das classes multisseriadas é a heterogeneidade dos alunos que nelas estudam. As diferenças de idade, sexo, interesses, conhecimentos, aprendizagens são pontos relevantes. Como compreender esses espaços enquanto possibilidade de ensino de conteúdos específicos organizados em referenciais seriados, que na maioria das vezes são os únicos acessíveis ao professor?

Particularmente no que diz respeito à pesquisa de referência para este artigo (Bicho, 2012), a questão de como os professores de escolas ribeirinhas, em suas práticas de sala de aula, têm compreendido a educação matemática e, mais especificamente, a matemática escolar dos primeiros anos do ensino fundamental (por muitos denominada alfabetização matemática) orientou nossa incursão em estudos sobre os significados da expressão *alfabetização matemática*.

Em termos de pesquisa, podemos identificar a pertinência da temática da alfabetização matemática aos estudos realizados na área da educação matemática. Em âmbito nacional, podemos citar os autores Danyluk (1997), Teixeira (2007), Barbosa (2006), Ferreira (1997), Domite e Mesquita (2003), Mendes (2009), Mendes (1995) como alguns de nossos interlocutores.

Recorremos inicialmente a Danyluk visto que suas pesquisas de mestrado e doutorado são direcionadas ao entendimento do processo de alfabetização matemática. Essa autora afirma que alfabetização matemática é compreendida como:

[...] um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em Matemática, então, é compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de Alfabetização. (Danyluk, 1997, p. 12)

Compreendemos que essa conceituação remete a alfabetização matemática aos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem no ambiente escolar, já que ela é enunciada como um fenômeno da matemática ensinada e compreendida por intermédio da escola. Também remete o ato de ler e escrever à linguagem matemática escolar no início da escolarização, de sorte que a alfabetização matemática refere-se ao contato inicial da criança com o código da matemática escolar.

Alfabetização matemática é um termo, obviamente, implicado na expressão alfabetização, que, nos dias de hoje, também se correlaciona com o termo letramento, que, segundo Kleiman (*apud* Mendes, 1995, p. 4), foi talvez inspirado pelo termo em inglês *literacy*, o qual inclui a aquisição da escrita e os reflexos que esta promove no contexto social de certa comunidade.

Em nossa experiência identificamos que *alfabetização* ecoa sem estranhamentos quando a referência é o ensino-aprendizagem de português. No decorrer dos estudos foi possível compreender que alfabetização e letramento são utilizados para dar conta do sentido de *literacy*, o primeiro entendido como o processo de aquisição do código escrito e o segundo relacionado ao uso social da escrita nas práticas de uma comunidade.

Porém, para Gadotti:

Os defensores do termo "letramento" insistem que ele é mais amplo do que a alfabetização ou que eles são equivalentes. Emília Ferreiro nega-se a aceitar esse "retrocesso conceitual". Em vez de se curvar a esse novo anglicismo, ela traduz *literacy* por "cultura escrita", e não por letramento. Mas não se trata só de um retrocesso conceitual. Trata-se, lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos e atraídas por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente (Gadotti, 2005, p. 1).

O processo de alfabetização é tomado, muitas vezes, como leitura e escrita da língua, no entanto, se formos verificar o caráter que Paulo Freire atribui a esse processo, veremos que alfabetização possui um significado mais amplo, pois além de leitura e escrita, ela possibilita "[...] uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social" (Freire, 1991, p. 68).

Retomando o sentido de alfabetização matemática, é possível dizer que, nas proposições de nossas pesquisas, é possível compreendê-la como um processo que envolve, também, outras linguagens para além da linguagem matemática escolar. Assim, para uma concepção de alfabetização matemática com essa amplitude, remetemo-nos aos estudos em etnomatemática, em dimensão pedagógica. Em destaque, os autores como Domite e Mesquita (2003), Mendes (2009), D'Ambrosio (2002) e Ferreira (1997) possibilitaram refletir o processo de alfabetização matemática sob esse enfoque.

Desta feita entendemos ser possível associar à alfabetização matemática as ideias acerca da pedagogia da liberdade, propostas pelo educador Paulo Freire, para quem a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, da mesma forma que o indivíduo possui saberes e fazeres matemáticos antes do processo de escolarização. Ferreira (1997) concebe esse conhecimento como "Matemática Materna", chamando também de etnomatemática.

Considerando esse ponto de vista, é preciso mais que fazer contas e ler números da forma que a escola ensina, pois as matemáticas são manifestas mesmo antes do início de escolarização, uma vez que "[...] fazer uma leitura matemática do mundo vem muito antes do processo de alfabetização numérica [...]" (Ferreira, 1997, p. 81). Portanto, espera-se que o aluno saia da escola sabendo fazer uma leitura matemática de mundo não só pelo saber escolar, mas também pelo saber criado, organizado e difundido em seu contexto local que, muitas vezes, fica ausente do contexto escolar. Nesse movimento, o propósito é ter uma visão ampla de mundo.

Então, podemos dizer que a alfabetização matemática trata de um fenômeno social que não pode ser desenvolvido sem problematizar aspectos locais das peculiaridades de um dado grupo em que "[...] as identidades culturais podem ser fortalecidas pelas alfabetizações locais, que trazem o conhecimento local para dentro do currículo escolar" (Unesco, 2003, p. 45). Com medidas de interação entre escola e comunidade, o processo de alfabetização matemática tende a oportunizar aos educandos habilidades e conhecimentos de seus ambientes locais em paralelo com os conhecimentos globais, uma vez que a geração, a organização e a difusão do conhecimento, como concebe D'Ambrosio (2007), dão-se pelas necessidades de os sujeitos sociais encontrarem explicações e modos de interação com sua realidade sociocultural, o que pode ser refletido no ensino e aprendizagem de matemática, de forma a envolver o alunado.

As concepções de Mendes (2009), Ferreira (1997) e Domite e Mesquita (2003) acenam para a integração dos aspectos relacionados a um tipo de alfabetização matemática com base nos estudos etnomatemáticos, nos quais os autores inferem aproximações reflexivas entre contexto sociocultural e aprendizagem matemática. De acordo com a linha investigativa desses autores é preciso relacionar na escola outros conhecimentos que o indivíduo elabora ao longo de sua vida, nas atividades diárias de convívio familiar e comunitário.

A alfabetização matemática deve ser realizada de acordo com as características de um indivíduo ou de um grupo quando a sua realidade estiver imbricada nas relações entre o global e o local. Em consonância com este ideário, compreender que a matemática, entre outras atribuições, é um sistema de códigos e símbolos é tão essencial quanto saber utilizá-los como instrumento na/para a vida. A aprendizagem matemática vai além das práticas escolares quando estas integram outros conhecimentos de sistematização do mundo por representações estruturadas de conhecimentos, consideradas pelas necessidades de interações do ser humano com o ambiente natural e cultural do qual faz parte.

A conceituação sobre alfabetização matemática em vias de construção em nossa pesquisa faz que consideremos, além dos aspectos destacados por Daniluk, as possíveis conexões entre saber ler e escrever matemática (do ponto de vista da escola) e os conhecimentos (matemáticos) adquiridos/construídos pelos educandos em situações/problemas próprios do cotidiano vivenciado por eles. Compreendemos que a alfabetização matemática inclui o saber agir associado aos saberes e fazeres escolares e à prática cotidiana, muitas vezes contida nos saberes da tradição. Portanto, nosso ponto de vista converge para o entendimento de que nem somente a leitura e a escrita da matemática (incluindo elementos imagéticos do texto) escolar, nem somente os saberes e fazeres do cotidiano (incluindo os saberes tradicionais) vivenciado contextualizam a alfabetização matemática, mas, sim, a articulação entre eles.

Alfabetização matemática em classes multisseriadas: por professores de escolas ribeirinhas da Amazônia paraense

Algumas questões basilares fizeram parte da nossa investigação tendo em vista pensar a prática docente e suas premissas, tais como: o que se faz na escola ribeirinha multisseriada? Existe um manual universal sugerido aos professores? As práticas dos professores na alfabetização matemática são adaptadas ao contexto local? Os conhecimentos dos estudantes/da população local são aproveitados e valorizados na alfabetização matemática? A leitura de mundo dos estudantes tem participação na forma de aprender matemática? É aproveitada pelo professor? O professor compreende o potencial desse tipo de trabalho?

Neste artigo, enfoca-se como se organizam, dando ênfase às experiências docentes de professores de escolas ribeirinhas, os processos de ensino e de aprendizagem de matemática em turmas multisseriadas das/dos séries/anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Bicho (2012), é possível afirmar que a maioria dos professores das escolas multisseriadas ribeirinhas do município de São Domingos do Capim possui qualificação docente em curso de Magistério (ensino médio). À época da pesquisa, alguns estavam cursando graduação em Pedagogia em faculdades particulares que funcionavam aos finais de semana na sede do município. Um dos professores fazia licenciatura em Matemática

em uma universidade pública do Estado, outro tinha formação superior em Pedagogia. Segundo Rocha (2007), no meio rural é muito comum os professores não terem formação superior para o exercício docente por esse fator são caracterizados como professores-leigos e muitas vezes fazem licenciaturas depois de anos de experiência docente e, quando estudantes das licenciaturas, é comum serem denominados professores-licenciandos.

No caso do município de São Domingos do Capim – caso não raro em muitos outros municípios do Pará e da região amazônica brasileira –, os professores atuantes em escolas ribeirinhas são selecionados por critérios de ordem política ou, em alguns casos, por morarem na/ou próximo à comunidade ribeirinha que abriga uma escola.

Assim, outra característica das salas de aula das escolas ribeirinhas é o alto índice de rotatividade de professores. Isso pode ser evidenciado à medida que a maioria dos professores permanece no máximo dois anos nas escolas em que trabalham. Muitas vezes não são professores do quadro efetivo, e sim contratados pelas secretarias de educação. Assim, temos professores com pouca experiência e sem formação superior para assumir essas classes. Condições não ideais para a realização de práticas de alfabetização matemática adequadas aos anos iniciais.

Foi possível perceber, mesmo diante das dificuldades de acesso à escola, a existência de transporte escolar, de merenda escolar, de materiais didáticos e de compromisso pessoal/profissional de alguns docentes com a educação local. Uma das professoras entrevistadas, também moradora da comunidade, que foi estudante na mesma escola em que atuava como docente versa sobre seu compromisso com a educação:

Primeiro que a gente sente necessidade de ajudar o povo. Porque, assim, eu morava aqui, sou daqui. Até eu estava comentando com meus alunos assim, eles me perguntaram essa mesma coisa: eu tenho até orgulho por ter me formado na escola; o meu orgulho é: eu estudei aqui, estou me formando e atuando como professora aqui. Assim, pra mim eu acho bom, porque estou ajudando as pessoas, porque trabalhar com multisseriado não é fácil. (Professora Aparecida)

Percebemos que a relação afetiva e de compromisso social da professora com o contexto escolar está em conexão com a relação identitária da docente com o local. Ela expressa uma posição de alteridade para com as crianças da escola em que ela também foi aluna em momento pregresso. Remete-se ao enfrentamento das dificuldades impostas pelo cotidiano das salas multisseriadas, impulsionada pelo sentimento de solidariedade com o grupo de pessoas a que pertence.

Nessas circunstâncias, é possível dizer que os professores ribeirinhos, sendo arraigados à comunidade a que pertence a escola, estão mais suscetíveis a construções de relações afetivas com o tempo e espaços característicos das tradições ribeirinhas. Com efeito, reconhecemos em Vergani (1995, p. 31) que:

Só renunciando a uma intimidade excessiva conosco mesmos poderemos e saberemos existir socialmente. A nossa identidade só se define em

relação a outra identidade: o Outro é componente construtivo da nossa identidade. É ele a testemunha constante que, recebendo o impacto das nossas atitudes, palavras, ações ou decisões, é capaz de nos devolver o eco que cria a noção que temos de nós próprios. A nossa singularidade social começa onde começa o olhar do Outro sobre nós.

Conforme a autora, o envolvimento do sujeito com o *outro* é fundamental para a vida em sociedade, pois a nossa identidade é imbuída de compartilhamento de interesses definidos em nossas relações de existência. Portanto, vê-se que essa professora apresentou uma aproximação com o lugar e com as pessoas envolvidas nos processos educativos, pois, mesmo com as dificuldades da educação escolar multisseriada enfrentadas por professores e alunos, ela tornou-se educadora no mesmo espaço onde fora educanda.

É válido frisar que os professores participantes desta pesquisa não possuíam referenciais metodológicos sistematizados/formalizados para a atuação docente em classes multisseriadas, pois há escassez de literatura sobre esse assunto.² No levantamento que fizemos, não foram encontrados registros desse tipo de trabalho, voltado para a formação de professores, por exemplo. Portanto, é comum que os professores das escolas visitadas construam estratégias de organização do espaço físico da sala de aula e dos horários de acordo com suas respectivas cargas horárias, para diminuir o número de alunos por série. Assim, os professores com carga horária total (200 horas – matutino e vespertino) dividem os grupos de 1ª e 2ª séries no turno da manhã e de 3ª e 4ª séries no turno da tarde, por exemplo, ou de acordo com as necessidades apresentadas em cada comunidade.

A professora Aparecida construiu uma dinâmica própria para as suas aulas, com respeito à aprendizagem dos alunos. Ela considerava que trabalhar com classes multisseriadas é uma atividade complexa que se agrava quando se estende ao contexto ribeirinho devido à dificuldade de acesso dos alunos à escola e à falta de materiais adequados ao contexto. É pertinente destacar a reflexão dessa educadora:

(...) multisseriado se trabalha 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série tudo junto, né. Aí é muito difícil lidar com aquelas quatro turmas só num mesmo horário. Assim, às vezes eu passo o meu dever e peço para eles saírem. Assim dou umas duas horas de aula. Vou liberando aos poucos para eu ir ficando com poucos alunos na turma, porque quem está com mais necessidade são todos os alunos da 1ª série. (Professora Aparecida)

Entendemos que a alfabetização matemática não pode ser compreendida distante da dinâmica do espaço escolar em que ela se materializa. Um fator que muito influencia essa dinâmica é a prática docente que, por sua vez, possui estreita relação com a formação docente. Nas escolas ribeirinhas em questão, os professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental expressam dificuldades no ensino de matemática quando relatam sobre a composição da turma – multisseriada –, com conteúdos diversificados para estudantes em séries/anos e faixas etárias

² Durante a realização da pesquisa descobrimos que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) empreendia esforços em pesquisas sobre essa temática.

distintas, reunidos em uma mesma sala de aula. Os materiais de apoio ao ensino são escassos. Limitam-se ainda ao quadro a giz e ao livro didático. O processo de alfabetização em classes multisseriadas enquadra-se numa realidade em que os professores são desafiados a construir práticas considerando a experiência cotidianamente ali vivida.

A minha dificuldade é mais os materiais. Agora que a gente tá tendo mais acesso. Mas antes era muito difícil, no ano passado foi meio difícil... materiais escolar a gente não tem muito.

[...] se eu precisar de alguma coisa para inovar, eu que tenho que ir atrás, lógico, eu que tenho que ir atrás, eu que sou a professora. Mas outros recursos, nós não temos na escola, porque pra o que tá hoje evoluindo, deveria ter uma escola bem eficiente para todos os alunos, todos tinham que ter direito iguais. (Professora Aparecida)

É natural reconhecer que essa educadora está preocupada com os alunos em início de escolarização ao fazer menção à 1ª série como a que mais tem necessidade de atenção. Na maioria das comunidades pesquisadas, as crianças começam sua escolarização na primeira série, não tendo contato anterior com a escola, sua organização, seus espaços, suas rotinas. Algumas, por exemplo, não desenvolveram habilidade motora suficiente para o uso do lápis nessas primeiras experiências escolares.

O professor Cícero (outro professor do local), ao receber as crianças para a 1ª série, direcionava um ano à socialização, à adaptação ao ambiente da escola, aos conhecimentos iniciais que esta pode proporcionar ao indivíduo e então começava a ensinar as letras e os números aos seus alunos. Assim ele se pronuncia:

Não tem creche. Uma criança que começa a estudar aqui, eu tenho quatro alunos de 1º ano, não sabe nada. Não tem como ele entrar numa 1ª série pra tá ano que vem pra 2ª. No mínimo passa dois anos na 1ª série. Eu tenho que iniciar o ensino dele. Ele vem de casa sem saber nada. Vem cru né. Aí que eu vou trabalhar as letras, as vogais, os números, aí pro ano que vem que ele já vai começar a ler aí vai começar a trabalhar conteúdo de 1ª série. (Professor Cícero)

Esse depoimento demonstra que o professor acha necessário que o aluno passe por um período de envolvimento com os conhecimentos escolares. Quando disse que o aluno “vem de casa sem saber nada” é possível entender que o professor considera como conhecimento os conhecimentos do conteúdo curricular escolar, ou seja, o ensino começa com a aprendizagem das consoantes, das vogais e dos números. O conteúdo relacionado aos respectivos *curricula vitae*³ dos alunos, constituídos por experiências em contextos fora da escola, não são considerados, na avaliação docente/escolar, pertinentes para o trabalho em sala de aula.

Ainda foi possível identificar que o livro didático é o principal recurso utilizado para ensinar matemática nas escolas ribeirinhas, exceto nas vezes em que utilizam objetos do cotidiano dos estudantes ribeirinhos, como caroços de açaí e de tucumã para estudos sobre contagem e operações simples, por exemplo. A utilização de livros didáticos pode

³ *Curriculum vitae*, segundo o sentido da palavra latina: trajetória de vida.

estar relacionada à falta de conhecimento de outros materiais ou à carência destes nas escolas rurais do município. Materiais básicos como cartolina e giz de cera, por exemplo, faltam em algumas escolas. Então, para realizarem atividades dinâmicas e diferenciadas do uso restrito do quadro e do livro, os professores adquirem, com recursos financeiros próprios, alguns materiais que auxiliem em seu trabalho pedagógico. Na pesquisa, percebemos que a alfabetização matemática acaba sendo realizada sem o auxílio de muitos recursos didáticos para a construção do conhecimento matemático.

Durante a pesquisa, os professores das classes multisseriadas do município estavam realizando o curso de formação do Programa Escola Ativa,⁴ visando à construção de outra educação nesse tipo de organização do espaço escolar. A formação oferecida por esse curso não enfoca especificamente as finalidades da educação matemática para os anos iniciais, e sim a educação do campo de maneira geral.

De acordo com os professores, o Programa Escola Ativa visa diminuir as dificuldades encontradas por educadores no ensino em classes multisseriadas. Quando o professor agrupa os alunos por séries/anos para desenvolver atividades em conjunto, ele está oportunizando a troca de ideias, experiências, conhecimentos. Assim, o Programa Escola Ativa assume uma nova organização para as classes multisseriadas *in loco*, assumindo outra visão sobre prática pedagógica, sobre as relações entre disciplinas, séries e idades e entre professores e educandos.

Sobre a importância do Programa Escola Ativa para a prática educativa dos professores que atuam em classes multisseriadas no município, ressaltamos as seguintes manifestações:

Eu vou te falar uma coisa: multisseriado pra mim era meio complicado, mas esse ano eu tive o curso da Escola Ativa, eu já comecei a gostar do multisseriado, eu achei que realmente tem como ter um ensino de qualidade no multisseriado, eu achava que não tinha. Exatamente por isso: por esperar, uma turma espera a outra. Mas com o Escola Ativa eu achei que tem como. [...] Na verdade o [Programa] Escola Ativa ele tá começando, aqui nessa escola, eu fiz o curso na semana passada e agora tá começando a implantar o [Programa] Escola Ativa aqui, entendeu. É uma coisa nova, tá iniciando. Por exemplo, esses trabalhos [aponta para as paredes] foram feito ontem à tarde pelo pessoal da 3ª e 4ª e esses aqui pelo pessoal da 1ª série e da 2ª. Ele tá iniciando aqui na escola. (Professor Cícero)

Agora com o Escola Ativa, veio uns livros do [Programa] Escola Ativa pra cá, eu estou fazendo assim, eles me deram uma dica interessante: por exemplo, eu junto, porque eu tenho planejamento, eu junto 3ª e 4ª, aí eu vou passar um assunto de 3ª série, aí eu vejo um assunto que tem na 4ª série, porque sempre junta o assunto, aí eu pego e junto e faço uma aula dinâmica, aula lúdica, e assim vai. (Professora Aparecida)

De acordo com as falas desses professores, fica expresso que o Programa Escola Ativa visa diminuir as dificuldades encontradas por educadores no ensino em classes multisseriadas. Quando os professores agrupam os alunos por séries/anos para desenvolverem atividades em

⁴ O Escola Ativa é um programa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criado para atender as classes multisseriadas do campo. Em 2007, esse programa foi revisado por uma equipe de pesquisadores da UFPA, tendo como resultado a prática de uma educação pautada em aspectos da vida e do trabalho dos sujeitos do campo.

conjuntos, estão oportunizando a troca de ideias, de experiências, de conhecimentos. Não há necessidade de os alunos de uma série esperarem por outra, como indicado pelo professor Cícero, pois essa troca permite amadurecimento na aprendizagem.

A possibilidade de agrupar alunos de séries distintas que estudam em classes multisseriadas, segundo os professores de nossa pesquisa, permite ao educador organizar melhor o tempo, preparar melhor as aulas, realizar um trabalho docente mais adequado às classes multisseriadas. A professora Aparecida afirma propor aula dinâmica ao agrupar seus alunos de 3ª e 4ª séries, buscando estratégias de ministrar o mesmo conteúdo. Isso pode decorrer do fato de que trabalhar com as quatro séries ao mesmo tempo exige maior dedicação, pois, como ela mesma concebe, trabalhar com classe multisseriada é difícil. Assim, ao agrupar as séries e trabalhar conteúdos comuns, os professores estão reorganizando o trabalho docente nessas classes.

As classes multisseriadas nos desafiam a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações. Neste sentido, este Programa se apresenta como mais um passo no avanço histórico de construção de uma proposta para classes multisseriadas, que certamente não termina por aqui e é responsabilidade de todos. (Brasil, 2008, p. 3)

Nesses termos, Aragão (2010, p. 19, grifos da autora) reconhece a possibilidade de oportunizar aos educandos outros tempos de aprender, tornando possível que a aprendizagem para além dos muros escolares seja instigada nos currículos das disciplinas.

[...] ensinar, no tempo presente, tem o sentido estrito de propiciar ajuda pedagógica aos estudantes para que estes aprendam dentro e fora da sala de aula, e mais, para que eles aprendam a aprender, ao mesmo tempo em que aprendem a pensar.

Desse modo, o Programa Escola Ativa pode assumir uma nova organização para as classes multisseriadas *in loco*, promovendo outra visão sobre prática pedagógica e relações entre disciplinas, séries e idades e entre professores e educandos. Por exemplo, o professor Cícero passou a agrupar seus alunos por série – em um turno estudam os alunos da 1ª e 2ª, no outro, os da 3ª e 4ª –, após os estudos promovidos pelo Programa Escola Ativa. Consideramos que essa ação resulta de uma ação que impacta a docência no ensino multisseriado, uma vez que antes de fazer a primeira parte do curso de formação do Programa ele achava complicado lecionar para alunos de várias séries e de várias idades concomitantemente.

No entanto, há de se considerar a carência de ações em prol da conscientização de que as dificuldades da educação em classes multisseriadas não se restringem à organização desse espaço escolar, mas também às condições estruturais e pedagógicas, as quais estão expostas, tornando necessárias políticas de reestruturação da estrutura física, de formação docente adequada e de aquisição de materiais didáticos condizentes à realidade local.

Embora tenhamos referências de alternativas que os professores buscam, baseando-se em cursos pensados para a realidade que enfrentam, há carências de possibilidades formativas para o professor relacionadas às especificidades do local e ao entendimento sobre os sentidos da alfabetização matemática para além do domínio da escrita e leitura de códigos matemáticos.

Situações de práticas de ensino de matemática, como atividades de contagem/operações, que foram registradas pela pesquisa de Bicho (2012), nos chamaram atenção. Os registros observados nos quadros a giz e nos cadernos dos alunos comumente se referem ao uso restrito de atividades do tipo “resolva”, “calcule”, “arme e efetue” e similares. Inferimos que a riqueza do contexto local fica esvaziada de possíveis significados que proviriam da exploração de raciocínios matemáticos em situações como as que caracterizam pesquisa exploratória, em propostas de atividades de ensino realizadas fora do ambiente da sala de aula que exigem articulação de saberes/disciplinas e raciocínios matemáticos com significados. Um exemplo seria uma atividade em que professores e alunos dirigiriam o olhar e o pensamento para a copa de um cacaueteiro e explorariam atividades de contagem de cacaus e possíveis operações aritméticas ou atividades do campo das grandezas e medidas usadas para comercialização (comum no local), bem como atividades que abordassem aspectos de áreas como meio ambiente, alimentação, botânica, história e geografia do local, entre outras. Com esse ponto de vista, a escola proporcionaria ao aluno um tipo de alfabetização matemática que compreenderia a vida e se voltaria para a vida dos estudantes e da comunidade em geral.

Vale aqui destacar o relato de Alana Barbosa – professora ribeirinha pesquisada por Brito (2008, p.77) –, que reflete sobre a dificuldade da realização de relações efetivas entre o que está dentro e o que está fora do contexto escolar:

[...] o desenvolvimento cognitivo que essas crianças alcançam fora da escola é desprezado e posto em trilhos. Crianças que contam as luas, são “analfabetas” por não saberem contar os números naturais; crianças que sabem se vai chover ou não, são reprovadas porque não decoraram as estações do ano (primavera, outono, inverno, verão), e por que elas acontecem; crianças que possuem um vocabulário próprio, riquíssimo, também são “analfabetas” porque não sabem “falar direito”, errando na concordância verbal.

Em destaque à criança ribeirinha, Alana lamenta o desprezo da escola ao conhecimento referente aos saberes tradicionais da comunidade do aluno que muitas vezes enfrenta matematicamente os problemas/situações do seu cotidiano, mas, ainda assim, é considerado “analfabeto”. As reflexões de Alana também são as nossas e encontram-se consonantes com as de Mendes (2009, p. 2) na indicação de que:

É necessário, entretanto, conduzirmos esse processo dialógico nos diversos setores em que se pode concretizar a alfabetização matemática, desde que se contribua para um exercício de formulação de interpretações, explicações e reflexões sobre questões que cercam esse

nosso mundo, considerando que a exploração do contexto ambiental pode gerar conhecimento a ser disseminado na escola, considerando os problemas enfrentados pela sociedade. Cabe-nos, porém, um questionamento: como fomentaremos as reflexões acerca das questões éticas, dos valores humanos e da preservação da vida no processo de alfabetização matemática, considerando a existência de usos e abusos das possibilidades sociocognitivas advindas do conhecimento matemático regional e de suas implicações na alfabetização matemática e tecnológica dos cidadãos de cada região? De que modo esses cidadãos desenvolvem entre si, pensamentos e ações que poderão contribuir na formação de uma sociedade continuamente aprendente.

Assim, a alfabetização matemática pode ser efetivada nessa busca de conexões entre as diversas formas de conhecer e explicar da sociedade global e da sociedade local. Fazer as conexões entre os conhecimentos na alfabetização matemática possibilita ao indivíduo pertencente a esse processo a ampliação dos seus conhecimentos, uma vez que aprende na escola sem que suas aprendizagens anteriores sejam desvalorizadas.

Considerações finais

Ir ao encontro de professores que vivem o cotidiano dos anos iniciais em escolas ribeirinhas, para ouvir sobre as práticas de ensino de alfabetização matemática pensadas, refletidas e desenvolvidas em classes multisseriadas, construiu reflexões que adentram o pensar propositivo no que diz respeito ao tema de formação e atuação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais.

Das descrições e análises realizadas em Bicho (2012) nos foi possível observar que os professores entrevistados não consideram aspectos culturais da tradição ribeirinha na aula de matemática, embora haja uma tentativa na efetivação de uma prática metodológica com a utilização de alguns recursos do cotidiano dos alunos ribeirinhos. Os livros didáticos são os principais recursos utilizados pelos professores e as escolas ribeirinhas possuem pouca infraestrutura física e pedagógica de modo que o ensino e a aprendizagem (de matemática) ficam comprometidos.

Dessa forma, observou-se que a alfabetização matemática expressa no contexto ribeirinho ainda se restringe às experiências matemáticas referentes estritamente ao currículo escolar sem levar em consideração a riqueza de possibilidades de conhecimentos das experiências dos estudantes em seu contexto diário, como localização espacial no deslocamento pelos rios e elementos matemáticos envolvidos na comercialização de frutos e pescado.

Outros fatores que merecem atenção nesse cenário de atuação dos professores que ensinam matemática em escolas ribeirinhas estão relacionados às oportunidades formativas e às condições de trabalhos a que esses professores estão suscetíveis. Ousamos sintetizar alguns dos principais desafios a serem enfrentados por diversas frentes (política pública específica, prioridade administrativa para a educação, formação sob o enfoque do ensino nos anos iniciais, entre outras):

- A maioria dos professores está em fase de formação em cursos de nível superior que os habilitará com uma titulação para o desempenho de atividades docentes nos anos iniciais. Porém, em muitos casos os cursos são aligeirados, resumidos aos finais de semana mesmo porque os professores-licenciandos precisam continuar trabalhando nas escolas durante os cinco dias da semana, pois não há políticas para substituí-los. Muitas vezes não lhes resta tempo, ânimo e até mesmo saúde para darem conta de estudos e trabalho em prol da merecida e necessária qualidade de formação para atuação (com o ensino de matemática) nos anos iniciais.
- Existe grande quantidade de professores que são instáveis nas funções que ocupam. Muitos trabalham em regime de contrato permanecendo em média por dois anos na função docente. Em geral, assumem o cargo de professor de escola ribeirinha até que apareça outra oportunidade de trabalho em escolas mais próximas dos centros urbanos.
- Há uma tendência de estabilidade temporal do professor em uma mesma escola ribeirinha quando este é também morador local. Porém, a formação em nível superior (quando há) para o professor morador em comunidade ribeirinha demanda a superação de inúmeros obstáculos, tais como: tempo e transporte disponíveis para o deslocamento entre seus locais de moradia e o ambiente de execução do curso (dependência do fluxo das marés e do desempenho dos barcos); ausência de professor substituto em sua sala de aula durante o período do curso; ausência de tecnologia (por vezes até energia elétrica) para a execução de estudos na modalidade a distância; dificuldades de acesso a materiais técnicos e didáticos para o desenvolvimento de estudos; dificuldades de interlocução com colegas e com professores-formadores para execução de trabalhos acadêmicos e consolidação de aprendizagens.
- Precariedade nas instalações oferecidas ao professor quando esse não é morador da localidade ribeirinha onde está a escola em que trabalha. Muitas vezes, o tempo de deslocamento entre a moradia dos professores e as escolas ribeirinhas não permite o ir e vir desses professores cotidianamente. A opção é permanecer durante os dias letivos em tais localidades. Porém, em muitos casos, a denominada *casa do professor* – mantida pelo poder público – não oferece condições adequadas de hospedagem.
- Precariedade nas instalações prediais escolares. Embora esse não seja o fator mais presente encontrado em nossas pesquisas, há de se registrar que ainda encontramos dependências escolares sem banheiros, com salas e mobílias deterioradas, sem energia elétrica.
- Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas. É possível concebermos ainda a necessidade de classes multisseriadas em escolas ribeirinhas. Esse formato ainda é o que per-

mite que as crianças desses locais possam ter acesso ao ensino escolarizado. Em média há menos de 30 alunos distribuídos nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. A organização das práticas didáticas pauta-se pela reunião dos alunos de faixa etária diversificada em uma mesma sala de aula para serem acompanhados por um único professor. Esse modelo obstaculiza muitas oportunidades de aprendizagem dos alunos quando: demanda atenção diversificada de conteúdos e métodos do professor para com público diversificado de alunos em um mesmo ambiente; não permite a concentração nos estudos de um mesmo grupo de estudantes por todo o período de aula, pois enquanto o professor elabora tarefas para um determinado grupo os demais aguardam. No caso da alfabetização matemática, por exemplo, é extremamente dificultoso ao professor acompanhar crianças de 7 e 8 anos e de 12 a 14 anos com as mesmas atividades, mesmo que estejam nas mesmas condições de escolarização, isso sem falar nos demais níveis também presentes no mesmo tempo-espaço de aula.

- Escassez de materiais e métodos que auxiliem o trabalho didático em classes multisseriadas para o ensino de matemática em escolas ribeirinhas. Aliás, a escassez de materiais e métodos para uso didático, adequados a esse tipo de classe, é generalizada. Por vezes até há materiais didáticos possíveis de serem usados no ensino de matemática nas escolas ribeirinhas pesquisadas, porém o pouco conhecimento sobre seus objetivos e funções, acrescidos das condições inerentes à classe multisseriada, acaba gerando não utilização dos materiais didáticos ali disponíveis.

Compreendemos que a educação matemática – em particular no que se refere à alfabetização matemática – em escolas ribeirinhas resvala em desafios multidimensionais, componentes do cenário de formação e de prática dos professores que ensinam matemática em localidades que se cercam de matas, rios e igarapés, complexificando as incursões acadêmicas, políticas e administrativas. Apreendemos que discutir sobre a alfabetização matemática em contextos ribeirinhos não pode se limitar aos dispositivos dos sistemas disciplinares/curriculares dos quais se originam conteúdos e métodos de ensino e avaliação. Há de se considerar, também, o manancial de sistemas complexos que perfazem a pluralidade vivida por estudantes e educadores de comunidades ribeirinhas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. C. X. Método complexo e desafios da pesquisa. In: _____; CARVALHO, E. A. *Cultura e pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 103-118.

ARAGÃO, R. M. R. *Quem faz a escola é o professor*. Belém: IEMCI/UFPA, 2010.

BARBOSA, M. R. F. *Os números do "cotidiano" e os números da "escola" na alfabetização matemática: as mútuas implicações*. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BICHO, J. S. *Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Programa Escola Ativa: projeto base. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

BRITO, M. A. R. B. *Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: à margem de um rio*. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CARDOSO JUNIOR, W. S. *Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 174-193, maio 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf>.

CRISTO, A. N. P. *Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará*. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

D'AMBROSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

DANYLUK, O. S. *Alfabetização Matemática: a escrita da linguagem matemática no processo de alfabetização*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

DOMITE, M. C. S.; MESQUITA, M. Alfabetização matemática: da compreensão à perspectiva crítica. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2003. Blumenau. *Anais...* Blumenau: Fundação Universitária de Blumenau, 2003.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. *Etnomatemática: uma proposta metodológica*. v. 3. Rio de Janeiro: MEM/USU, 1997. (Série Reflexão em Educação Matemática)

FIDALGO, M. B. C.; NOGUEIRA, R. H.; BARRETO, C. M. *O processo ensino aprendizagem: caminhos para a educação ribeirinha*. Belém: UNAMA, 2000.

FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; PEREIRA, H. S. (Org.). *Comunidades ribeirinhas amazônicas: memória, ethos e identidade*. Manaus: EDUA, 2007.

FREIRE, P. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. *Alfabetização e letramento: como negar nossa história*. 2005. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2388#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

GERONE JR, A. *A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA*. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

HAGE, S. A. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. CD ROM.

HAGE, S. A. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sinopse do Senso Demográfico 2010 – Tabela 2.1.5 – Pará*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Para.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MENDES, I. A. Analfabetismo matemático: um problema para a educação matemática brasileira. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2009. Natal. *Anais...* Natal: SBEM-RN, 2009.

MENDES, J. R. *Descompassos na interação professor-aluno na aula de matemática em contexto indígena*. 1995. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MENGALI, B. L. S. *A cultura da sala de aula numa perspectiva de resolução de problemas: o desafio de ensinar matemática numa sala multisseriada*. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2011.

OLIVEIRA, I. A. (Org.). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representação sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

PINHEIRO, M. S. D. *Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará*. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém: 2009.

POJO, E. C. Processos educativos em Comunidades Ribeirinhas da Amazônia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3. / ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2010. Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2010.

QUEIROZ, M. A. L. *Interação entre aprendizagem matemática e os saberes tradicionais dos ribeirinhos da Amazônia no contexto da sala de aula*. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

ROCHA, S. H. X. *Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo*. 2007. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: Unesco: MEC, 2003.

SILVA, Francisco Lucas da. *A natureza me disse*. Natal: Flecha do Tempo, 2007.

SOUSA, E. R. S. *Etnomatemática: conhecimentos matemáticos no cotidiano de estudantes ribeirinhos*. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SOUSA, M. R. *A cultura ribeirinha entre o saber global e o saber local numa visão etnomatemática*. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SOUZA, J. C. *Educação matemática no curso Pedagogia das Águas: reflexões dos professores em formação*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

TEIXEIRA, M. L. C. *Ateliê de matemática: transdisciplinaridade e educação matemática*. 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TRINDADE JR., S. C. C.; TAVARES, M. G. C. (Org.). *Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências*. Belém: EDUFPA, 2008.

VERGANI, T. *Excrementos do sol: a propósito de diversidades culturais*. Lisboa: Pandora, 1995.

WALLAUER, A. *Reflexões sobre a construção da operação de divisão em crianças de 1ª e 2ª séries de classes multisseriadas*. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

José Sávio Bicho, mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é professor da Universidade Federal do Amapá (Unifap), Macapá, Amapá, Brasil.
saviobicho@yahoo.com.br

Isabel Cristina Rodrigues de Lucena, doutora em Educação (Educação Matemática) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da UFPA, Belém, Brasil.
ilucena@ufpa.br

Recebido em 17 de maio de 2013.

Aprovado em 2 de dezembro de 2013.

Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos

Cleonice Terezinha Fernandes

Paulo Moreira Silva Dantas

Maria Isabel Mourão-Carvalho

Resumo

As dificuldades de aprendizagem (DA) apresentam-se como desafio porque dizem respeito a alunos com bom desempenho cognitivo e baixo desempenho escolar, sem razões aparentes, excluía deficiência mental, privações socioeconômicas, perturbação emocional severa ou perda sensorial. Vasta diversidade conceitual inclui teóricos que associam DA com baixo desempenho psicomotor. O objetivo deste estudo foi verificar se há correlação entre DA em cálculo e psicomotricidade. Estudo descritivo e transversal com 37 escolares entre 7 e 12 anos com DA em cálculo constou dos testes cognitivo, acadêmico e psicomotor – lateralidade, noção de corpo e estruturação espaço-temporal. Verificou-se desempenho psicomotor bom, embora especificamente o fator espaço/tempo tenha mostrado correlação significativa com o desempenho matemático.

Palavras-chave: psicomotricidade; competência psicomotora; aprendizagem.

Abstract

Psychomotor performance of students with learning disabilities in calculus

The learning disabilities (LD) present a challenge because they refer to students with good cognitive performance but low academic performance at school, which stands out for no apparent reason, since they do not have any mental disability, socio-economic deprivation, serious emotional disturbance or sensory loss. The extensive and diverse conceptual framework includes theoreticians that associate LD to low psychomotor performance. The aim of this study was to check whether there is a correlation between LD in calculus and psychomotor performance. A descriptive and transversal study with 37 students between 7 and 12 years of age, with LD in calculus, consisted of the following tests: cognitive, academic and psychomotor (which included laterality, notion of the body and structuration of space/time). Good psychomotor performance has been found; although, the space/time factor has specifically showed a significant correlation with mathematical performance.

Keywords: psychomotor skills; psychomotor competence; learning process.

Introdução

O presente artigo apresenta um estudo descritivo e transversal com 37 estudantes entre 7 e 12 anos de idade cujo objetivo foi investigar o desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem (DA) em cálculo. No início do debate mostra-se como a literatura traz diversidade de modelos de identificação de escolares com tais dificuldades a fim de que se estabeleça e se justifique aquele usado no presente estudo.

Segundo estudos realizados com populações internacionais (Smith; Strick, 2001), as DA são a causa mais frequente do baixo desempenho escolar, cujo índice varia em torno de, pelo menos, 5%.

Vale ressaltar que um dos maiores desafios da educação escolar atual é responder qual o motivo do baixo desempenho escolar de crianças cognitivamente capazes. Essa discrepância entre bom potencial cognitivo e baixo desempenho acadêmico é por consenso compreendida como o campo das dificuldades de aprendizagem.

No entanto, a área das DA apresenta diversidade e complexidade conceitual acerca da sua etiologia, da qual se destacam três quadros conceituais que revelam o seu caráter interdisciplinar, segundo Cruz (1999): as teorias neuropsicológicas, que relacionam as DA com disfunções no Sistema Nervoso Central (SNC); as da análise aplicada do comportamento; as chamadas teorias perceptivo-motoras, que consideram

que o desenvolvimento motor e perceptivo antecede e é fundamental para o desenvolvimento conceitual e cognitivo; e as teorias do processo de informação, as chamadas teorias psicolinguísticas e cognitivas, representadas por autores como Cruz (1999). Esta última indica três causas psicolinguísticas e cognitivas das DA: falhas na recepção da informação, falhas na produção adequada de informação e irrelevância dos conteúdos, que contribuem para uma desorganização da informação – o que impossibilitaria uma apropriada codificação.

Autores como Capellini et al (2004) e Cunha (1990) resumidamente trazem as DA como obstáculos mais ou menos complexos, encontrados por alunos durante o período de escolarização, que se referem tanto à recepção quanto à assimilação de conteúdos.

Em Portugal e Brasil, países de origem dos autores do presente estudo, as DA não são consideradas elegíveis para educação especial, justamente por incluírem alunos inteligentes. Trata-se de um grupo heterogêneo que não apresenta deficiência mental nem transtornos do desenvolvimento. No Brasil, o chamado serviço de atendimento educacional especializado (Brasil, 2011) não prevê a inserção do alunado com DA, porque essa política pública específica destina-se exclusivamente às deficiências intelectuais (mentais) e sensoriais e aos transtornos globais do desenvolvimento. Em Portugal, os direitos dos chamados alunos com DAE – dificuldades de aprendizagem específica, cujo grupo inclui os casos neurológicos, como aqueles com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e dislexia, são restritos apenas a apoio educativo (Coelho, 2013).

Segundo Coelho (2013), as experiências exitosas relatadas com esses grupos de alunos são iniciativas pontuais que refletem uma política interna das escolas em ambos os países.

Portanto, o desafio é buscar responder à demanda social e familiar e conhecer cada criança como ela realmente é.

Parâmetros para caracterização da população de escolares com DA

Este estudo apresenta a definição de DA fornecida pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994), a qual é apontada por Hammil (1990) como consensual na área: transtorno que ocorre na aprendizagem escolar, podendo manifestar-se na aquisição da leitura, escrita ou aritmética. Há também consenso em excluir os fatores de percepção e interação social que podem acompanhar as DA, mas que por si só não as constituem, como privação cultural e aspectos socioeconômicos, sinais de déficit mental (intelectual), perturbações emocionais ou privação sensorial, considerados, nesse sentido, fatores de exclusão (Fonseca, 2004).

A *American Psychiatric Association* (APA, 1995) é ainda mais específica em relação aos fatores que devem ser excluídos na identificação das DA: queda no desempenho escolar devido à falta de oportunidades,

má qualidade de ensino, fatores socioeconômicos, problemas emocionais severos e/ou baixo senso de autoeficácia.

Conforme mencionado, portanto, o principal critério de identificação da DA está relacionado à discrepância entre o desempenho cognitivo – que nesses casos é de nível médio a alto – e o baixo rendimento acadêmico. No entanto, foi encontrada, em estudos recentes, uma relativa diversidade de parâmetros para composição de amostras de pesquisas sobre DA, conforme os dados a seguir:

¹ Teste cognitivo que avalia habilidade não verbal, aferindo o estabelecimento de relações analógicas em crianças de 5 a 11 anos de idade, utilizado neste estudo para composição da amostra, definido no item Instrumentos deste artigo, cuja tradução usada é de autoria de Angelini et al (1999).

² O Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994) é um instrumento psicométrico brasileiro que avalia as capacidades básicas para o desempenho escolar nas áreas de escrita, aritmética e leitura. Possui uma classificação de acertos para cada nível escolar.

³ WISC é a abreviatura de Wechsler Intelligence Scale for Children (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças). Teste que visa avaliar o nível intelectual de indivíduos de 5 a 15 anos e 11 meses.

⁴ A classificação do desempenho escolar das crianças foi adaptada de Gesell (1998) por Pereira (2005) em um estudo de caracterização do perfil psicomotor correlacionado ao desempenho acadêmico. Atribui os conceitos A (ótimo), B (bom), C (regular) e D (péssimo).

⁵ A Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), de Francisco Rosa Neto (2002), avalia motricidade fina, global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, temporal e lateralidade. Segundo o autor, é indicada para crianças de 4 a 12 anos com DA, atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, problemas relacionados a fala, escrita, cálculo, conduta, alterações neurológicas, mentais e sensoriais. (Rosa Neto et al, 2007).

⁶ O teste *Movement Assessment Battery for Children* (MABC), ou Bateria para a Avaliação do Movimento da Criança, tem sido utilizado em vários países para aferir o desempenho motor de crianças entre 4 e 12 anos, segundo Silva e Beltrame (2011), a saber: Reino Unido (1992), Austrália (2007), Singapura (1996), Grécia (2008) e Brasil (2008). O instrumento avalia habilidades motoras: com bola, equilíbrio e destreza manual. Quanto melhor o desempenho menor é a pontuação.

- Repetência por insucesso escolar, com fator “G” de inteligência aferido por um percentil superior ou igual a 50 dado pelo teste cognitivo Raven,¹ acrescido de processos subjetivos de avaliação dos professores com o objetivo de respeitar os fatores de exclusão: retirada da amostra de escolares com suspeita de déficit mental e igual exclusão de deficiências sensoriais, reprovações por razões não acadêmicas e perturbações socioemocionais, num estudo proposto por Moreira, Fonseca e Diniz (2000).
- Resultado inferior e médio inferior no TDE² – teste acadêmico (Stein, 1994) – associado ao WISC³ – teste cognitivo (Wechsler, 1964) – e ao Raven – teste cognitivo, proposto em um estudo de Dias, Enumo e Azevedo Jr. (2004).
- Nomeação pelos professores segundo parâmetro adaptado por Pereira (2005) com base em Gesell (1998).⁴
- Uso da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM)⁵, proposto num estudo de Rosa Neto et al (2007).
- Autoavaliação associada à verificação do histórico escolar para análise das médias e possíveis retenções, proposta por Feitosa, Matos, Del Prette A. e Del Prette Z. (2009).
- Opinião dos professores baseada na média escolar de pelo menos dois bimestres consecutivos, proposta por Capellini, Coppede e Valle (2010).
- Diagnóstico efetuado por psicólogos baseado na Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID-10) e no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV), utilizado no estudo de Almeida (2010).
- Relatos dos professores e confirmação por diagnósticos psicopedagógicos com base no nível de leitura e escrita e no desempenho nas produções escolares; consulta a fichas cadastrais do atendimento psicopedagógico, para exclusão de possíveis atrasos cognitivos ou deficiência mental, empregados num estudo realizado por Medina-Papst e Marques (2010).
- Uso do TDE para indicativos de DA e da tabela de percentis presente no protocolo da *Movement Assessment Battery for Children* (MABC)⁶ para aferição do desempenho motor, em estudos de Silva e Beltrame (2011);

- Aplicação da prova de aritmética para aferição de DA em cálculo – *Kaufmann Assessment Battery for children de Kaufman e Kaufmann* (1983) –, proposto por Vilar (2010).
- Avaliação pedagógica elaborada pelo professor da sala de aula, identificando a dificuldade dos alunos frequentadores das aulas de apoio, com ausência de patologias clínicas (Fin e Barreto, 2010).

Segundo Fonseca et al (2006), pesquisas com eletroencefalograma quantitativo de crianças com DA demonstram nítidas relações com medidas psicológicas, podendo as dificuldades serem decorrentes de imaturidade cerebral.

A seguir mostra-se como a literatura considera que possa haver implicações entre dificuldades motoras e DA e ao final destacam-se estudos que revelaram tal correlação, em determinados âmbitos.

DA e motricidade

Segundo a APA (1995) o percentual de dificuldades motoras na população de crianças em idade escolar varia entre 6% a 8%.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2005), a dificuldade de aprendizagem motora é um dos problemas de aprendizagem apresentados por crianças. Estudos ao redor do mundo têm revelado que entre 5% e 10% das crianças em idade escolar apresentam problemas ligados à aprendizagem de movimentos (Oliveira; Loss e Petersen, 2005).

Todavia, a literatura especializada aponta que 50% das crianças consideradas com DA apresentariam desordem no desenvolvimento da coordenação motora, cuja relação pode ser indicadora de aumento da vulnerabilidade do trabalho neural responsável pela integração sensorio-motora da informação (Smits-Engelsman et al 2003; Goez e Zelnik, 2008).

Nesse aspecto, vale lembrar que na fase inicial da escolaridade o processo da aprendizagem escolar e do amadurecimento das principais habilidades motoras, do equilíbrio e dos padrões motores básicos está mais aprimorado, com uma melhora também na coordenação motora e nas habilidades manipulativas (Gallahue e Ozmun, 2005). Isso significa dizer que, segundo Gallahue e Ozmun (2005), por volta dos seis anos, todas as crianças possuem um bom potencial de desenvolvimento motor, pois se encontram no estágio maduro da maior parte das habilidades motoras fundamentais.

No entanto, o desenvolvimento motor decorre da influência de vários fatores determinantes, como o organismo e o ambiente físico e sociocultural (Gallahue e Ozmun, 2005). Do ponto de vista maturacional, aos 6 anos a criança já teria as habilidades motoras em um bom potencial, todavia, seu desempenho motor dependerá de muitos fatores considerados ecológicos – oportunidades, estimulação do meio social (Gallahue e Donlnelly, 2008; Bronfenbrenner 1996; Le Boulch, 2008; Neto, 1999).

Em relação ao meio social, nunca houve registros na história ocidental de tamanha incidência de problemas posturais, obesidade e doenças cardiovasculares em crianças (Buczek, 2009; Muito..., 2013).

Para colaborar com esse dado, cabe citar Fávero (2004), que acompanhou durante quase duas décadas seus alunos em aulas de dança e observou que estes, a cada ano que passa, apresentam cada vez mais desequilíbrio motor, manifesto em tensões musculares desnecessárias, rigidez e má postura. Afirma que tais deficiências – de coordenação e habilidades motoras – têm origem no escasso tempo para as atividades físicas na atualidade e ressalta que a alta incidência de inatividade e as atividades inadequadas oriundas da atual forma de vida, sobretudo nos centros urbanos, têm facilitado déficits psicomotores nas crianças em geral.

Nesse âmbito, pesquisadores como Fonseca (1999), Moreira, Fonseca e Diniz (2000), Fonseca e Oliveira (2009), Cunha (1990), Pereira (2005), Volman, Schendel e Jongmans (2006), Rosa Neto et al (2007), Capellini e Souza (2008), Almeida (2010), Capellini, Coppede e Valle (2010), Medina-Papst e Marques (2010), Fin e Barreto (2010), Vilar (2010) e Silva e Beltrame (2011), entre outros, estudaram possíveis relações das dificuldades psicomotoras com DA. Outros estudos relacionam desempenho em matemática com fatores psicomotores (Almeida, 2007; Pereira, 2005; Fonseca, 2004).

Ainda em relação à associação de DA com motricidade, os pesquisadores Moreira, Fonseca e Diniz (2000) afirmam que apesar de algumas crianças com DA terem desempenho motor excelente outras podem apresentar problemas motores. Acreditam, no entanto, que mesmo as crianças com desempenho motor bom podem ainda ter desintegração perceptivo-motora no equilíbrio, na reprodução visuográfica e rítmica, na flexibilidade e na orientação visual de movimentos.

Segundo Moreira, Fonseca e Diniz (2000), a motricidade pode ser resumida como “o equipamento” e a psicomotricidade, portanto, seria o funcionamento, sendo esta muito mais relacionada a aspectos da perceptivo-motricidade. Fonseca (1995) propõe uma linha que se orienta para a significação psiconeurológica, ou neurofuncional, dos sinais desviantes da psicomotricidade, de modo que para esse autor há múltiplas relações entre comportamento cognitivo e motor em crianças com DA.

Para os mesmos autores, a psicomotricidade pode ser definida como processos psíquicos que se motivam e se estruturam, e DA seriam distúrbios na integração de tais processos, em sua planificação, integração e controle, e não na expressão da motricidade propriamente dita (Moreira, Fonseca e Diniz, 2000).

Segundo Fonseca (2004), crianças com DA podem ter perturbações de equilíbrio, grafomotricidade, noção do corpo, estruturação do espaço e do tempo – motivo pelo qual esses fatores foram eleitos para a presente investigação em crianças com DA, conforme detalhado no item Instrumentos,

a seguir. A psicomotricidade fornece bases motoras, cognitivas, afetivas e emocionais que podem facilitar as aprendizagens acadêmicas.

Na mesma direção aponta Le Boulch (2008), para quem muitas das dificuldades escolares podem ser consequência de uma deficiente adaptação psicomotora, quando, segundo o autor, é possível evidenciar, entre outros, problemas de lateralidade, organização espacial e estruturação do esquema corporal. Novamente justifica-se a eleição dessas habilidades para testagem no presente estudo.

Em resumo, uma linguagem corporal mal aprendida, traduzida numa motricidade instável ou mal integrada, acarretará falhas na atenção e no processamento cognitivo, fundamental para a aprendizagem (Fonseca e Oliveira, 2009).

Outros autores pautados na neurociência, como Damásio (1996), endossam a perspectiva dessa estreita inter-relação entre corpo e cérebro: ambos encontram-se integrados de forma indissociável e recíproca por circuitos neuronais e bioquímicos. O cérebro é um sistema criador que constrói mapas do ambiente usando seus próprios parâmetros e *design* internos, criando um mundo particular, de sorte que não se limita a apenas refletir o ambiente do seu entorno (Damásio, 2000).

A dissociação entre corpo e mente nas práticas de ensino e aprendizagem é, no mínimo, uma incoerência pedagógica. Damásio (2000) afirma que a aprendizagem envolveria integração sensorial (SNC), organização, armazenamento e planificação, de modo que o cérebro seria, de certa forma, esculpido, formatado pela experiência. Damásio (1996) considera que os vários sentidos da espécie humana – ou seja, sua capacidade sensorial – são produtores de imagens mentais e ressalta as experiências somatossensoriais que se tornam fundamentais nas relações estabelecidas pelo cérebro.

No contexto do aspecto citado por Damásio (2000) quanto à necessária integração sensorial para a aprendizagem, vale destacar o conceito de aprendizagem de Fonseca (2004), para quem esta integra quatro componentes cognitivos essenciais: o *input* – informação dos sentidos visual, auditivo e tátil-quinestésico; a cognição – processos de atenção, memória, integração, processamento simultâneo e sequencial, compreensão, planificação e autorregulação; o *output* – ações como falar, desenhar, ler, escrever, contar ou resolver problemas; e a retroalimentação – repetir, organizar, controlar e realizar. Esse conceito, fundamental, foi levado em consideração para construção da proposta de averiguação do desempenho psicomotor de escolares com DA.

Baseado nesse conceito, o autor afirma que toda base sensorial facilitaria a aprendizagem do cálculo, uma vez que permite manipular, compor e decompor estruturas (Fonseca, 2004).

Na presente investigação, foram focadas as dificuldades específicas à matemática. Por esse motivo, destacam-se a seguir os pressupostos da cognição numérica à luz das atuais investigações da neurociência, dada a relevância do tema ao presente estudo que trata de escolares com DA em cálculo.

Desempenho matemático em escolares – cognição numérica

Começamos por apontar dados quantitativos do desempenho matemático escolar no 1º ciclo do ensino fundamental no Brasil. Nessa faixa etária, segundo o Inep (2009), o desempenho acadêmico em matemática revela que não há diferença significativa entre meninos e meninas no ensino fundamental (5º ano): numa escala de 0 a 500 pontos, crianças brasileiras ao final do 1º ciclo têm em média 200 pontos, variando entre 2 a 3 pontos de diferença superior para os meninos. No Centro-Oeste, região da aplicação do presente estudo, temos 199,2 de rendimento para os meninos e 196,3 para as meninas, não demonstrando, portanto, diferença significativa entre os gêneros. As maiores pontuações dos escolares nessa faixa etária estão nas Regiões Sul e Sudeste – respectivamente, 205,8 e 205,1, mostrando ambas a mesma diferença de 2 a 3 pontos a menos para o gênero feminino.

Quanto ao estudo do sentido numérico, Kaufmann e Dowker (2009) afirmam que há muito menos pesquisas em desenvolvimento, por exemplo, sobre o sentido numérico do que sobre a linguagem, no entanto, segundo as autoras, desde o final da década de 90 há maior interesse expresso pelo aumento do número de pesquisas voltadas para o desenvolvimento específico da cognição matemática. Segundo as mesmas autoras, o atual estado do entendimento sobre cognição numérica, tanto na educação infantil quanto na fase de escolarização, é ainda limitado (Kaufmann e Dowker, 2009).

As autoras alegam que, nos estudos por elas levantados, é evidente que a habilidade de processar quantidades e realizar cálculos simples sobre quantidades ocorre antes do período de escolarização. Com base em uma compilação de estudos afins desde o final da década de 90, as autoras argumentam que mesmo crianças pré-verbais são capazes de discriminar quantidades numéricas e possivelmente fazer ordenação (Kaufmann e Dowker, 2009).

No campo das pesquisas em neurociência concernente à localização cortical do “fazer matemático” humano, Dehaene et al (2004) indicam que o sentido do número depende essencialmente das áreas parietal e pré-frontal com o segmento horizontal do sulco bilateral intraparietal. Castro-Caldas e Rato (2010) citam, no entanto, outros estudos em que parece difícil a localização de uma região específica para o raciocínio matemático.⁷

Na mesma temática neurocientífica, Núñez (2011) contrapõe-se a uma visão de que a cognição numérica seria inata para os seres humanos, após revisão de resultados arqueológicos e históricos segundo os quais esta seguiria uma orientação pré-determinada, tendo uma localização específica bilateralmente arranjada nos sulcos intraparietal do cérebro humano. Haveria a linha mental numérica (MNL), que, todavia, segundo o autor, não seria inata. A cognição numérica seria cultural e historicamente mediada por mecanismos cognitivos, tais como mapas conceituais e representações externas. Tais mecanismos nem sequer

⁷ Por meio de técnicas de imagiologia não invasivas, as neuroimagens, como a ressonância magnética funcional (fMRI), tornou-se possível observar as diferentes áreas cerebrais que se ativam na execução de tarefas cognitivas, desde linguagem, recepção e processamento visuais, auditivos etc. até resolução de problemas lógicos e cálculos numéricos. Dada a complexidade das múltiplas interações funcionais do cérebro, as pesquisas ainda estão incipientes em termos de mapeamento das competências lógico-matemáticas, no entanto, alguns estudos analisados por Castro-Caldas e Rato (2010) sugerem que a capacidade de cálculo se situa no lobo parietal do hemisfério esquerdo.

seriam intrinsecamente numéricos, mas geralmente adquiridos por meio da educação e da cultura. Portanto, para Núñez (2011), não seriam geneticamente determinados, e sim biologicamente realizados no espaço cerebral que sustentaria tal cognição, que, afinal, permitiria múltiplos arranjos com grande influência do meio e das experiências do sujeito.

Ainda sobre dados neurocientíficos, Kovas et al (2007) estudaram causas genéticas e ambientais para desempenhos típicos ou baixos em matemática com 5.348 crianças de 10 anos de idade no Reino Unido (usando pares do mesmo sexo e gêmeos). Os testes incluíram três tipos de problemas integrantes do currículo nacional do país. Encontraram, como resultado, influência genética moderada e influência ambiental em razão de fatores não compartilhados, ou seja, fatores que eram únicos para o indivíduo, com pouca influência do ambiente compartilhado. Não encontraram diferenças entre os sexos tanto para as habilidades quanto para as incapacidades em matemática. Concluíram que o desempenho baixo em matemática deriva igualmente de fatores genéticos e ambientais. Portanto, ainda não há a formulação de uma teoria empiricamente validada de como a cognição numérica se desenvolve (Kaufmann e Dowker, 2009).

Exporemos a seguir pressupostos teóricos específicos das DA em cálculo empregados no presente estudo.

Dificuldades de aprendizagem específicas na área da matemática – cálculo

Segundo o DSM-IV, a perturbação da aprendizagem da aritmética é uma capacidade de cálculo abaixo do que seria esperado para a idade cronológica, a capacidade intelectual e o nível de escolaridade, interferindo nas atividades cotidianas que pressupõem competências aritméticas (APA, 1995).

Conforme a APA (1995), na perturbação do cálculo pode haver comprometimentos de diversas competências ligadas ao cálculo, nomeadamente: linguísticas – como a compreensão de termos aritméticos, operações e conceitos e a decodificação de problemas escritos em símbolos aritméticos; perceptuais – como o reconhecimento ou a leitura de símbolos numéricos ou sinais aritméticos e a associação de objetos em grupos; de atenção – como a cópia correta de números, a recordação de passos operacionais; e aritméticas – como as sequências de passos de aritmética (algoritmos) e a contagem de objetos. Portanto, as DA em matemática podem reduzir a capacidade de a criança resolver problemas e definir estratégias, comprometendo o desenvolvimento do seu raciocínio.

As DA em matemática podem surgir associadas a um ou mais domínios da matemática, segundo Cruz (2003), podendo implicar combinações de dificuldades no domínio dos fatos básicos dos números; no domínio da linguagem matemática; na realização de operações ou cálculos; na representação ou recordação de fatos aritméticos; na memorização e sequencialização; no processamento visual ou no processamento

da linguagem. As dificuldades também se caracterizam pela elevada frequência de erros processuais e pela ansiedade tipicamente exacerbada na realização da tarefa.

Ainda segundo Cruz (2003), para realizar as operações matemáticas, a criança deve ser capaz de analisar e verbalizar uma série de fatos que decorrem no tempo e no espaço para somente depois poder traduzi-los em símbolos, ou seja, na realização de operações, sendo então necessário que ela também compreenda a sua função simbólica, tenha percepção do tempo, orientação espacial e consciência de reversibilidade destas (Cruz, 2003). Exatamente por esse motivo, o qual corrobora os teóricos anteriormente citados acerca da implicação da noção de espaço e tempo no saber fazer matemático (Fonseca, 2004), justificamos os testes eleitos para essa pesquisa.

O objetivo principal do presente estudo foi verificar se há correlação do desempenho psicomotor, notadamente em noção de corpo, estruturação espaço-temporal e lateralização, com DA em cálculo, aferida entre escolares de 7 a 12 anos de idade que apresentam essas dificuldades.

Método

Amostra

Das 53 assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi composta a amostra final com 43 escolares. Após exclusões da amostra por absentismo e transferência, participaram efetivamente até o final do estudo 37 escolares pertencentes aos 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I de um grande colégio da rede salesiana de Cuiabá (MT), sendo 17 meninas (46%) e 20 meninos (54%), na faixa etária de 7 a 12 anos (Tabela 1).

A escolha da instituição ocorreu de forma intencional e deliberada, por tratar-se de uma escola de grande porte, com aproximadamente 1.000 alunos no ensino fundamental I, entre os aproximadamente 4.000 alunos de sua totalidade. A amostra é estatisticamente significativa para os critérios da pesquisa segundo o percentual de 5% de estimativa de DA nas populações escolares, anteriormente referido (Smith e Strick, 2001).

Tabela 1 – Distribuição da Amostra Total de acordo com o Gênero e Idade Decimal

	N	Idade	
		Média	Desvio padrão
Masculino	20 (54%)	8,83	1,30
Feminino	17 (46%)	8,77	1,34
Total	37 (100%)	8,80	1,29

Instrumentos

- a) *Entrevista* com professores para a seleção da amostra – Alunos abaixo da média (<5) em pelo menos dois bimestres escolares consecutivos, com desempenho insatisfatório também na execução das atividades em sala, com ou sem retenção no histórico escolar. Trata-se de processo subjetivo que considera os fatores de exclusão já citados (NJCLD, 1994).
- b) *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Raven, 1947 *apud*: Angelini, et al, 1999) – Teste cognitivo que avalia a habilidade não verbal em estabelecer relações analógicas e representacionais, aferindo a capacidade de encontrar padrões em matrizes de imagens (estilo quebra-cabeça). Envolve processos cognitivos de seriação, análise e comparação de estruturas visuo-espaciais não simbólicas, dedução e generalização, bem como de resolução de problemas. As habilidades aferidas são específicas ao raciocínio analítico – córtex pré-frontal e dorso-lateral (Herculano-Houzel, 2009). Esse instrumento foi utilizado para composição da amostra no intuito de excluir possíveis déficits intelectuais (mentais), muito embora o desempenho cognitivo não seja passível de aferição exclusivamente pelo Raven, dado que o índice cognitivo implica memória, números e linguagem.
- c) *Bateria Psicomotora* – A BPM, proposta por Vitor da Fonseca (Fonseca, 1995), é uma bateria de avaliação de habilidades neurofuncionais, utilizada neste estudo na sua forma abreviada, referente a sua segunda unidade funcional, que diz respeito às áreas corticais dos lobos occipitais, temporais e parietais, responsáveis pelas análises visual, auditiva, tátil, importantes nos testes acadêmicos e no cognitivo em questão, sobretudo no que tange ao potencial matemático (Fonseca, 2004). Corresponde à área cerebral responsável por obter, captar, processar e armazenar informações vindas do mundo exterior. A BPM busca caracterizar as potencialidades e as dificuldades da criança, constituindo-se como um instrumento identificador da integridade psicomotora e psiconeurológica da criança. Avalia ao todo sete fatores psicomotores: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina, que são divididos, por sua vez, em 26 subfatores, que, ao final, somados, totalizam 28 pontos.⁸ A segunda unidade funcional, segundo Fonseca (1995), usada na amostra deste estudo, refere-se a:

- *Tarefas da Lateralização* – Consta dos seguintes subfatores: *lateralização ocular, auditiva, manual e pedal*, os quais são medidos pelas tarefas de observação do ouvido, olho, pé e mão preferencial para realização de tarefas corriqueiras, como chutar ou atender ao telefone. A lateralização refere-se à capacidade de controlar os dois lados do corpo juntos ou separadamente.

⁸ O valor atribuído a cada um dos fatores extrai-se da média arredondada dos subfatores correspondentes cuja cotação é: 1 = fraco; 2 = satisfatório; 3 = bom; e 4 = excelente. Os fatores podem ser considerados separadamente.

- *Tarefas da Noção do Corpo* – Compreende os seguintes subfatores: *sentido cinestésico, reconhecimento direita-esquerda, autoimagem, imitação de gestos e desenho do corpo*, os quais são medidos respectivamente pelas tarefas de reconhecimento das partes do corpo que foram tocadas; reconhecimento de direita e esquerda corporais; toque do corpo com olhos fechados em local solicitado; imitação de gestos complexos; desenho de sua autoimagem. Noção do corpo é a imagem do corpo humano adquirida e elaborada por meio da sua aprendizagem mediada.
 - *Tarefas da estruturação espaço-temporal* – Envolve os seguintes subfatores: *organização, estruturação dinâmica, representação topográfica e estruturação rítmica*, que constam respectivamente das tarefas de dar passos necessários para cumprir uma determinada distância e decidir sobre aumento ou diminuição do número destes para conservá-la; reproduzir padrões de posições de palitos de fósforos observados durante apenas 5 segundos; executar um percurso previamente determinado, observado somente por meio de um desenho do tipo planta baixa; repetir padrões de batidas rítmicas batendo um lápis sobre a mesa. A estruturação do espaço e do tempo emerge da motricidade, da relação com os objetos localizados no espaço, da posição relativa que ocupa o corpo. Esse fator depende do grau de integração e organização dos fatores psicomotores anteriores.
- d) *Testes padrões* do colégio em tela na área da *matemática* – Denominados pela instituição de testes diagnósticos, são aplicados semestralmente, de modo oficial, dentro do seu sistema interno de avaliação. Foram utilizados como parâmetro numérico para o desempenho acadêmico na composição da amostra, de modo que foram eleitos, em uma pontuação de 0 a 10, os alunos com resultado inferior a 5 (<5) (variável utilizada na composição da amostra).

Procedimentos

Após entrevista com professores, aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Escola de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso (555/2010) e assinatura do TCLE pelos responsáveis dos escolares, foi permitido o acesso aos resultados do teste acadêmico diagnóstico do colégio.

Em seguida, a amostra foi submetida ao teste cognitivo Matrizes Coloridas de Raven para exclusão dos participantes com suspeita de déficit intelectual – fator de exclusão das DA.

O 3º momento foi a avaliação psicomotora por meio da BPM. Os testes foram realizados em ambiente isolado, sem influências externas,

por dois pesquisadores distintos,⁹ com o objetivo de maior confiabilidade e reprodutibilidade.

As avaliações realizadas individualmente para o teste psicomotor (BPM) duraram em torno de 40 minutos. Ambos os pesquisadores estavam presentes no momento da avaliação e fizeram registros independentes ao classificar o perfil de cada tarefa. Após as avaliações, foi aplicado o cálculo de concordância bruta nos dados por eles coletados, cujo índice final deveria ser igual ou superior a 80%. A média final do índice de concordância foi de 91%, demonstrando, portanto, a aptidão dos pesquisadores para a aplicação da BPM.

Análise estatística

A análise dos dados foi realizada por meio da estatística descritiva e inferencial. Quanto à estatística descritiva, utilizaram-se os valores de tendência central e seus derivados para observar o comportamento da distribuição normal em uma curva gaussiana; submetidos ao teste não paramétrico de Shapiro Wilk, os dados não demonstraram não adesão à curva Normal.

É importante salientar que nos testes psicomotores o autor da bateria indica a adoção da média arredondada dos subfatores para a atribuição de valor a cada um dos três fatores aqui utilizados. Esse critério também foi adotado em relação ao teste cognitivo com a intenção de padronizar o tratamento descritivo. Quanto ao tratamento discricionário relacionado ao Raven, optou-se por fazer uma correção das notas obtidas segundo a idade correspondente, adotando-se a escala percentil referenciada pelo manual de aplicação do próprio teste.

Quanto à estatística inferencial, utilizou-se um estudo de proporcionalidade criando-se um valor de 0 a 100 % pela seguinte equação:

$$\text{Proporcionalidade} = \frac{(\text{valor médio} - \text{valor mínimo})}{(\text{valor máximo} - \text{valor mínimo})} \times 100.$$

Tal recurso teve a intenção de observar a relação entre as variáveis. Ainda como estratégia inferencial, utilizou-se a normatização dos dados, segundo o intervalo de confiança de 95%, por meio do mínimo da média, do máximo da média e da média. Para a normatização, aplicou-se a seguinte equação:

$$\text{Normatização} = \frac{(\text{valor_observado} - \text{menor valor_observado})}{(\text{valor_observado} - \text{menor valor_observado})}$$

Empregou-se o teste de correlação de Lawrence Lin, recomendado para dados não paramétricos, na correlação dos resultados entre as capacidades psicomotoras testadas – noção de corpo, estruturação espaço/tempo e lateralização – e o teste diagnóstico indicativo de DA em cálculo, bem como a correlação entre o teste cognitivo (Raven) e o teste matemático.

⁹ Os dois aplicadores da BPM eram, no momento da aplicação, acadêmicos do último semestre da faculdade de Educação Física da Universidade de Cuiabá (UNIC), orientados e supervisionados pela pesquisadora Cleonice Terezinha Fernandes.

Em todas as análises estatísticas foi estabelecido grau de confiança de 95%.

Resultados

O resultado do teste cognitivo Raven apresentou uma média significativamente superior para o gênero masculino, aferida pelos percentis esperados para a faixa etária, demonstrando maior habilidade em raciocínio analógico de imagens por parte dos meninos (Tabela 2).

Tabela 2 – Resultado do Desempenho Cognitivo (Raven) segundo Gênero

	% N	Média Percentis	Média Nota
Meninos (n=20)	54%	46,75	24,45
Meninas (n=17)	46%	34,70	22,76

A média no teste diagnóstico em matemática, tomada como medida de confirmação de DA em cálculo neste estudo, foi de 4,2 para os meninos e 3,38 para as meninas, numa escala de 0 a 10 (Tabela 3) – resultado que não demonstra diferença estatisticamente significativa.

Tabela 3 – Média do Desempenho no Teste Acadêmico Matemático segundo Gênero

	% N	Média matemática
Meninos (n=20)	54%	4,20
Meninas (n=17)	46%	3,38

O desempenho psicomotor da amostra, obtido pela média na segunda unidade funcional, é 3, conceito considerado bom (Tabela 4) pela BPM (Fonseca, 1995) – resultado que também não demonstra diferença estatisticamente significativa entre gêneros.

Tabela 4 – Perfil Psicomotor dos 37 Escolares com DA em Cálculo

(continua)

	Perfil psicomotor	Crianças com DA				
		Frequência % M		Frequência % F		%
Noção de Corpo*	Excelente (4)	6	16,2	5	13,5	
	Bom (3)	14	37,8	11	29,7	67,6
	Satisfatório (2)	0	0	1	2,7	2,7
	Fraco (1)	0	0	0	0	0
Espaço/Tempo*	Excelente (4)	4	10,8	5	13,5	24,3
	Bom (3)	13	35,1	11	29,7	64,8
	Satisfatório (2)	3	8,1	1	2,7	10,8
	Fraco (1)	0	0	0	0	0

Tabela 4 – Perfil Psicomotor dos 37 Escolares com DA em Cálculo

(conclusão)

	Perfil psicomotor	Crianças com DA				%
		Frequência % M		Frequência % F		
Lateralização*	Excelente (4)	10	27	7	18,9	45,9
	Bom (3)	7	18,9	9	24,32	43,2
	Satisfatório (2)	3	8,1	1	2,7	10,8
	Fraco (1)	0	0	0	0	0

*Cotação: a pontuação máxima de cada fator acima é 4, gerada pela média arredondada de cada um dos subfatores que os compõem; somados, pontuam a segunda unidade funcional da BPM, cujo valor máximo é 12.

O estudo da proporcionalidade (Gráfico 1) é bastante revelador: ao compararmos os percentuais entre todas as variáveis, percebe-se o baixo desempenho da amostra na estruturação espaço-temporal, na estrutura rítmica e na imitação de gestos, bem como no teste cognitivo (Raven) e no teste diagnóstico escolar em matemática.

A comparação das médias e seus respectivos mínimos e máximos confirmam os aspectos acima citados como aqueles de maior fragilidade da amostra.

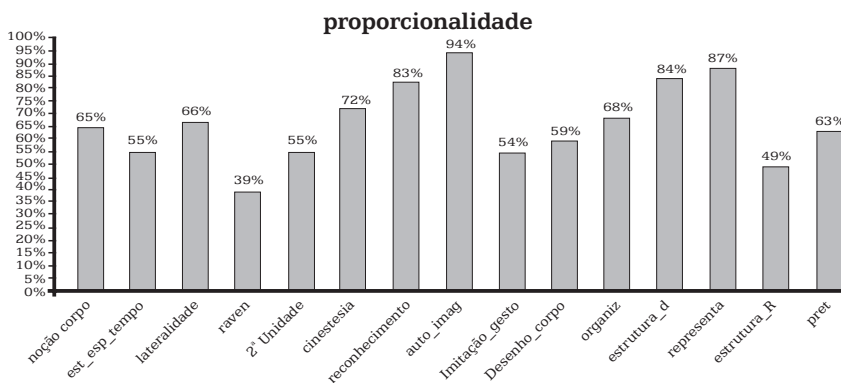


Gráfico 1 – Percentagem da Média em cada Variável Testada

Nota: os aspectos testados da BPM abreviada estão apresentados em forma de fatores – noção de corpo, estrutura espaço/tempo, lateralidade – e separados segundo os subfatores que os compõem. Raven está em percentis.

A proporcionalidade permite observar o desempenho de valores de naturezas distintas, significando-os e comparando-os entre si, em relação a sua posição numa reta de 0 a 10. O percentual observado em cada item do Gráfico 2 mostra, por exemplo, que os sujeitos da amostra estão, em média, no limite inferior do percentil de cada faixa etária no teste cognitivo Raven (Gráficos 1 e 2). Isso significa que apenas 25 a 30% da população testada apresenta este resultado na validação do teste de Raven para a faixa etária respectiva.

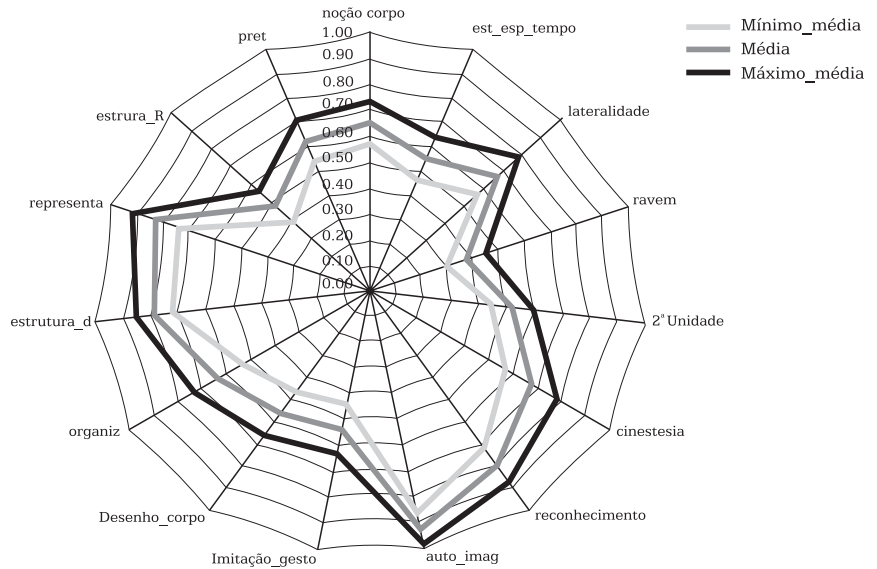


Gráfico 2 – Percentual de Médias e seus Respectivos Mínimos e Máximos: Subfatores e Fatores Testados para o Desempenho Psicomotor e Testes Cognitivo (Raven) e Acadêmico

Demonstrou-se também não haver correlação significativa entre o desempenho psicomotor e o teste indicativo de DA em matemática (Tabela 5). Entretanto, identificou-se correlação significativa da estruturação espaço/tempo em escolares com DA em cálculo (Tabela 5).

Tabela 5 – Correlação entre o Teste Matemático e as Variáveis Testadas: Raven, Lateralização, Estrutura Espaço/Tempo e Noção de Corpo

Variável	Estatística	Pré-Teste Matemático
Raven (Percentis)	Coefficiente de correlação	0,007
	Significância	0,968
	N	37
Lateralização	Coefficiente de correlação	0,169
	Significância	0,317
	N	37
Estrutura espaço/ tempo*	Coefficiente de correlação	0,329
	Significância	0,047*
	N	37
Noção de corpo	Coefficiente de correlação	0,079
	Significância	0,644
	N	37
2ª Unidade Funcional	Coefficiente de correlação	0,265
	Significância	0,113
	N	37

*Correlação significativa encontrada entre estrutura espaço; temporal e teste matemático em escolares com DA em cálculo.

Discussão

O presente estudo não encontrou correlação estatisticamente significativa entre o teste acadêmico – teste matemático – e o teste cognitivo – Raven –, a exemplo de estudos similares encontrados na literatura especializada, como em Dias, Enumo e Azevedo Jr. (2004). Todavia, os resultados encontrados nos testes de desempenho cognitivo não foram nesse âmbito tomados como medida de inteligência, pois, conforme se averiguou pela entrevista e por processos subjetivos com os professores dos participantes da pesquisa, a amostra não apresenta retardo mental – condição fundamental para pertencimento ao estudo –, mas apresenta dificuldades em certas áreas (Linhares, 1988), como em raciocínio analógico de imagens aferido pelo Raven, que seria importante para o domínio da aritmética.

Em conformidade com teóricos com quem se dialogou neste estudo, as noções de espaço e tempo, estrutura rítmica e imitação de gestos, pertencentes à segunda unidade funcional do cérebro – que diz respeito às áreas corticais dos lobos occipital, temporal e parietal, responsáveis pelas análises visual, auditiva, tátil (Fonseca, 2005) –, foram identificadas pela análise estatística como aspectos de maior fragilidade da amostra com DA em cálculo. Tais noções constituem-se requisitos importantes ao raciocínio matemático (Cruz, 2003; Fonseca, 2004), pois podem influir no desempenho, por exemplo, diante dos algoritmos matemáticos, uma vez que compreendem a recordação de passos operacionais, como o de perfazer sequências de passos algorítmicos e o de realizar sequencialização.

Essa fragilidade encontrada na amostra corrobora a definição de escolares com DA. Nessa lógica, Fonseca e Oliveira (2009) afirmam que a psicomotricidade instável ou mal integrada está relacionada à linguagem corporal mal aprendida, refletindo-se nas capacidades essenciais à aprendizagem: atenção, processamento e planificação cognitiva. Desse modo, a probabilidade de DA é maior quando a criança não tem a possibilidade de realizar uma integração das experiências espaciais e motoras.

Relativamente ao principal objetivo do presente estudo, encontramos resultado similar a estudos afins: perfil psicomotor bom, porém com uma correlação importante entre estruturação espaço/tempo e DA em cálculo.

Em estudo de Almeida (2010), crianças com DA apresentaram um perfil dispráxico nos fatores psicomotores de noção de corpo, estruturação espacial e praxia global, o que o autor avalia como realização fraca, dificuldades de controle e sinais desviantes. Vilar (2010), exatamente como o constatado no presente estudo, cita que os resultados mostram um perfil psicomotor dispráxico em relação às crianças com DA em leitura, escrita e cálculo, sobretudo na estruturação espaço-temporal; no cômputo final, todavia, tais diferenças não são estatisticamente significativas.

Rosa Neto et al (2007) identificaram as áreas de organização temporal e espacial como aquelas em que crianças com indicadores de DA apresentaram menores coeficientes, classificando-as como “normal baixo”

na escala utilizada no respectivo estudo – EDM (ver nota 5). Citam-se estudos anteriores, de 2000 e 2005, concernentes, respectivamente: a crianças disléxicas de 6 a 10 anos, em que se encontrou correlação significativa entre desenvolvimento motor e baixo rendimento escolar, conferindo à classificação motora geral o índice “normal baixo”; e a crianças de 4 a 12 anos com DA, em que se encontrou perfil motor geral classificado como “inferior”, com maior comprometimento de equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal (Rosa Neto et al, 2007).

Medina-Papst e Marques (2010), que usaram a mesma bateria EDM (Rosa Neto, 2002), também encontraram maior atraso, em escolares com DA, no esquema corporal comparativamente a equilíbrio e motricidade global. Concluem em seu estudo que crianças com DA apresentam atraso motor no desenvolvimento da maioria dos componentes avaliados, tendo maior defasagem as crianças mais velhas, no entanto, também não encontraram diferenças significativas na idade motora geral entre os grupos etários de sua amostra – 8 a 10 anos. Tal resultado leva a crer que a alteração da função psicomotora pode estar presente em escolares com e sem indicativos de aprendizagem, conforme Capellini, Coppede e Valle (2010), porém, quando associadas, as DA podem potencializar seu impacto negativo no desempenho acadêmico do aluno.

Os autores referidos neste estudo, afins à área das DA, acreditam que dificuldades motoras potencializam o efeito negativo sobre a autoestima e o senso de autoeficácia nessa população específica.

Um dado importante encontrado por Pereira (2005) demonstrou que participantes que tiveram conceito ótimo em matemática apresentaram melhor desempenho na noção de corpo do que aqueles com conceito bom ou regular, aferido pela mesma bateria do presente estudo – BPM.

Em uma pesquisa de Almeida (2007) também se observa uma associação positiva entre um dos fatores da BPM – noção espaço-temporal – e o pré-teste acadêmico em matemática, resultados similares ao do presente estudo, muito embora a pesquisa não se relacionasse especificamente à população com DA, mas a escolares com baixo desempenho acadêmico nos conteúdos relativos a geometria.

Estudos que investigam também correlação entre desempenho motor e DA em escolares com idades entre 7 e 10 anos sugerem que se façam mais investigações relacionando DA e motricidade, considerando o gênero (Silva e Beltrame, 2011). No entanto, Pereira (2005) não encontrou diferenças significativas no perfil psicomotor quanto ao gênero.

Ainda em relação ao desempenho motor ligado a gênero, um estudo com uma amostra de 1.180 escolares brasileiros revelou que, a partir dos 7 anos, há diferenças sempre a favor dos rapazes em testes de desempenho motor, a saber: preensão manual, sentar-e-alcançar, flexões abdominais, salto em extensão parado e corridas de 50 e 1.000 metros, diferença essa que aumenta com a idade. Os pesquisadores atribuem a diferença tanto aos fatores biológicos quanto aos socioculturais (Guedes e Guedes, 1993).

Igualmente, num estudo de Mourão-Carvalho e Vasconcelos-Raposo (2007), cujo objetivo foi verificar diferenças de gênero na prestação

qualitativa e quantitativa das habilidades locomotoras de correr, saltar e das habilidades manipulativas de lançar e pontapear, o gênero masculino demonstrou padrões de execução e resultados superiores, tanto relativos ao processo quanto ao produto, demonstrando inclusive nas habilidades manipulativas diferenças estatisticamente significativas de maior magnitude. Os autores atribuem o resultado em favor dos rapazes à influência de fatores socioculturais no desenvolvimento e na aprendizagem dessas habilidades específicas, cuja medição foi baseada no *checklist* de Gallahue (Mourão-Carvalho e Vasconcelos-Raposo, 2007).

Considerações finais

Embora não possamos generalizar os resultados do presente estudo, dada a limitação da amostra – de 37 sujeitos –, seu percentual é significativo para o estudo em DA. Ademais, salientamos o fato de resultados similares terem sido encontrados na literatura especializada (Pereira, 2005; Almeida, 2007; Almeida, 2010; Vilar, 2010; Rosa Neto et al 2007; Medina-Papst e Marques, 2010; Fin e Barreto, 2010).

Em geral, alunos com DA também precisam de apoio especializado ou planos de intervenção pedagógicos diferenciados para que alcancem sucesso em sua trajetória acadêmica.

Para ratificar a importância dos resultados encontrados em nosso estudo, citamos Coelho (2013), para quem práticas educativas eficazes com essa população incluem, em geral, uma relação de equilíbrio entre o científico, o social e o político. Nesse sentido, Correia (2007) também sugere a substituição do modelo clínico por um modelo educacional. Coelho (2013) alerta que encontrou na prática entre professores o uso do termo DA de uma forma polissêmica, sugerindo que se invista em políticas públicas de capacitação afins, bem como na substituição da perspectiva médico-clínica por uma perspectiva sistêmica, interdisciplinar e, sobretudo, psicopedagógica.

Fatores econômicos que levam à falta de apoio externo especializado são responsáveis muitas vezes por insucesso e exclusão do aluno com DA, por isso a necessidade de investimento em políticas públicas afins.

É necessário resgatar a relevância do papel da motricidade nas aprendizagens escolares, pois quanto mais cedo implantarem-se programas preventivos em relação ao desempenho motor global e fino para crianças na primeira infância, menores podem ser os impactos de possíveis DA no decorrer da vida acadêmica desses alunos.

Os apontamentos teóricos deste estudo em relação ao atual sedentarismo das crianças levam-nos a refletir sobre as implicações negativas dessa situação em escolares que apresentem DA e mais ainda naqueles com distúrbios motores associados.

Medina-Papst e Marques (2010) acreditam que é fundamental oferecer à criança um ambiente diversificado, de situações novas que propiciem meios diversos para a resolução de problemas haja vista que

o movimento se aprimora devido à interação por meio das alterações individuais provocadas pelo ambiente cuja resposta é a execução motora. Nesse aspecto, vale salientar a importância dos professores de educação física na escola primária.

Creemos na pertinência da proposição de um futuro programa de intervenção centrado no corpo/movimento, baseada em autores que denunciam a falta de habilidades motoras, autonomia e independência na mobilidade na infância atual (Neto, 1999); baseada também naqueles autores que, igualmente preocupados, buscam trabalhar o corpo na escola atual, a priorização da ação, do movimento em si como ato condutor do desenvolvimento que une corpo, mente, afetividade e intelecto (Bronfenbrenner, 1996; Le Boulch, 2008; Buczek, 2009; Fonseca, 2004).

Consideramos de suma importância os aspectos da pesquisa de Fonseca (2004), autor do teste psicomotor usado neste estudo, a respeito do desenvolvimento na criança da possibilidade de representação mental espacial e, consecutivamente, do mesmo tipo de representação com os números e as suas múltiplas formas de relação. Creemos igualmente na sua concepção de que contar, numerar, seriar é fundamentalmente agir, tocar e manipular objetos: deslocá-los, transportá-los, juntá-los, classificá-los (Fonseca, 2004), por isso, o desdobramento do presente estudo será a proposição de uma intervenção pedagógica centrada no corpo/movimento para essa população específica com DA, ou seja, o ensino de conceitos de matemática com base no uso e na manipulação de materiais concretos que permitam às crianças a compreensão das convenções algorítmicas e do sistema decimal. Fonseca (2004) sugere a adoção de uma educação sensorial, pois jogando com uma diversidade de materiais, formas, consistências, resistências, pesos, temperatura, volumes, entre outros, a criança irá desenvolver a necessária abstração matemática. O autor sugere uso de jogos que impliquem pares, diferenças, negação, para atuar sobre as relações quantificadoras e a percepção dos números.

Nesse sentido, também temos como base pesquisas com propósitos prognósticos e metodológicos voltados para a população infantil com DA, de autores que versam sobre educação do movimento essencial, que, para além das questões motoras propriamente ditas, trabalham a afetividade e as formas de lidar positivamente com êxito e fracasso (Gallahue e Donnelly, 2008; Buczek, 2009).

Referências bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4. ed. Washington, D.C., 1995. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php>. Acesso em: maio/jun. 2011.
- ALMEIDA, E. *Geometria através do corpo/movimento: impacto de uma proposta de intervenção transdisciplinar na aprendizagem da geometria*

no 1º ciclo do ensino básico. 2007. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Desporto) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal, 2007.

ALMEIDA, R. S. *Caracterizar o perfil psicomotor de crianças com dificuldades de aprendizagem, com idades compreendidas entre 6 e 12 anos de idade*. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Desporto) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal, 2010.

ALMEIDA, L. S. Considerações em torno da medida da inteligência. In: PASQUALI, L. (Org). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: UnB; Inep, 1996.

ANGELINI, Arrigo Leonardo et al. *Manual de matrizes progressivas coloridas de Raven – Escala Especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.

BRASIL. Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUCZEK, Maria do Rocio Marinho. *Movimento, expressão e criatividade pela educação física – metodologia ensino fundamental – 1º ao 5º ano*. Curitiba: Base Editorial, 2009.

CAPELLINI, Simone A.; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas; CIASCA, Sylvia Maria. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião dos professores. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, maio/ago. 2004.

CAPELLINI, Simone A.; SOUZA, Aline Viganô. Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dislexia. In: SENNYEY, Alexa L.; CAPOVILLA, Fernando César; MONTIEL, José M. *Transtornos da aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

CAPELLINI, Simone A.; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas; CIASCA, Sylvia Maria.; COPPEDE, Aline Cirelli; VALLE, Talita R. Função motora fina de escolares com dislexia, distúrbio e dificuldades de aprendizagem. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, São Paulo, v. 22, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-56872010000300008&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 10 nov. 2011.

CASTRO-CALDAS, A.; RATO, J. Competências matemáticas emergentes: avaliação neuropsicológica de crianças em idade pré-escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., 2010. *Actas...* Minho: Universidade do Minho, 2010.

COELHO, Cristina Lúcia Maia. Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 125-149, jan./abr. 2013.

CORREIA, L. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200002> . Acesso em: 10 jan. 2013.

CRUZ, Vitor. *Dificuldades de aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora, 1999.

CRUZ, Vitor. Dificuldades na aprendizagem da matemática. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Cruz Quebrada, Portugal, v.10, n. 2, p. 57-65, 2003.

CUNHA, M. F. C. *Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influência na alfabetização de criança de baixa renda*. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, António R. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEHAENE, Stanislas et al. Arithmetic and the brain. *Current Opinion in Neurobiology*, v.14, n. 2, p. 218-224, abr. 2004. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&uid=2004-95222-013>> . Acesso em: 2 fev. 2010.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; AZEVEDO JR., Romildo Rocha. Influências de um programa de criatividade no

desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000300011&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 5 nov. 2010.

FÁVERO, M. T. M. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2004, Maringá. *Anais...* Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2004.

FEITOSA, Fábio Biasotto, et al. Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo* [on line], v. 14, n. 2, p. 259-266, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: nov. 2011

FIN, Gracielle; BARRETO, Dagmar B. M.. Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar no município de Fraiburgo-SC. *Revista Unoesc & Ciência*, Joaçaba, v.1, n.1, p. 5-12, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.motricidade.com.br/wp-content/themes/motricidade/publicacoes/avaliacao_motora/edm/2010.9.pdf> Acesso em: maio 2012.

FONSECA, Lineu C. et al. Eletroencefalograma quantitativo em crianças com dificuldades de aprendizagem: análises de frequências. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 64, n. 2b, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2006000300005> . Acesso em: nov. 2011.

FONSECA, Vitor. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vitor. *Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Lisboa: Ancora, 1999.

FONSECA, Vitor. *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. 3. ed. Lisboa: Ancora, 2004.

FONSECA, Vitor. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Ancora, 2005.

FONSECA, Vitor. OLIVEIRA, Joana. *Aptidões psicomotoras de aprendizagem: estudo comparativo e correlativo com base na Escala de McCarthy*. Lisboa: Ancora, 2009.

GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John. C.; DONNELLY, Frances Cleland. *Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças*. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GESELL, A. *A criança dos 5 aos 10 anos*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOEZ, Helly R.; ZELNIK, Nathanel. Handedness in patients with developmental coordination disorder. *Journal of Child Neurology*, v. 23, n. 2, p. 151-154, fev. 2008. Disponível em: <<http://jcn.sagepub.com/content/23/2/151.abstract>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

GUEDES, Dartagnan P.; GUEDES, Joana Elisabete R. P. Crescimento e desempenho motor em escolares do município de Londrina, Paraná, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 558-570, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000500007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: nov. 2011.

HAMMILL, Donald D. On Defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, Texas/EUA, v. 23, n. 2, p. 74-85, fev. 1990.

HERCULANO-HOUZEL, S. *Neurociências na educação*. Rio de Janeiro: CEDIC, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Matemática na educação básica: 2009*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: maio 2011.

KAUFMANN, Liane; DOWKER, Ann. Typical Development of Numerical Cognition: behavioral and neurofunctional issues. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 103, n. 4, p. 395-399, ago. 2009.

KOVAS, Yulia et al. Mathematical ability of 10-year-old boys and girls: genetic and environmental etiology of typical and low performance. *Journal of Learning Disabilities*, Texas, v. 40, n. 6, p. 554-567, nov./dez. 2007.

LINHARES, M. B. M. Avaliação Psicológica de aspectos cognitivos em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. In: FUNAYAMA, C. A. R. (Org), *Problemas de Aprendizagem: enfoque multidisciplinar*. Ribeirão Preto: Regis Summa, 1988.

LE BOULCH, Jean. *O corpo na escola no século XXI*. São Paulo: Phorte, 2008.

MUITO além do peso. Produção Executiva: Marcos Nisti. Direção: Estela Renner. [S.l.]: Maria Farinha Filmes, 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8UGe5GiHCT4&list=PLb0s6Q0hyCUvNknUS4PJqY6qtRPZLNow8>>.

MEDINA-PAPST, Josiane; MARQUES, Inara. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.

MOREIRA, Nilson Roberto; FONSECA, Vitor; DINIZ, Alves. Proficiência motora em crianças normais e com dificuldades de aprendizagem: estudo comparativo e correlacional com base no teste de proficiência motora de Bruininks-Oseretsky. *Revista de Educação Física da UEM*, Maringá, v.11, n. 1, p. 11-26, 2000.

MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel; VASCONCELOS-RAPOSO, José. Diferenças entre gênero nas habilidades: correr, saltar, lançar e pontapear. *Motricidade*, Vila Real, Portugal, v.3, n. 3, p. 44-56, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/mot/v3n3/v3n3a06.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

NETO, C. O jogo e os quotidianos da vida da criança. In: KREBS, R., COPETTI, F.; BELTRAM, T. (Org). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil*. Santa Maria: Edições SIEC, 1999. p. 49-66.

LD online. National Joint Committee on Learning Disabilities. Disponível em: <<http://www.ldonline.org/about/partners/njclcd>>. Washington: Weta, 2010. Acesso em: nov. 2011.

OLIVEIRA, Márcio A. de; LOSS, J. F.; PETERSEN, R. D. de S. Controle de força e torque isométrico em crianças com DCD. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.19, n. 2, p. 89-103, 2005.

NÚÑEZ, Rafael E. No innate number line in the human brain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Califórnia, v. 42, n. 4, p. 651-668, 2011. Disponível em: <<http://jcc.sagepub.com/content/42/4/651.abstract>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

PEREIRA, Karina. *Perfil psicomotor: caracterização de escolares da primeira série do ensino fundamental de um colégio particular*. 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Fisioterapia) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

ROSA NETO, Francisco. *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA NETO, Francisco et al. Desenvolvimento motor de crianças com indicadores de dificuldades na aprendizagem escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 15, n. 1, p. 45-51, 2007.

SIEGEL, Linda. S. Why we do not need intelligence test score in the definition and analyses of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Texas, v. 22, n. 8, p. 514-518, out. 1989.

SILVA, Juliana da; BELTRAME, Thaís Silva. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. *Revista Motricidade*, Vila Real, Portugal, v. 7, n. 2, p. 57-68, 2011. Disponível em: <http://www.revistamotricidade.com/arquivo/2011_vol7_n2/v7n2a07.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2011.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMITS-ENGELSMAN, Bouwien et al. Fine motor deficiencies in children with developmental coordination disorder and learning disabilities: an underlying open-loop control deficit. *Human Movement Science*, v. 22, n. 4-5, p. 495-513, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016794570300068X>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

STEIN, Lilian Milnitsky. *TDE – Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

VILAR, C. E. C. *Dificuldades de aprendizagem e psicomotricidade – estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem acadêmicas e de fatores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem*. 2010. 69 f. Dissertação (Mestrado em Reabilitação Psicomotora) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa (UTL), 2010.

VOLMAN, M. J. M.; SCHENDEL, B. M. V.; JONGMANS, M. J. Handwriting difficulties in primary school children: a search for underlying mechanisms. *The American Journal of Occupational Therapy*, Maryland, v. 60, n. 4, p. 451-460. jul./ago. 2006.

Cleonice Terezinha Fernandes, doutoranda na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Utad), é educadora matemática, professora nos cursos de licenciatura (Pedagogia, Educação Física e Biologia), com a disciplina de Inclusão e afins, da Universidade de Cuiabá (Unic), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

cleo_terezinha@hotmail.com

Paulo Moreira Silva Dantas, doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professor adjunto da UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, e convidado do mestrado e doutorado da Utad/Portugal.

pgdantas@terra.com.br

Maria Isabel Mourão-Carvalho, doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (Utad), é professora associada dessa instituição na área de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora. Professora do Mestrado e Doutorado em Ciências da Saúde da Utad, Vila Real, Portugal.

mimc@utad.pt

Recebido em 8 de julho de 2013.

Aprovado em 2 de dezembro de 2013.

Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores

Carla Ariela Rios Vilaronga
Enicéia Gonçalves Mendes

Resumo

Para uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011. O estudo é baseado na pesquisa colaborativa. Os dados analisados trazem exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola.

Palavras-chave: formação de professores; inclusão escolar; ensino colaborativo.

Abstract

Co-teaching for supporting school inclusion: collaborative practices among teachers

In order to have an education that meets the demands of all students, it is necessary to think about strategies that seek successful learning, among them, there is the collaborative teaching model. In this model, the general teacher works in collaboration with the special education teacher. Accordingly, the objective of this study was to analyze practical experiences in collaborative teaching of special education teachers, who participated in a training on the topic in 2001, in São Carlos-SP. The study is based on the collaborative action research. The data analyzed bring examples of co-teaching in different stages and reflections about the factors that may contribute to this reality in school.

Keywords: teacher education; school inclusion; co-teaching.

Introdução

O debate acerca da inclusão escolar é assunto recorrente em nosso País, principalmente pelo aumento de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, porém faltam indicadores para monitorar o processo. Os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis ou não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional. Especificamente, se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão se socializando na direção desejável e se são socialmente aceitos na escola. (Capellini, 2001; Santos, 2002; Rosa, 2003)

Estudos do grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) – “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (Foreesp)” – mostram que faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado desses alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes comuns. Entretanto, é preciso considerar que se trata de um desafio considerável construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade (Mendes, 2007).

Thousand e Villa (1989) propuseram duas características para uma escola se tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa. Porém, estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente.

A formação de professores no contexto inclusivo

A proposta de educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente. (Mendes, 2002).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), assim como no Plano Nacional de Educação (PNE)/ 01, é previsto que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Brasil, 2001), com destaque os artigos 3º, 8º e 12, enfatizam que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser educados preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares.

Diante desse contexto, precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares. Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas e sem troca efetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola), os professores recebem todos os anos alunos com as mais distintas deficiências. O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País.

Em contraponto, na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum.

A proposta de ensino colaborativo (coensino)

Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009), enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

A proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares (Wood, 1998). O conjunto da literatura relacionada à temática revela que, quando eficazmente implementado, pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar (Walther-Thomas; Bryant; Land, 1996; Walther-Thomas, 1997; Walther-Thomas; Korineck; MC Laughin, 1999; Argueles; Hughes; Schumm, 2000, etc.). No entanto, quando não há um planejamento cuidadoso ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os professores e também para os gestores (Argueles; Hughes; Schumm, 2000; Gately; Gately, 2001).

Mendes (2006) diz ser "necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras" (p. 402). Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais. Nessa direção, o objetivo principal deste trabalho consiste em analisar as experiências práticas em ensino colaborativo, dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática no segundo semestre de 2011.

Metodologia e procedimentos de investigação

O presente estudo é baseado na modalidade da pesquisa-ação colaborativa. Nesse tipo de estudo, o pesquisador leva ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar algum impacto sobre o ambiente, e os participantes, sobre os quais coletou os dados (Brantingler *et al.*, 2005); busca explicar e diagnosticar uma situação ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver (Pereira, 1998); planeja uma ação; tem uma ação, observa esse processo de mudança e reflete sobre esses processos, possibilitando um novo replanejamento (Kemmis; Wilkinson, 2008). Esta abordagem foi escolhida para o estudo, pois, ao mesmo tempo que atende à necessidade de intervenção, produz conhecimento científico na área de educação especial.

Participaram desta pesquisa como pesquisadores colaboradores quatro professores com formação em educação especial que atuam na rede regular de ensino de São Carlos-SP. Para trabalhar em coensino com o

professor de educação especial, foram convidados quatro professores que atuam nos anos iniciais de ensino da sala regular. Todos os sujeitos (ou responsáveis, no caso dos alunos) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de iniciar o trabalho. Os nomes aqui apresentados são fictícios, selecionados pelos sujeitos da pesquisa.

O instrumento Roteiro para escrita do Diário de campo é um dos instrumentos utilizados para a coleta do projeto de doutorado e foi selecionado para este texto com o objetivo de nortear a escrita do professor de educação especial, sobre o contexto da escola regular e das atividades de coensino (Mendes, 2007).

Resultados

O curso, elaborado durante a pesquisa de doutorado entre os meses de agosto e dezembro de 2011, com duração de 60 horas entre parte teórica e prática, teve como objetivo possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre a temática do coensino para professores de educação especial que atuam na rede regular de ensino; discutir as experiências individuais e coletivas de implantação do coensino na rede regular de São Carlos-SP; refletir em grupo sobre processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino.

O município de São Carlos-SP iniciou um projeto-piloto de trabalho no formato de coensino em 2011. O curso proporcionou momentos de reflexão ao professor de educação especial/ensino colaborativo, de como estava sendo o trabalho realizado em sala junto ao professor da sala comum, sem formação específica em educação especial. Os relatos apontam diferentes estágios da proposta de coensino e diferentes relações no que tange à colaboração, como se observa nas análises que seguem.

O caso Cecília

A professora de educação especial Cecília tem 28 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Araraquara (2005), tendo uma formação específica na área de educação especial. Possui especialização em “Educação Infantil e a Escola de Nove Anos” (2009) e, entre os diversos cursos de formação continuada realizados nos últimos cinco anos, destaca: “Curso de Extensão Aciepe – Brinquedoteca para Todos” (60 horas); “Curso de Extensão Aciepe – Educação Especial” (60 horas); “Curso Básico de Libras” (30 horas); “Curso de Atualização Letra e Vida” (180 horas); “Curso de Introdução à Libras” (30 horas).

Atuou como professora do ensino fundamental por cinco anos. Trabalhava especificamente na rede regular de ensino de São Carlos-SP como professora de ensino colaborativo, contratada em caráter temporário há cinco meses, quando iniciou o curso. Em seu cargo atual, prioriza

“adaptação curricular nas diferentes disciplinas; Interação aluno – aluno/ aluno – professor; Alfabetização/Conceitos básicos de matemática e Atividades de estimulação oral, auditiva e visual”. Iniciou o curso de formação proposto com a seguinte expectativa: “Como o trabalho do ensino colaborativo é novo e se está iniciando sua implementação, é de extrema importância o estudo de teorias que envolvam esse tema para adquirirmos conhecimentos para colocarmos em prática.” (Cecília, questões iniciais, agosto de 2011).

O caso selecionado por ela para discussão durante o curso foi o do aluno Conrado, de 14 anos de idade, que frequentava a 6ª série do ensino fundamental. O aluno, segundo a professora, apresentava “Dificuldades motoras, comprometimento cognitivo”. O professor com quem ela atuou em coensino, Celio, lecionava a disciplina de ciências biológicas.

Relato escrito – 31/8/2011¹

Fizemos uma prova baseada em figuras, cujo objetivo era o aluno apontar quais os hábitos deveriam ser evitados para que não fosse contaminado por doenças causadas pela falta de higiene.

Acompanhei e auxiliei o aluno em sua avaliação enquanto o professor auxiliava os outros alunos.

[...]

O professor da sala regular, além de auxiliar os outros alunos, também se mostrou atencioso em relação ao aluno Conrado.

Terminada a prova, o aluno se remeteu ao professor para mostrar sua avaliação. O professor realizou questões orais para verificar se o aluno havia compreendido a atividade e o conteúdo trabalhado. Sentimos que a atividade foi satisfatória, para contemplar a participação do aluno.

Relato escrito – 28/9/2011

A atividade desenvolvida [...] tratou do conteúdo sobre as “Partes da planta e suas funções”. O objetivo da atividade era levar o aluno a compreender os nomes e as funções que cada parte da planta contém. Foram utilizados diferentes materiais para o desenvolvimento da atividade e a atividade final (de avaliação do conteúdo aprendido) adaptada em forma de colagem para que o aluno pudesse fazê-la sem dificuldade.

O aluno não era capaz de participar de todas as atividades sem adaptações [...] o aluno não consegue escrever de forma convencional, por isso, enquanto os alunos copiavam da lousa, eu ia mostrando as figuras e as explicações no computador para o aluno.

A explicação do conteúdo já havia sido feita na aula anterior e, como Conrado tinha faltado, o professor foi em sua carteira enquanto os outros alunos copiavam da lousa e explicou o conteúdo para ele, apoiando-se na apresentação. Nesse momento, invertimos os papéis, fiquei observando a sala e tirando suas dúvidas enquanto o professor dava uma atenção mais individualizada a Conrado.

O aluno se sentiu muito feliz, dada a atenção do professor, conversou sobre o conteúdo, fez perguntas.

Relato escrito – 19/10/2011

No dia 19/10, aula de Ciências, enquanto o professor passava o conteúdo na lousa, pesquisei algumas figuras e levei em forma de apresentação no Power Point para ir mostrando ao aluno Conrado, para ir se interagindo do

¹ Trechos dos diários de campo escritos pelos professores de educação especial, sujeitos na pesquisa. Optou-se pela fidelidade a transcrição do material.

assunto (pois o aluno não lê nem escreve), e fomos conversando sobre o mesmo assunto enquanto os outros alunos copiavam. No momento da explicação do professor, este trouxe imagens para serem apresentadas no retroprojeter; desta forma todos puderam visualizar as imagens e compreender melhor o conteúdo.

O caso Benício

Benício tem 29 anos, é formado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Araraquara (2009), com conteúdos que abordavam também a educação especial. Na sua formação continuada dos últimos cinco anos, relata cursos como: Soroban (40 horas) e Libras (60, 60 e 40 horas). Atuou cerca de dois anos na educação infantil e no ensino fundamental. No início do curso era contratado em caráter temporário como professor de ensino colaborativo da rede regular de São Carlos-SP, onde atuava há cinco meses.

Iniciou o curso com a expectativa de que a temática poderia contribuir para sua formação profissional e, conseqüentemente, para as atividades que realiza no espaço escolar especificamente: “Dando embasamento teórico para o meu trabalho. A troca de experiências no curso também é uma oportunidade para sanar dúvidas vividas naquele momento”. (Benício, questões iniciais, agosto de 2011).

O caso selecionado pelo Benício foi da aluna Betânia, que cursava o 3º ano do ensino fundamental. As dificuldades relatadas pelo professor se referem à “cognição, motricidade; assimilar conteúdos; relacionar fatos; coordenação motora e linguagem”. O professor que trabalhou com Benício nessa experiência tem formação em magistério e licenciatura em história.

Relato escrito – 22/9/2011

A atividade é proposta para a aluna para exercitar a habilidade de coordenação visomotora dela, que, embora tenha vontade de copiar as atividades que estão na lousa, não consegue e se dispersa, vai ao banheiro, bebe água, ora fica arrumando o material, etc.

A aluna, após terminar a atividade da parlenda, mostrou a atividade para o professor Benício e mostra interesse em se envolver na rotina da classe [...]. Sua interação com os alunos é um pouco superficial por conta da comunicação, pois a aluna tem dificuldades em articular suas ideias e se expressar oralmente, embora tenha uma excelente memória e guarde o nome de todos os alunos.

Relato escrito – 10/11/2011

O professor está passando um simulado da Prova Brasil, conteúdo de português, com os alunos. A aluna sabe o meu horário e quando chego já está me aguardando com uma cadeira ao lado dela; como o conteúdo do simulado é muito extenso, continuo com as atividades de recorte e colagem de figuras para depois reconhecer as palavras, escrever e separar as sílabas.

A aluna faz atividades separadas, pois não acompanha o ritmo da classe, isto é, dos conteúdos, tendo que ser repertoriado o tempo todo em relação aos conteúdos.

O caso Eduarda

Eduarda tem 30 anos, é formada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, também pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Araraquara (2006), e possui especialização em “Psicopedagogia Educacional e Clínica” (2009). Especificamente, no que tange à formação continuada, relata que realizou os seguintes cursos nos últimos cinco anos: “III e IV Curso de Formação de Gestores e Professores de Educação Especial” (40 horas); “V Ciclo de Conferências – A aprendizagem através da interdisciplinaridade” (10 horas); “Iniciação ao Autismo” (120 horas).

Tem experiência de quatro anos como professora do ensino fundamental e era contratada, em caráter temporário, como professora de sala de recursos há cinco meses. Sua expectativa quando iniciou o curso foi de que este a ajudasse “no atendimento específico aos alunos do ensino colaborativo e também pensar atividades e como trabalhar dentro da sala regular com esses alunos” (Eduarda, questões iniciais, agosto de 2011).

O caso selecionado pela Eduarda foi o da aluna Emily, que tem 9 anos de idade e cursa o 3º ano do ensino fundamental. A professora relata que a aluna apresenta “déficit na aprendizagem devido a atitudes imaturas [...] em relação à idade, com falas incoerentes”. A professora que atuou com Eduarda tem formação em Pedagogia e habilitação em Educação Especial.

Relato escrito 10-14/9/2011

Durante o acompanhamento da aluna na sala de aula regular, as atividades desenvolvidas eram de português, interpretação e leitura. A aluna não consegue realizar leitura, sendo assim, a professora a questionava sobre os fatos ocorridos na história. Nesta sala há muitos problemas de indisciplina, alguns alunos que também apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a professora consegue adaptar para os alunos as atividades e também para a Emily.

Relato escrito – 21/9/2011

No dia 21/9 as atividades eram: término de reescrita de português e atividades de matemática. Para a classe, a professora estava explicando uma lista de exercícios com problemas envolvendo as 4 operações. Para Emily e outros alunos que apresentam dificuldades na matemática, ela elaborou uma lista de exercícios com situações-problema também, mas com bastantes figuras e objetos.

Foi difícil no início essa atividade, por causa da grande resistência de Emily, mas aos poucos, com conversa, ela começou a realizar as atividades. Primeiro, eu ficava ensinando-a, quase resolvendo, depois ela passou a se orientar pelas atividades e resolvia da sua maneira e depois vinha até mim perguntar se estava correto, quando então eu fazia as intervenções necessárias.

As atividades realizadas nessa semana eram de matemática, durante o período que estive na sala de aula no coensino.

[...]

A professora mudou a estratégia de ensino para trabalhar com a aluna, e a professora do coensino ajudou durante a resolução das atividades.

O caso Marisol

Marisol tem 52 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu – São Paulo (1985) e possui duas especializações: Educação Especial (2007) e Psicopedagogia (2010). Dos cursos de formação continuada que realizou entre 2007 e 2001, destaca: “Música em Movimento” (90 horas); “Iniciação em Libras” (190 horas); “Estimulação Sensorial” (90 horas); “Iniciação ao Autismo” (120); “Escola que protege” (90 horas).

Trabalhou oito anos como professora de educação infantil, quatro anos no ensino fundamental e 30 meses na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). No início do curso, trabalhava como professora da sala de recursos da Rede Municipal de São Carlos-SP. Sua expectativa inicial do curso é que este conseguiria trazer “ideias novas, metodologias, propostas e relato de trocas de experiências, acredito que isso iria facilitar nosso trabalho” (Marisol, questões iniciais, agosto de 2011).

O caso selecionado por Marisol foi o do aluno Milton, de sete meses de idade, que frequentava a fase I da educação infantil. Marisol relatou seu trabalho com as três professoras da sala de aula regular de Milton durante o curso.

Relato Escrito – 11/10/2011

Fizemos exercícios para o fortalecimento dos músculos das costas, para que ele possa se sentar. Tem demonstrado melhoras e avanços nos atendimentos. Já reconhece minha voz e sorri quando me vê.

Relato Escrito – 14/10/2011

Brincamos no tatame e em frente ao espelho. Permanece mais tempo sentado, porém com ajuda. Segura o próprio pé quando está sentado. De bruços, consegue se virar e desvirar sozinho. Para ficar sentado, precisa de ajuda, mas já se mantém.

Análises das experiências

Os relatos dos professores de educação especial que participaram do curso de ensino colaborativo, e que olharam as suas práticas como professores colaboradores, demonstram que a conquista pelo trabalho nesse modelo é um processo, caminho que começa pela definição de papéis que cada profissional (de ensino comum e especial) desempenha em sala de aula.

No que tange a esses papéis, French (2002) diz que na colaboração o professor especialista e o professor da sala comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os alunos com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala. O professor da sala comum deve obter informações com o professor consultor sobre os estudantes, para quem os planos individualizados foram construídos, e discutir com ele sobre as adaptações individuais para esses alunos. Nos

casos analisados, percebemos que esses papéis podem ser diferenciados e confusos em alguns momentos, principalmente pelo trabalho com esse modelo na rede regular de ensino.

Entre os fatores cruciais para o sucesso do trabalho com o modelo de coensino, Lerh (1999) cita três aspectos que são apontados também pelos sujeitos pesquisados nessa experiência de coensino:

1. Participação voluntária dos profissionais, tendo o ensino colaborativo como oportunidade de crescimento profissional, encorajando esse tipo de trabalho no contexto escolar – fato que se conseguiu alcançar com a experiência vivenciada no segundo semestre de 2011, quando os profissionais de educação especial foram convidados para fazer o curso e fizeram a proposta para os professores da sala comum.
2. Oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento do coensino pela estrutura escolar. Em alguns casos, encontrou-se tempo de planejamento comum nos intervalos das aulas ou em momentos nos quais os alunos realizavam atividades práticas. Em outros casos, esse planejamento não ocorreu, sendo realizado inicialmente o apoio em sala de aula, o que ilustra que existem estratégias de planejamento na atual estrutura escolar, porém, os professores dizem que são necessárias mudanças na escola, para que exista um planejamento sistematizado na busca de atividades inclusivas baseadas no currículo dos alunos.
3. Oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo. Percebemos o quanto uma formação baseada nos pressupostos de colaboração influencia no trabalho realizado por esses profissionais na escola. Percebe-se que discutir sobre os casos e sobre a experiência da sala de aula proporcionou avanço a eles no que tange a sua prática e olhar sobre ela.

É interessante ressaltar também que os relatos apontam para diferentes níveis de colaboração (Gately; Gately, 2001), com graus variados de interação e colaboração entre os profissionais da educação regular e da especial:

- *Estágio inicial*: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente;
- *Estágio de comprometimento*: a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração;
- *Estágio Colaborativo*: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

Nos casos relatados, percebe-se o percurso para se chegar a colaboração, mas ainda não se pode afirmar a chegada ao “estágio colaborativo”. Caminho que não depende somente dos profissionais da escola, mas de toda uma mudança histórico e cultural, principalmente no que se refere à imagem de que os profissionais da educação especial sejam os “experts” e que entrariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado. (Pugach; Johnson, 1989).

Considerações finais

Concluindo, podemos dizer que a literatura científica relacionada ao coensino, apesar de promissora, evidencia a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas, bem como a preparação efetiva dos profissionais que atuam em Educação Especial. Como uma das conquistas das reflexões realizadas durante o curso, o trabalho em formato de ensino colaborativo, que era uma proposta ainda não fortalecida no município de São Carlos, foi aprovada por um grupo de professores para compor o Plano Municipal de Educação dos próximos 10 anos. Processo que mobiliza o debate e futuras formações.

Espera-se, com essa proposta, que se realize uma formação para educação inclusiva mais próxima a realidade da escola, dos professores e dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. Assim como ferramentas e materiais didáticos específicos para formação de professores para o trabalho no modelo de ensino colaborativo.

Referências bibliográficas

ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: a different approach to inclusion. *Principal*, Reston, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.

BRANTLINGER, E. et al. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, v. 71, n. 2, p. 195-207, 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, seção I, p. 27833-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1E, p. 39-40.

- CAPELLINI, V. L. M. F. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.
- CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.
- FRENCH, N. K. *The shifting roles of school professionals*. California: Corwin Press, 2002.
- GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001.
- KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio (Org). *A pesquisa na formação e o trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-66.
- LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. *NASSP Bulletin*, Las Vegas, v. 83: n. 611, p. 105-111, dec. 1999.
- MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.
- MENDES, E. G. *Projeto S.O.S. inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar*. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – CNPq. São Carlos: UFSCar, 2007. 112 p.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. *Escola inclusiva*. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-86.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 153-181.
- PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The challenge of implementing collaboration between general and special education. *Exceptional Children*, v. 56, n. 3, p. 232-235, 1989.

ROSA, L. C. S. *Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

SANTOS, N.A.S. *A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002.

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Enhancing success in heterogeneous schools. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; FOREST, M. *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H Brookes, 1989. p. 89-104.

WALTHER-THOMAS, C. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, p. 395-407, 1997.

WALTHER-THOMAS, C.; BRYANT, M.; LAND, S. Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, v. 17, n. 4, p. 255-264, 1996.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. *Focus on Exceptional Children*, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

WOOD, M. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

Carla Ariela Rios Vilaronga, doutoranda em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é pedagoga no curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil.
crios@ufscar.br

Enicéia Gonçalves Mendes, doutora em Psicologia pela Universidade de São (USP), é professora do Departamento de Psicologia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.
egmendes@ufscar.br

Recebido em 31 de agosto de 2013.

Aprovado em 17 de dezembro de 2013.

Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio

Nilton Mullet Pereira
Fernando Seffner
Carmem Zeli Gil
Carla Meinerz

Resumo

Trata-se de um exercício de escrita inédito, resultado de reflexões realizadas pelo grupo de professores da área de ensino de História sobre o tema do ensino médio. A preocupação central é compreender o processo de mudanças no ensino médio propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos governos estaduais, na perspectiva do ensino de História. Abordamos quatro enfoques conceituais e teóricos: o primeiro refere-se à própria compreensão dos processos de mudanças propostos e sua relação com o ensino de História; o segundo refere-se à centralidade da pesquisa, que assume um caráter de operador estratégico do princípio da interdisciplinaridade e da contextualidade; o terceiro consiste na compreensão do papel dos agentes principais do ensino médio, que são os jovens e as culturas juvenis; o quarto diz respeito ao tema da memória e do patrimônio, uma vez que o ensino de História consiste em um movimento de criação/recriação da memória histórica.

Palavras-chave: ensino médio; ensino de História; pesquisa.

Abstract

Teaching history: implications of the new curricular provisions for high school

The article is an unprecedented exercise in writing, a result of reflections made by a group of professors in the area of history teaching, on the topic of high school. The central concern is to understand the process of change in high school, proposed by the Ministry of Education (MEC) and state governments, in the perspective of teaching history. Thus, we discuss four conceptual and theoretical approaches: the first refers to the understanding itself of the processes of change proposed and their relation to the teaching of history; the second refers to the centrality of the research, which takes on a role as strategic operator of the principles of interdisciplinarity and contextuality; the third consists in understanding the role of the major agents of high school, i.e. the youngsters and their cultures; and the fourth relates to the theme of memory and heritage, since the teaching of history consists of an action of creation/recreation of historical memory.

Keywords: high school; teaching of history; research.

Introdução

As novas disposições curriculares para o ensino médio no Brasil têm implicações profundas no ensino de História. A proposição oficial sugere um currículo organizado por áreas de conhecimento, com base em dois princípios fundamentais: a interdisciplinaridade e a contextualidade. De um lado, supõe-se uma integração entre as diferentes disciplinas para constituir uma zona de comunicação entre elas; por outro, presume-se o conhecimento enraizado na experiência social de estudantes em idade de inserção no mercado de trabalho e na vida política da cidade. Ambas exigem ampla reflexão por parte dos professores de História, bem como dos outros docentes envolvidos com o ensino médio.

Neste artigo, procuramos, primeiramente, problematizar as novas políticas para o ensino médio, criando uma leitura crítica, que possa avaliar as potencialidades da proposição para o ensino de História. Em um segundo momento, tomamos os princípios da interdisciplinaridade e da contextualidade para pensar a pesquisa como estratégia para o ensino de História e para o ensino médio de modo geral. Em terceiro lugar, resgatamos o tema das culturas juvenis e da juventude como categoria social para compreender o papel da docência em História nos tempos atuais. Finalmente, enfatizamos o aspecto do patrimônio no ensino de História para debater a questão da área das humanidades e os princípios

do novo ensino médio, sob a ótica da relevância social e política dos bens materiais e imateriais que constituem o caldo cultural no qual a juventude está imersa.

Políticas públicas para o ensino médio

As propostas que buscam traçar objetivos, conteúdos, estrutura e modos de financiamento do ensino médio formam atualmente um campo de discussão dos mais controversos, no qual se cruzam argumentos por vezes mutuamente excludentes, envolvendo posições políticas, pedagógicas, partidárias, sindicais, culturais e econômicas complexas e antagônicas. Sem dúvida, podemos afirmar que o ensino médio é a “bola da vez” no debate educacional contemporâneo. Todos dão palpites, tudo reverbera fortemente na mídia, a sensação de crise está instalada e, no dizer de muitos atores, o futuro do Brasil depende do modo como se vai encaminhar a gestão desse nível de ensino, o que eleva a temperatura da troca de ideias. Para isso colabora o fato de que, nos demais níveis de ensino, os grandes debates já produziram acordos e pactos nacionais, dando relevo à polêmica referente ao ensino médio. Na educação infantil, nas séries iniciais, no ensino fundamental estruturado em disciplinas, nos programas de educação de jovens e adultos ou na educação no campo e mesmo no ensino superior, atualmente, debate-se sobre questões muito localizadas, pois o consenso em relação a suas macropolíticas já foi atingido, o que não se verifica no caso do ensino médio, em relação ao qual parece que há tudo por fazer.

Diversos outros fatores expandem a polêmica. A maior parte das vagas de ensino médio é ofertada pelas redes estaduais de ensino.¹ Nessa medida, nos últimos anos os partidos políticos e as coalizões partidárias que governam os Estados aplicaram distintos desenhos curriculares em suas redes escolares e buscam mostrar que tal ou qual alternativa “é a melhor”, produzindo uma nítida partidarização no debate (Zibas, 2005). O crescimento econômico brasileiro e a inserção mais vigorosa do País no cenário internacional exigiram mão de obra especializada, tanto em nível universitário, quanto em nível técnico médio, com evidentes impactos na caracterização do ensino médio. A União ampliou consideravelmente seu investimento, aumentando a rede de escolas técnicas federais,² o que tornou visível uma estrutura curricular que associa o ensino médio regular ao ensino técnico em escolas de turno integral.³ As necessidades de formação de mão de obra técnica atraíram empresários, banqueiros e fundações mantidas por conglomerados industriais e financeiros – algumas das quais sustentam programas de financiamento para escolas públicas de ensino médio⁴ – para os debates sobre os rumos do ensino médio.

A universalização do ensino fundamental⁵ (com quase cem por cento dos alunos em idade escolar, em todas as regiões brasileiras, matriculados e frequentando a escola), já atingida há pelo menos uma década e hoje quase consolidada, vem trazendo seus impactos sobre o acesso ao

¹ As informações acerca da matrícula no nível médio de ensino estão disponíveis em numerosas pesquisas. Entretanto, os dados tornam-se desatualizados muito rapidamente, pois são objetos de estatísticas anuais. Recomendamos a consulta direta na fonte, em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> (último acesso em 15 de abril de 2013), para verificar, por município, por região ou para o País, as séries estatísticas que comprovam essa afirmação.

² Um ótimo panorama da expansão e localização da rede de escolas técnicas federais no País pode ser visto em http://rededefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2 (último acesso em 15 de abril de 2013). Na base de artigos www.scielo.br podem ser encontrados numerosos textos que analisam esse crescimento.

³ Sobre a ampliação geral do ensino médio, ver proposições em Goulart; Sampaio; Nespolti, 2006.

⁴ Apenas para exemplificar, recomendamos a visita ao site web do Instituto Unibanco, já com tradição na área e enfoque no ensino médio, disponível em <http://www.unibanco.com.br/int/hom/index.asp>. Mas os interessados em saber mais podem seguir visitando sítios como o da Fundação Telefônica em <http://www.fundacaotelefonica.org.br/linhas-de-atuacao/educacao-e-aprendizagem/> ou do Projeto Pescar em <http://site.projetopecar.org.br/> e as conexões entre programas públicos e empresas, como é o caso do Todos pela Educação, em <http://www.gerdau.com.br/meio-ambiente-e-sociedade/faca-sua-parte-todos-pela-educacao.aspx> (último acesso em 15 de abril de 2013).

⁵ Grande quantidade de pesquisas, artigos de jornal e documentos governamentais tratam do tema. Os dados, sempre atualizados, podem ser obtidos em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> (último acesso em 15 de abril de 2013).

ensino médio, pois amplia o número de jovens em condições de seguir os estudos. O regime de cotas sociais para ingresso no ensino superior – que contabiliza o tempo de estudo do aluno nas redes públicas de ensino, notadamente no ensino médio – também pressiona o debate. Setores de classe média tradicional, com vistas a facilitar o ingresso de seus filhos nas universidades federais, por meio das cotas nos exames vestibulares de ingresso, buscam vaga em escola pública. Na mão contrária, a ascensão econômica das classes C e D nos últimos dez anos ocasionou visível crescimento de escolas privadas de ensino médio de baixo custo, situadas em municípios na periferia das grandes cidades, que buscam encantar os filhos dessas famílias recentemente enriquecidas, ofertando um ensino de qualidade duvidosa, mas com a marca do “ensino privado”, tido como melhor que o ensino público e um bem de consumo desejado pelas famílias pobres. A situação armou-se de tal modo que tem um componente humorístico, pois famílias de classe média tradicional, que antes frequentavam a escola privada de ensino médio, agora procuram boas escolas públicas, para com isso beneficiar seus filhos no regime de cotas de acesso ao ensino superior federal, aproveitando a folga financeira do não pagamento da escola para investir em cursos de línguas, computação, aulas de reforço etc., ao passo que famílias pobres, antes frequentadoras exclusivas do ensino público, agora matriculam seus filhos em escolas privadas que surgiram para disputar essa fatia de mercado, destinando parte dos novos ganhos para a educação.

Outro elemento sobre esse nível de ensino é a exposição do Brasil no cenário internacional, em particular nas grandes enquetes que confrontam o desempenho e o rendimento educacional entre países. Tradicionalmente, o Brasil tinha tímida participação nos principais levantamentos sobre o assunto. Participava e recebia os resultados, que eram sempre catastróficos, com pouca repercussão na sociedade brasileira, resignada a ver a péssima classificação em termos comparativos. Mas a situação se modificou muito nas recentes décadas. O País estruturou um conjunto de avaliações educacionais de forte efeito e passou a divulgar dados cada vez mais apurados, bem como a participar das respeitadas pesquisas mundiais.⁶ A mudança de partidos políticos no governo central não afetou essa diretriz e os exames nacionais em todos os níveis de ensino só fizeram crescer em importância nos últimos anos, ganhando espaço importante na mídia. Entre as chamadas avaliações de grande impacto está obviamente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que mais promove discussão, envolvendo manifestações de empresários e políticos diversos, ao lado dos tradicionais opinantes, como professores, acadêmicos, gestores, afora os veículos de informação.⁷ Vale dizer que são realizadas, a cada ano, várias avaliações educacionais no País (Prova Brasil, Provinha Brasil, Enade etc.), mas é aquela do ensino médio que capitaliza as atenções. Se apresentarmos a um brasileiro, medianamente informado, siglas como Enade, Aneb, Anresc, Saeb, ele não saberá do que se trata e não irá estabelecer a conexão com os sistemas nacionais de

⁶ Apenas para ilustrar, o Brasil participa atualmente do Programme for International Student Assessment (PISA), de estudos latino-americanos e do Mercosul e de outras pesquisas que envolvem países em desenvolvimento, como os componentes do Brics.

⁷ Veja em Melo (2012) uma análise crítica do Enem.

avaliação do rendimento escolar, mas se falarmos em Enem, certamente o sujeito saberá do significado.

A participação do Brasil nessas avaliações internacionais deriva, em parte, do fato de que as iniciativas em educação estão cada vez mais vinculadas ao debate sobre o desenvolvimento estratégico do País, com base na reiterada afirmação de que vivemos numa sociedade do conhecimento, expressão vaga que serve a muitos propósitos, mas impacta positivamente no valor da educação enquanto um componente importante para o futuro. As propostas educacionais têm seu tom político turbinado nesses tempos e o País passa a ser medido também em termos de desempenho educacional. As pesquisas servem, então, para qualificar práticas, criticar governos, governantes e partidos políticos, causando maior repercussão no País. Atualmente, boa parte da discussão em educação combina argumentos pedagógicos com política educacional.

Muitos exemplos permitem comprovar que a educação é elemento de destaque brasileiro no cenário internacional. A imprensa divulga regularmente a posição e os índices do País. O mais famoso deles, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), mostra que o Brasil melhora sua posição a cada ano, embora de modo lento e em velocidade inferior a outros países em desenvolvimento. O desempenho educacional do País é sempre um fator a diminuir o crescimento, e quando os resultados são publicados a polêmica reacende. Contudo, a divulgação dos dados em março de 2013 não apenas colocou novamente os avanços em educação no centro dos debates, como fez o Brasil questionar pela primeira vez em sua história os números utilizados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), encarregado da produção desse indicador.⁸ Além de empresários, educadores, gestores públicos, pesquisadores, diretores de fundações, associações de classe, professores, juízes, as discussões sobre o ensino médio passaram a envolver no Brasil os atores que representam segmentos das Nações Unidas, como PNUD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

A polêmica que envolve o ensino médio não é relativa aos modos de acesso, como no caso do ensino superior, mas refere-se às propostas, às visões de mundo e de pertencimento a distintas filiações em termos pedagógicos e políticos. Os debates acerca do ensino médio têm ajudado a produzir conhecimentos sobre a situação geral da educação no País. As questões são candentes e os frutos da discussão dizem respeito aos rumos da educação nacional. Certamente ainda estamos longe de esgotar o leque de possibilidades para o desenho curricular do ensino médio quando se considera que os alunos, principais interessados, têm sido pouco consultados.

Longe de estabelecer solução para os impasses, investimos no mapeamento da situação conflagrada, apresentando propostas específicas para a disciplina de História. O ensino médio é portador de algumas tensões difíceis de equacionar. Elas aparecem constantemente quando se busca traçar diretrizes de longo alcance. A primeira delas é que se trata

⁸ Dados atualizados sobre o IDH e os relatórios e atlas de desenvolvimento humano podem ser encontrados em <http://www.pnud.org.br/Default.aspx> (último acesso em 15 de abril de 2013).

de um nível intermediário no qual alunos oriundos do ensino fundamental estão a caminho do ensino superior. Simultaneamente, é nível final de estudos, que encerra ou interrompe por anos a carreira escolar, para grande parcela da população sem condições, interesse ou disposição para cursar uma faculdade.

Desse quase “transtorno bipolar” do ensino médio derivam outras complicações. A principal delas concerne a “preparar para o vestibular” ou “aprender alguma profissão”, entre o propedêutico e o técnico. Mesmo aquelas escolas públicas que estruturam o ensino médio para atender as duas demandas paralelamente (por exemplo, com aulas pela manhã do ensino médio regular e aulas à tarde para a formação técnica em alguma profissão) apresentam problemas. Algumas delas passaram a atrair alunos oriundos da classe média, que optam por cursos técnicos vinculados à carreira desejada no ensino superior. Com isso, a vaga originalmente destinada a um aluno de classe pobre, para formar um técnico com boa chance de empregabilidade e ascensão social, passa para o aluno da classe média, que utiliza a escola como trampolim para a universidade, sem que se forme o trabalhador de que o País precisa.

O ensino médio se divide entre formar o cidadão, formar o profissional técnico e formar o bom candidato ao ingresso no ensino superior. Sempre é possível tentar equilibrar as três direções no mesmo desenho curricular, mas isso não é fácil. Se levarmos em conta que é etapa conclusiva para muitos alunos, podemos acentuar a formação cidadã, colocando em discussão temas relativos à produção social das culturas juvenis (que permitam ao jovem entender-se como produto social e histórico de seu tempo), à inserção dos jovens no mundo da política, ao estudo dos rumos culturais e tecnológicos do mundo contemporâneo, à compreensão dos grandes fenômenos globais. Se assumirmos que a prioridade é formar um bom candidato ao ingresso no ensino superior, podemos investir no estudo mais denso das disciplinas (no caso da História, seria o momento de o aluno saber não apenas o que aconteceu, mas como se produz o discurso histórico, abordando tópicos de Teoria da História, de Historiografia, em conexões com a Sociologia, a Filosofia e a Geografia).

Em outras palavras, para que os alunos se reconheçam inseridos em determinadas culturas juvenis, podemos articular o estudo de questões de gênero e sexualidade, raça, etnia, pertencimento religioso, gosto musical, classe econômica, ordem familiar, origem regional, enfim, submeter os pertencimentos sociais e culturais dos próprios alunos a um exame analítico com ferramentas das Ciências Sociais. É difícil conciliar um programa escolar que atenda essa diretriz com aquele que segue os planos de preparação para o ingresso no ensino superior. Se definido que é premente formar um bom técnico, não apenas o conhecimento específico da carreira será necessário, mas também a compreensão das grandes questões que afetam o mundo do trabalho na contemporaneidade, em particular a flexibilização, a precarização, a terceirização, o êxodo para outros países, as dificuldades do primeiro emprego, o desaparecimento

das tradicionais carreiras etc. Novamente, no desenho da disciplina de História há dificuldades em aliar diferentes propósitos e diretivas.

Entre os desafios já instalados no ensino médio constam as altas taxas de reprovação e evasão, que são muito intrincadas de reverter haja vista que fatores plurais concorrem para essa situação e a solução de cada um deles nem sempre aponta para o mesmo formato curricular. Os alunos abandonam esse nível ou não se habilitam nele porque aquilo que se ensina no nível médio não é atraente? A resposta é ensinar coisas que façam sentido em suas vidas de forma mais imediata. Entram os temas ligados às culturas juvenis, saem temáticas atadas a estudos clássicos e a prosseguimento em nível posterior. Temos professores formados para fazer isso? Certamente não e vai demorar para termos. Os alunos desistem porque não aguentam mais estudar tudo de forma obrigatória? Então, a resolução é ofertar parte da carga horária em disciplinas eletivas, nas quais cada um esboce uma porção de seu percurso de estudos? Como ficarão o exame de ingresso ao ensino superior ou o Enem, se alguns candidatos vão fazer escolhas distintas de outros? Há professores preparados para oferecer matérias eletivas? Por exemplo, quem iria lecionar uma disciplina que articule Cinema e História? Temos recursos nas escolas para boas projeções de filmes? Ou vamos querer que, na era da televisão digital e do cinema tridimensional, os alunos fiquem espremidos numa sala abafada, sentados em cadeiras duras, assistindo a longa metragem num aparelho pequeno, equilibrado de modo precário em cima de uma estante, com som vindo de caixas diminutas?

Os alunos abandonam o ensino médio porque não há frequência obrigatória por lei, como é o caso do ensino fundamental, em que a ausência na escola implica acionar o conselho tutelar e punir os pais? Parece simples resolver, bastando legislar e impor o ensino de doze anos, como preceituam as agências das Nações Unidas e acatam países ditos civilizados e desenvolvidos, inclusive vizinhos do Mercosul. Como ficam aqueles que param de estudar porque as famílias precisam do rendimento financeiro do seu trabalho para complementar a arrecadação conjunta? Vamos encaminhar todos ao ensino noturno e fingir que alguém que trabalha o dia todo e estuda à noite poderá chegar ao fim do ano letivo com produtividade similar ao que cursa durante o dia? Simplório seria estender para o ensino médio a Bolsa Escola, já testada e aprovada no nível fundamental. Ocorre que muitos alunos começam a trabalhar não tanto para ajudar no orçamento familiar, mas para ter algum dinheiro próprio, que possa alimentar seus sonhos de consumo, em particular, na produção das identidades juvenis e na inserção em determinadas culturas jovens, todas elas movidas a apelos de aquisição de bens materiais (celular, roupas, bonés, ingresso para *shows* e festas, *tablets*, tênis e calçados, aparelhos de som, equipamentos digitais e mais um oceano de coisas impulsionadas pelo mercado). Singelo, ao invés de dar a bolsa para a família, podemos entregá-la ao próprio aluno. Ao contrário do cartão da Caixa Econômica Federal, que é repassado para mãe de estudante no ensino fundamental, forneceremos crédito ao jovem aluno e ele poderá gastar no que quiser

o dinheiro público ali destinado, desde que se mantenha estudando e frequentando a escola. Sem esforço, imaginamos a polêmica que se instalaria na mídia acerca disso. Não faltarão acusações de que os alunos irão despender em drogas, festas e bailes *funk*, roupas sexualmente provocantes, lanches tipo *fast food*, extravagâncias. Outros poderão dizer que o financiamento dado aos alunos pode lhes ensinar o valor do dinheiro e da organização monetária. A experiência do microcrédito no Brasil e no mundo mostra que os mais pobres são mais ajuizados no gasto do dinheiro público e mais preocupados com o pagamento das dívidas contraídas.

No meio de tantas tensões, nossas proposições, que vêm a seguir neste texto, podem parecer um “curativo” posto sobre uma perna gangrenada. Acreditamos que parte da solução para esses impasses vem do raciocínio das disciplinas, dos modos de ensino aplicados em sala de aula. No nosso caso, contribuímos com reflexões extraídas do ensino de História, das práticas cotidianas e dos conhecimentos acumulados em pesquisas e acompanhamentos de estágios por muitos anos. Não se trata de esperar que os gestores e intelectuais façam o delineamento das macropolíticas, para depois pensar o que vamos fazer em nossa sala de aula.⁹ Podemos desde já avançar em proposições para o trabalho docente em História.

Pesquisa e docência em História

O ensino médio é um nível de escolarização no qual os estudantes podem ter um profundo envolvimento com o seu mundo, ou seja, com o espaço político da cidade (Pereira; Seffner, 2008). Em quaisquer dos turnos, da manhã à noite, o professor de História do ensino médio se depara com jovens inseridos no mundo do trabalho e no mundo da política. Tudo se passa como se, nesse momento, o indivíduo se dispusesse numa situação social que lhe obriga a atuar não apenas como aprendiz, mas como agente nas interações sociais.

Por essa razão, pensar o ensino nesse nível é voltar-se à pesquisa. Os princípios que regem o novo ensino médio, ainda que resgatem disposições bastante conhecidas dos estudos e das discussões educacionais, parecem estar perfeitamente adequados a um operador estratégico que é a pesquisa. Tanto a interdisciplinaridade quanto a contextualidade exigem, cada um a seu modo, que os estudantes desenvolvam a pesquisa como instrumento pedagógico por excelência. A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 estabelece claramente o trabalho e a pesquisa como “princípios educativos e pedagógicos, respectivamente”.¹⁰

Professores de História certamente têm presente em suas lembranças a prática da pesquisa no âmbito dessa disciplina. A rigor, nossa memória se prolonga a períodos de um devir-aluno, nos quais se propunha pesquisa sobre determinado tema: “pesquise sobre as causas da Revolução Francesa”. A resposta a essa solicitação não era outra senão um extenso texto escrito à caneta, que preenchia meia dúzia de páginas

⁹ Recomendamos a leitura de Moehlecke (2012) e Kuenzer (2010) sobre as tensões citadas.

¹⁰ Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

de folha de papel almaço. Ainda hoje se verifica a tão enfadonha proposta de investigação que leva o estudante a recolher páginas da *Wikipedia*, imprimir e depositar sobre a mesa do professor. Por muito tempo a pesquisa nas aulas de História foi isso: uma bela capa e um longo texto copiado do livro didático ou retirado da internet. Então, seria o caso de perguntar, afinal de contas, em que consiste a pesquisa no ensino médio, na aula de História?

Ora, já afirmamos que o ensino médio é um nível de escolaridade em que os estudantes já dispõem de instrumentos que os tornam capazes de interagir na sociedade, na vida pública e no chamado mundo do trabalho. Além disso, o estudante do ensino médio insere-se no mundo da leitura e da escrita, que não é simplesmente dos códigos e dos símbolos que compõem o seu universo social, mas uma leitura conceitual do mundo, do seu mundo e do mundo dos outros; uma escrita conceitual da vida – da sua e das alheias. Eis que se introduzem na esfera do ensino de História na escola média seus elementos vitais: escrita e leitura conceitual do mundo.

Nesse sentido, pode-se muito bem ter como um operador estratégico a pesquisa que carregue como efeito a escrita e a leitura, como se escrever e ler fosse um belo e inusitado encontro com a vida, sua atualidade e a névoa que a circunda.

Se efetivamente a pesquisa não pode ser reduzida à dissertação ou à transcrição de um texto, em que consiste isso que chamamos de um operador estratégico? Em primeiro lugar, no problema. O problema é que os problemas são velhos. O problema é que nos deixamos tocar por problemas já prontos, feitos, moldados, cansados, exageradamente fixados no nosso cotidiano – um lugar-comum dos lugares-comuns. Assim, por anos, temos buscado soluções. Uma pesquisa, na escola básica e na aula de História, não consiste em uma resposta, um problema que é exterior a sua própria resolução. Digamos que pesquisar consiste em criar problemas, de modo que, ao invés de vasculhar soluções, tenhamos coragem de criar problemas para tornar mais surpreendente nossa sala de aula de História.

Quando vamos fechar a porta para os problemas já formados? Fechar a porta para a cópia da *Wikipedia*, para a pergunta sobre as causas da Guerra dos Farrapos e para toda a sorte de questões que falam tão pouco ao coração – que tão pouco nos fazem ter sensações, que sempre entram pelo lado avesso da intuição. São esses problemas já criados que enfadam a aula de História no ensino médio e tão pouco tocam a vida.

O problema hoje é não dar soluções, mas criar novos problemas. Eis a linha, a força dos problemas incriados, à espera de um novo encontro para aparecer e se colocar no interstício do nosso mal fadado cotidiano, nosso lugar de conforto e comunhão. Deixar-se desconcertar por forças ainda não catalogadas e codificadas no universo de uma aula de História é o que os novos problemas nos prometem.

Criar problemas tem a ver com esquecimento, uma vez que se nega a própria história, se contrapõe solenemente à memória. Abandona o lugar-comum da ordem, despede-se de pleno da gramática cotidiana da escola (das causas, das identificações, das consequências, dos principais líderes),

conjunto de regras que constroem uma memória que leva estudantes todos os dias a “repetir o repetitório”, andar sobre o “já-dito”, sem desconfiar do tom seco e amorfo dessa gramática.

Pesquisar é, no ensino médio e na aula de História, criar problemas, colocar problemas, como resultado de um encontro inaudito entre o conteúdo proposto pelo professor e as necessidades da vida de cada estudante. Um problema forma-se, constitui-se e aparece quando um encontro ocorre entre vida e história escrita. É claro que pensar o conteúdo na sua relação com a vida e com a expansão da vida tem a ver com o princípio da contextualidade, mas não se trata de simplesmente aproximar o contexto, as agruras, as questões do cotidiano do conteúdo de História, mas de fazer o conteúdo da disciplina debater com esse cotidiano, problematizá-lo, desacomodá-lo e deixar o estudante andar por caminhos ainda não trilhados por ele. Expandir a vida é, desse modo, abandonar um pouco o próprio cotidiano. A História pode bem se prestar a criar problemas para que isso aconteça, uma vez que é na diferença e não na semelhança que ela nutre os programas, os currículos, e é ao debater com o estranho que o estudante pode, por fim, criar problemas, pesquisar, transfigurar-se.

Propor a pesquisa no ensino médio, em História, é ensinar a criar problemas, a perguntar para uma fonte, uma imagem, uma música, uma charge, um poema, um fragmento, uma crônica. As perguntas feitas não decorrem de respostas, mas de forças que habitam o vazio em torno de cada acontecimento ou de cada documento. Pesquisar torna-se uma arte, uma arte de criar problemas, de fazer perguntas e de improvisar respostas. É como perguntar “como é possível supor que tantos tenham aceitado e seguido as ideias de Hitler?” ou “como pôde uma mulher liderar um movimento messiânico numa colônia alemã, no sul do Brasil?”; ou, ainda, “como pôde ser o nazismo um fenômeno da sociedade liberal, uma vez que se tratava de um regime totalitário?”. Puras perguntas, que de sua pureza podem sugerir problemas que se desdobram sobre suas respostas, jamais encontradas em um longo texto copiado do livro didático ou “baixado” da *Wikipedia*. Com maior ou menor complexidade, perguntar torna-se uma arte, uma arte de fabular o passado, de criar um jogo que brinca com as hipóteses levantadas e afirmadas pelos historiadores. Aqui a ciência tem o seu limite, a própria escrita da História tem o seu limite. É na sala de aula que a escrita da História encontra seu limite, e a fabulação é o modo como professores da disciplina ruminam as afirmações e as hipóteses criadas no âmbito da pesquisa histórica. A sala de aula é o lugar de fabricação de disposições que permitem uma entrada no passado, uma imersão no tempo, uma verdadeira viagem em direção à imaginação, quebrando regras, desafiando a cronologia dos acontecimentos, expondo a fragilidade de suas causas. Aprender com a pesquisa tornou-se uma fabulação, na medida em que chegar à verdade se dá pelos caminhos do jogo e da imaginação, pela ousadia de duvidar das afirmações da ciência, problematizá-las, ou seja, colocá-las na forma de problemas.

Há também o conceito. Pergunta-se o que se faz quando se ensina História no ensino médio e a resposta, por regra, é a suposição de um aprofundamento nas reflexões feitas no ensino fundamental. Mas cremos que, no ensino médio, tal imersão não se mostra pela quantidade maior de informações ou pela complexidade do próprio objeto de ensino, mas pela introdução da força dos conceitos na aula de História. A entrada dos conceitos é triunfal, flamejante e sempre produtora de aprendizagens novas, pois o conceito é criação, não apenas definição, mas armadura. O instrumental estoico para a vida. Os conceitos tornam-se instrumentos da própria vida, para um movimento de expansão da vida.

Digamos que no ensino médio se aprende. Melhor, cria-se na medida em que se aprendem os conceitos históricos. É o tempo das interações sociais no qual a juventude se encontra com os domínios políticos e produtivos da cidade. Para tal, os conceitos históricos se apresentam como operadores e como lugares de criação da vida. Armar-se de conceitos, de logos, para enfrentar o mundo do político e o mundo do trabalho. Nesse sentido, a pesquisa é o lugar da aprendizagem e da criação dos conceitos. Tendo por fundamento a pergunta “como pôde ser o nazismo um fenômeno da sociedade liberal, uma vez que se tratava de um regime totalitário?”, é possível fabular sobre os conceitos de liberalismo, totalitarismo, nazismo. E assim a pesquisa é um operador estratégico para aprender e para criar, num processo que é inteiramente da cena escolar, o conceito.

A pesquisa no ensino médio, como resposta às exigências desse tempo da juventude, opera com a pergunta-problema e com o conceito, no sentido de, por meio de um movimento de fabulação, no limite da ciência histórica – já que ela se mostra incapaz de ensinar o conceito na sala de aula da escola básica –, levar a efeito um processo de recriação dos conceitos históricos, necessários para constituir a armadura de enfrentamento da vida – sina da juventude. Pesquisar é mais do que aprender conceitos, consiste em movimentar os conceitos para dar conta de uma dada realidade. É assim que o ensino médio se revela como o espaço por excelência no qual se permite que os estudantes recriem conceitos e se coloquem a movimentá-los por meio de uma atividade de pesquisa.

O articulador estratégico que é a pesquisa, no ensino médio, apresenta-se como a construção de um problema que possibilita a movimentação dos conceitos históricos. Pesquisar é operar com os conceitos: uma vez que se criaram e se recriaram os conceitos de liberalismo e de nazismo, nesse processo fabulatório que é a aula de História pode-se, ao responder a pergunta “como é possível supor que o nazismo seja um fenômeno da sociedade liberal?”, operar com os conceitos para responder a pergunta. O interessante desse processo é que a própria aprendizagem desses conceitos permite a operação. A sala de aula torna-se um espaço de experimentação, segundo o qual se provocam acontecimentos, se elaboram problemas, se criam conceitos e se fabula para ensinar História. Podemos pensar em uma aula de História que se proponha a pesquisar as relações entre o Ocidente e o Oriente,

de modo que se provoque a pergunta: “o que é um oriental?” ou “como o Ocidente criou a ideia de Oriente?”. Trata-se de propor a pesquisa que crie a pergunta e situar na ordem da resposta a construção do conceito. Nesse caso, temos o conceito de Oriente no centro do problema; dar conta desse conceito implica compreender como criamos, no Ocidente, uma definição de Oriente. Um projeto de pesquisa desse tipo pode muito bem propor a análise de fragmentos de filmes que possam ser disparadores para a construção do conceito, a fim de dar conta do problema. Duas imagens mostram-se interessantes nesse caso: o diálogo entre Leônidas e Xerxes, no filme 300¹¹ e a entrega do Oscar pela primeira-dama dos Estados Unidos ao diretor Ben Affleck, do filme Argo.¹² Duas imagens que permitem problematizar as relações Ocidente e Oriente e pensar sobre o modo como, no Ocidente, temos criado uma ideia de oriental.

O exemplo que mostramos acima, que inclui a utilização do recurso audiovisual, constitui um problema e propõe movimentar um conceito. Tal prática, que pode ser na forma de um projeto ou parte do cotidiano da sala de aula de História, é o que cria ferramentas para o jovem poder ler e escrever o seu mundo e o mundo dos outros, a sua vida e a vida dos outros.

Estudar História com os jovens que estão no ensino médio

Estudar História pode proporcionar múltiplas experimentações, dentre as quais destacamos a possibilidade de desenvolver um olhar complexo para as questões vividas por diferentes homens e mulheres, habitantes de outros tempos e espaços, para seus modos de agir, sentir e pensar. Esse olhar carrega a perspectiva de nossos próprios anseios e faz do encontro com a pluralidade uma das paixões que a História desperta, contendo o potencial da criação de problemas interessantes para a pesquisa na educação escolar. Da mesma forma, o ensino de História na contemporaneidade agrega uma diversidade de ações e sentidos, que se baseia na interação entre diferentes atores sociais que nele se envolvem, constituindo-se numa polifonia de vozes advindas de educadores, estudantes, comunidades, gestores públicos e intelectuais, entre outros.

Para os jovens que estão no ensino médio, a História pode igualmente proporcionar o confronto com a multiplicidade de experiências juvenis no Brasil, marcada pela diversidade cultural e pela desigualdade. Propomos pensar o ensino de História na perspectiva de seus jovens alunos, tematizando quem são esses meninos e meninas que chegam nessa etapa da escolarização, qual sua cultura, seus sonhos e suas interrogações. Mudamos o centro da reflexão, passando da educação escolar para os sujeitos jovens, reconhecendo que o ensino de História também deve ser reconsiderado, tendo por base os desafios que a juventude nos coloca.

A maioria dos estudos fundamentados na Sociologia e na Antropologia atenta para o fato de não podermos mais falar em juventude sem abordar a questão da diversidade. A incongruência de construir uma definição homogênea dessa categoria vem sendo apontada por muitos autores

¹¹ 300, dirigido por Zack Snyder, 2006, Warner Bros., EUA.

¹² Argo, dirigido por Ben Affleck, 2012, Warner Bros., EUA. Oscar de melhor filme em 2013.

brasileiros no campo da educação, entre eles Sposito (2001) e Dayrell (2001), que inovaram ao vislumbrar o jovem para além da condição de aluno. A compilação desses estudos, feita por Marília Sposito (2001), demonstra que, por algum tempo, privilegiou-se a pesquisa do jovem na condição de aluno, restringindo-se a ação investigativa ao interior da escola. Numa nova apresentação, crescem os estudos focados nos jovens em seus processos de socialização e sociabilidades, baseando-se no mundo da cultura, da formação de grupos artísticos, religiosos, políticos, da associação por intermédio de gangues ou tribos, enfim, das mais diversas identificações, manifestas em diferentes formas de viver a juventude.

O debate em torno das temáticas das culturas juvenis e da juventude como categoria social é fundamental para a compreensão do papel da docência em História nos tempos atuais. Provoca a olhar e escutar os jovens em suas questões, compreendendo-os como pessoas que estão às voltas com a vida, representantes de uma forma de viver a juventude em tempos e espaços que lhes são próprios, incita a pensar que não são sujeitos que apenas experimentam uma fase da vida que irá passar, mas vivenciam conosco, de forma peculiar, seus processos indissociáveis de constituição histórica, individual e social. A relação que estabelecemos com nossos jovens alunos é pautada pelos nossos próprios aprendizados e interrogações em relação às tensões da vida e aos conhecimentos aí produzidos.

Fabbrini e Melucci (2004), em suas pesquisas com jovens de Milão (Itália), abordam a juventude como um momento em que os aprendizados e as experimentações, especialmente aqueles relativos às possibilidades de mudanças, incidem de forma importante nos processos vitais seguintes. Para os autores, a transformação contínua e a capacidade de enfrentá-la é um recurso exigido de cada adulto para mover-se na experiência social, baseado no que se viveu na juventude.

A mudança e a possibilidade de pensá-la são características fundamentais para compreender a juventude como categoria social e, ao mesmo tempo, podem ser elementos potencializadores do encontro com as múltiplas experimentações dos estudos da História na escola. O corpo, a ética, a estética, o pensamento, as relações sociais são elementos em transformação na juventude, pois nessa fase é socialmente desejado que se comece a responder: quem sou eu? quem devo ser? quem posso ser? Tais questões são propulsoras de sonhos e projetos de futuro, igualmente atravessadas pelos contextos socioculturais em que cada sujeito se insere, pelas demandas familiares, de trabalho e de escolarização. São exigências que colocam os jovens no mundo da política e das relações sociais mais complexas. Surge o deslocamento da análise que antes tratava a juventude como problema e agora a situa como sintoma social e principal vítima da sociedade em que se desenvolve. Alguns dados lançados pelas pesquisas constitutivas do Mapa da Violência no Brasil/2012 evidenciam a crescente vitimização dos jovens brasileiros. São eles que morrem em maior quantidade por acidentes de trânsito ou assassinados. A desigualdade socioeconômica, que caracteriza nosso País, constrói cenários em que os

jovens empobrecidos, no campo e na cidade, vivenciam formas frágeis e insuficientes de inclusão.

Com base nessa breve reflexão sobre a juventude como categoria social e as culturas juvenis, podemos redimensionar os desafios do ensino médio em nosso País, que tem difícil relação com os projetos de futuro dos jovens brasileiros.

Enfrentamos alguns dilemas na educação em geral e no ensino médio, em específico, pautadas por uma crise da função social da escola na contemporaneidade. Destacamos o fato de que muitos jovens não estão tendo acesso a essa etapa da escolarização em nosso País. Segundo estudos divulgados pelo Ministério da Educação em 2008, no documento "Reestruturação e Expansão do Ensino médio no Brasil", produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial instituído pela Portaria nº 1.189 de 5 de dezembro de 2007 e pela Portaria nº 386 de 25 de março de 2008, atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados na educação básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o ensino médio, configurando uma grande dívida da sociedade com parte de sua população. A análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE (2011) reforça que a passagem dos anos não alterou tal situação, indicando que apenas 51,6% dos garotos entre 15 e 17 anos frequentavam o ensino médio naquele ano. Tais jovens apresentaram uma taxa de escolarização de 83,7%, um pouco maior se comparada a 2001 (81%) quando somente 36,9% dessa faixa etária estava no ensino médio, revelando alta defasagem idade/série.

Os jovens que ainda permanecem no ensino médio vivem uma situação precária em relação à permanência e à aprendizagem, incorrendo em evasão, especialmente nas escolas públicas, e apresentam dificuldades em conectar-se com as proposições da educação escolar. Tais questões resultam da própria falta de clareza acerca do papel dessa etapa da escolarização e da importância do nível médio, seguinte ao ensino fundamental, e de sua relação com o mercado de trabalho, com o ensino superior e com a formação pensada em termos mais amplos, relacionada às noções de autonomia e cidadania. Esse mesmo estudo propõe uma reestruturação do modelo pedagógico que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

Diante disso, o Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, definiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Salientamos o artigo quinto do capítulo dois, que estabelece como base legal e conceitual de oferta e organização do ensino médio o "reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes". Embora o texto, em geral, pouco utilize o conceito de juventude, vemos aqui uma brecha para que se prossiga a provocação que aqui iniciamos em relação ao tema da juventude e do ensino de História no ensino médio. Ela está conectada com o princípio da contextualidade, dentro da argumentação anterior que reconhece a necessidade de o conteúdo

de História debater com o cotidiano, problematizá-lo, desacomodá-lo, deixando o estudante andar por caminhos ainda não trilhados.

Numa sociedade marcada pela desigualdade socioeconômica, as perspectivas e os projetos futuros tornam-se marcadamente construídos em trajetórias individuais de seus jovens, credores de uma dívida social imensa, impelidos a responder às perguntas da juventude: “quem são? o que querem ser? o que podem ser?” Provas de vestibulares, exames nacionais, fichas de emprego, apelos da contravenção, são parte do conjunto de problemas a serem enfrentados pela juventude brasileira. Por vezes, tais exigências sociais afastam o jovem das proposições curriculares da escola. É o caso do sujeito que evade da escola em função de demandas de trabalho ou, ainda, do estudante que se interessa apenas pelos ditames de concursos e provas que lhe são exigidos para a continuidade dos estudos e a construção de um percurso profissional. Como estudar História com esses jovens? As possíveis respostas não serão construídas sem o debate aberto e a participação de seus protagonistas: jovens/estudantes e adultos/professores. Isso implica desacomodar-se.

O ensino de História pode proporcionar o desenvolvimento de um olhar complexo, com as indagações e o aparato conceitual específico dessa área. Trata-se de mirar a humanidade e suas questões presentes e passadas. Fazer parte do grupo de especializações que chamamos de Ciências Humanas é o primeiro elemento que podemos destacar na proposição das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. É preciso atentar, porém, para que essa proposta mantenha o espaço e o princípio de cada área nos momentos em que nos desafiamos a praticá-la em nossos cotidianos educativos. Os anseios e devaneios da juventude, vividos na pluralidade contemporânea de experimentações e criações das culturas juvenis, podem tornar-se um problema interessante de pesquisa no campo das Ciências Humanas em geral e da História, em específico. Isso possibilita a criação de perguntas, por exemplo, sobre como viviam jovens em outros tempos e espaços, quais eram seus fazeres e saberes, seus conceitos e preconceitos.

Outro elemento que ressaltamos está conectado ao combate às diversas formas de intolerância, de racismo e de xenofobia que se tornaram pauta de muitas agendas políticas dentro e fora de nosso País, com repercussões no campo educacional e no ensino de História. A Lei nº 10.639/03, modificada pela Lei nº 11.645/08, incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, promovendo uma formação sobre as relações étnico-raciais na educação básica. Os desafios em contemplar e experimentar essas temáticas no cotidiano escolar estão relacionados com a perspectiva de inserção dos jovens no âmbito da política e das relações sociais próprias ao mundo adulto, exigindo novamente uma busca de compreensão da sociedade em que se situam, aqui destacadamente marcada pela multiculturalidade e pela desigualdade. Reincidimos em falar do ensino de História como propulsor de olhares que carregam a perspectiva de nossas próprias questões, despertando uma paixão pelo encontro com a

pluralidade. São olhares instrumentalizados pela pesquisa e orientados por docentes instigados em proposições criativas de ensino.

Quando reconhecemos o sujeito jovem em sua pluralidade também podemos reconhecer que não apenas ensinamos *para* ele, mas estudamos *com* ele, interrogamo-nos e encaramos, de forma conjunta, a perplexidade diante das questões históricas e sociais.

O patrimônio e a pesquisa na aula de História

O ensino de História já serviu a muitos propósitos, desde um conhecimento usado pelos governantes para configurar uma visão do passado que pudesse fortalecer sentimentos patrióticos até um saber útil para exibir em conversas, evidenciando a virtude intelectual de uma boa memória. Hoje, na esteira de diferentes concepções e abordagens, buscamos construir outros jeitos de ensinar História, problematizando-a como conhecimento pronto e cheio de ideias conclusivas. Nessa perspectiva, novos tópicos ou releituras de temas clássicos entram em cena no currículo escolar. Um deles é o patrimônio. Polêmico por servir a “muitos senhores”, é um assunto que tem potencialidade para promover situações de pesquisas no ensino médio, colocando os jovens em contato com as manifestações, realizações e representações do Brasil e de outros países. Também possibilita tramar questões em investigações sobre a memória nacional, como as práticas culturais de povos de outros continentes. Ensino de História e pesquisa: o que tudo isso tem a ver com patrimônio?

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou o programa Ensino Médio Inovador, pretendendo superar a dualidade histórica desse nível de ensino ao incorporar o caráter propedêutico e de preparação para o trabalho. A intenção foi a articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base em quatro grandes temas: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Tratava-se de incentivar a construção de um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de situações, tempos e espaços diversos favoráveis à iniciativa, à autonomia e à atuação social dos jovens. Na mesma linha, em maio de 2011 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que estabeleceu novas diretrizes curriculares especificamente para o ensino médio, apontando que:

(...) a organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio).

Indica-se a necessidade de ampliar o diálogo com os pertencimentos e estranhamentos dos jovens do ensino médio, orientando as estratégias

de aulas de História para leituras plurais do passado. O patrimônio e a memória constituem bons temas para o debate e a reflexão sobre o passado quando se entende a memória como campo de lutas políticas e culturais. São assuntos provocativos para a pesquisa nas aulas de História, campo de possibilidades para ensiná-la tomando como inspiração métodos e técnicas do fazer histórico: formular hipóteses, classificar fontes históricas, iniciar o aluno na explicação histórica. Assim, ensinar História passa a ser ensinar a fazer história, de modo que os alunos aprendam como se produz o conhecimento histórico e que o passado pode ser analisado segundo muitos pontos de vista (Meneses, 2000).

A pesquisa em História poderá também colocar os jovens em contato com o patrimônio documental, experiência que se anuncia como profícua pela curiosidade que provoca nos alunos. As observações de Corso (s.d.), após vivenciar com seus alunos uma experiência no Arquivo Público do Rio Grande do Sul, são interessantes para pensar as questões aqui apresentadas:

No momento em que os alunos entram no prédio do arquivo que abriga milhões de documentos, acontece o primeiro estranhamento. O prédio que foi especificamente planejado para comportar tamanha documentação chama bastante atenção dos alunos. São os documentos assim tão importantes que necessitem ser guardados em um determinado lugar, com tantos cuidados?

O contato dos jovens com o patrimônio documental é importante para que compreendam a complexidade da construção do conhecimento histórico. Um aluno em uma das oficinas do Arquivo Público do Rio Grande do Sul disse: "agora eu sei como é feito um livro de História". Aproximar o ensino da História dos procedimentos do historiador torna a pesquisa imprescindível e, quem sabe, uma possibilidade de envolver os jovens com a potência dessa disciplina: compreender o presente.

Para pensar o patrimônio no currículo escolar, recomendado por pareceres e resoluções, imaginamos o movimento de fios que compõem uma trama tecida. O patrimônio dado como saberes, formas de expressão, celebrações, lugares e produtos materiais frutos da criação de homens e mulheres em tempos e espaços diferentes pode também constituir um dos fios que puxa outros e forma sentidos para o presente e o passado.

Na configuração de que o patrimônio vai muito além do artístico, dos objetos e dos prédios, valorizando também a relação da sociedade com a sua cultura, é fundamental compreendê-lo como parte da vida cotidiana. Para Canclini (1994), o patrimônio cultural é o que um conjunto social considera como sua cultura e o que o diferencia de outros grupos. Mais do que monumentos históricos, edificações, objetos e outros bens materiais, envolve também a experiência condensada em saberes e fazeres, os modos de usar e os espaços físicos. Tudo isso sintetiza a forma como determinados grupos sociais concebem a vida e o mundo. O patrimônio possibilita que o professor foque também espaços e práticas importantes para os jovens estudantes do ensino médio. E isso não significa transformar as aulas de História em palco de reconhecimento e pertencimento. Ao contrário, pode

sim provocar a curiosidade pelo estranhamento de diferentes concepções de patrimônio que pautam os critérios de seleções dos países orientais, por exemplo. No Japão, a permanência dos objetos é menos importante do que o conhecimento para produzi-los. Hartog (2006) comenta sobre o santuário d'Ise, reconstruído de forma idêntica a cada 20 anos, o que evidencia uma lógica que não busca a manutenção da visibilidade desses monumentos religiosos, mas o saber ou a técnica de produção dos templos de madeira.

É necessário instigar o jovem a elaborar hipóteses sobre o que os bens significam para quem os admira hoje. Isso não redundaria em ignorar o sentido construído historicamente para determinados patrimônios. Existem obras singulares que sintetizam os desafios enfrentados pela sociedade que os elaborou: fortes motivos para serem preservadas, debatidas e acessadas por todos.

Cabe à História debater a memória, investigar o contexto das escolhas e seleções dos bens protegidos pelas políticas patrimoniais e, principalmente, o porquê de alguns serem destruídos. Quem participa dessas escolhas? Quem está representado nas indicações? Quem está ausente? Quais as diferentes identidades em face do patrimônio? Por que certos objetos são favoritos e definidos como mais relevantes do que outros para a construção de uma imagem oficial da Nação?

Ouro Preto foi a primeira cidade a receber o reconhecimento de patrimônio brasileiro, numa referência não só à arte barroca, mas também ao palco da construção da imagem de Tiradentes como "herói" nacional. Não por acaso o nome de Tiradentes é o primeiro inscrito no livro de aço (Livro dos Heróis da Pátria) em que estão elencados os nomes de personagens históricos que, por determinação legal, foram elevados à condição de heróis nacionais. O livro encontra-se hoje no Panteão da Liberdade e da Democracia Tancredo Neves (Panteão da Pátria), localizado em Brasília.

O patrimônio era visto como uma pedagogia pública para ensinar aos brasileiros sobre seu passado e, igualmente, instituí-lo. Os bens patrimoniais deveriam ser preservados e cultuados como objetos que materializavam o passado, tal a vinculação entre patrimônio e nação. Mas o patrimônio não é somente o edificado ou o "de pedra e cal". É necessário compreendê-lo de forma mais ampla, presente nas ruas, nas praças, nas escolas, em nossas casas, nas práticas culturais dos jovens que circulam pelas escolas todos os dias. O professor insere-se nessa questão tanto possibilitando uma abordagem crítica do patrimônio quanto trabalhando com os patrimônios não consagrados pelas políticas públicas, ou seja, com as referências culturais dos jovens estudantes ou de outros povos.

Com esse propósito, entendemos que a sala de aula é espaço para efetivar situações de aprendizagens que instiguem os alunos a observar, identificar e pesquisar os múltiplos sentidos do patrimônio cultural brasileiro. Para isso, podemos nos basear nas categorias que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)/Ministério da Cultura (MinC) utiliza em seus trabalhos de identificação e reconhecimento do patrimônio brasileiro:

- Os lugares: feira, casa, praça, parque, rua, cachoeira, lagoa, rio, sítio arqueológico, centro da cidade, construção antiga, igreja etc.
- As celebrações: festas dos santos padroeiros, festividades dos terreiros de candomblé, comemorações das datas históricas ou relacionadas à agricultura, festas que marcam rituais de alguns povos indígenas etc.
- As formas de expressão: música, dança, teatro, literatura, causos, pinturas, esculturas, cantigas de trabalho, línguas indígenas, dialetos, sotaques etc.
- Os saberes: receita de uma comida, técnica especial para produzir algo ou tocar um instrumento musical, um jeito de quebrar coco, fazer queijo e farinha, garimpar, construir uma casa de taipa ou madeira, cultivar a mandioca etc.

Esse conjunto foi levado em conta pelas políticas públicas a partir do Decreto nº 3.551/2000¹³, que confere reconhecimento às expressões culturais por muito tempo ignoradas. O entendimento plural do conceito de patrimônio incita a pensá-lo para além dos bens consagrados pelas políticas de preservação, uma vez que a história de uma cidade, por exemplo, é feita por seus bens materiais e naturais, mas, principalmente, pela vida que acontece, seja em bairros operários, em áreas nobres ou nas vilas, sendo fundamental a ideia de que o patrimônio existe nos museus, nos centros culturais, na cultura produzida por determinados grupos ou, como se considera recentemente, nos conhecimentos e tradições de grupos indígenas e afro-brasileiros.

As diferentes expressões da cultura juvenil podem ser estudadas como um patrimônio não consagrado, parte da vida dos grupos juvenis que circulam pelas escolas. A própria Unesco tem considerado os jovens como sujeitos de ações patrimoniais. O Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial e o Fórum Juvenil Ibero-Americano do Patrimônio Mundial são espaços que legitimam os jovens como atores políticos e sociais, capazes de influenciar, por meio da participação, importantes processos de transformação no cenário das políticas públicas de cultura. Destaca-se o documentário *Sou Jovem, meu patrimônio é o Mundo*,¹⁴ resultado do Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial de 2010.

De maneira mais ampla, para além do nacional, pensamos no patrimônio genético que acentua não somente a conservação dos recursos do planeta, mas os modos de vida e os conhecimentos tradicionais de populações que são alvo da biopirataria que alimenta o mercado mundial de produtos biotecnológicos. É uma soma de questões interdisciplinares para discutir a manipulação de material genético; a tensão entre o uso coletivo dos conhecimentos tradicionais e seu uso na indústria farmacêutica e de cosméticos; os processos de clonagem; a titularidade da propriedade genética e as questões éticas, políticas e religiosas; a relação que se estabelece entre grupos indígenas e grandes empresas que tentam patentear conhecimento tradicional de uso coletivo; as lutas do MST e da Via Campesina contra as empresas transnacionais que modificam produtos

¹³ O Decreto nº 3.551/2000 instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial em quatro livros: I – Livro de Registro dos Saberes, inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; II – Livro de Registro das Celebrações, inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; III – Livro de Registro das Formas de Expressão, inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; IV – Livro de Registro dos Lugares, inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas. Em 2012, o Brasil contava com 25 bens registrados nesses livros.

¹⁴ Disponível no *Youtube*.

agrícolas e sementes a fim de gerar dependência externa em pequenos agricultores, entre tantos outros temas.

Em caráter provisório, é possível afirmar que há desafios que se impõem todos os dias aos educadores que atuam com os jovens nas escolas de ensino médio, dos quais se destaca aprender a lidar com a diversidade e provisoriedade que nos cerca. Não é fácil, sabemos! Nessa perspectiva, como ensinar História aos jovens? Ficamos com as palavras de Mário Chagas (2004, p.144): "interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social (...)". Uma educação aberta à criação.

Considerações finais

O ensino de História, mais uma vez, é colocado em xeque, na medida em que as mudanças propostas e a nova realidade social e cultural, na qual está inscrito o ensino médio, exigem da docência uma tomada de decisão em relação ao que se revela como fundamental na organização do currículo e na seleção dos conteúdos para esse nível de ensino. O professor de História deve pensar o seu exercício profissional no interior de uma discussão que não pode deixar de levar em conta a pesquisa como prática superior de aprendizagem conceitual; o tema da juventude e dos seus modos de vida como elementos diferenciadores das relações dos jovens com a escola, com a própria história e com a questão do patrimônio, este pensado como lugar de aprendizagem sobre a vida das comunidades e a compreensão da história local.

Reafirmamos que o ensino de História pode ser pensado no interior das novas disposições curriculares como aglutinador de outras disciplinas, sobretudo a Geografia e as Ciências Sociais, no sentido de promover a pesquisa como o recorte que põe conceitos em movimento e leva os estudantes não apenas a acumularem conhecimentos históricos, mas a utilizarem uma porção de conceitos para compreender a história do passado e o seu próprio mundo. A construção dessa possibilidade pedagógica não pode deixar de se ater à especificidade de uma juventude que desafia os modos tradicionais de aprender em história e, ao mesmo tempo, precisa de conceitos para refinar sua visão de mundo.

Referências bibliográficas

300, a ascensão do império. Direção: Zack Snyder. EUA: Warner Bros., 2006. DVD (117 min).

ARGO. Direção Ben Affleck. EUA: Warner Bros., 2012. DVD (120 min).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2010. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Dispõe sobre o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm> .

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil: Grupo de Trabalho Interministerial instituído pela Portaria nº 1.189, de 05 de dezembro de 2007 e Portaria nº 386, de 25 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf> .

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, Nestor García. O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional. *Revista do Iphan*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 94-115, 1994.

CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *MUSAS: Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2004.

CORSO, Grazielle. *O uso do documento nas aulas de História na educação básica: uma reflexão a partir da experiência de estágio em Educação Patrimonial*. Porto Alegre, [s.d.]. 10 p. Trabalho não publicado.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/a-musica-entra-em-cena-o-rap-e-o-funk-na-socializacao-da-juventude-em-belo-horizonte/wppa_open/> .

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. *A idade de ouro*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

GOULART, Orosinda Maria Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. *O desafio da universalização do ensino médio*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Série Documental. Textos para Discussão, 22).

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Contagem populacional. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*: indicadores sociais. Brasília: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2012/default.htm>>.

KUENZER, Acacia 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. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

MELO, José Ernesto. "Seu futuro passa por aqui": o ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos. *Aedos*. v. 4, n. 11, set. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/31069>>.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. Ciências & Letras. *Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciência e Letras*, Porto Alegre, n. 27, jan./jun. 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. História, leitura e escrita no ensino médio. In: PEREIRA, Nilton M. et al. *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. *Revista Educar*, Curitiba, p. 201-204, 2006.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. Caderno CEDES [online]. v. 30, n.

82, p. 397-411. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000300009>.

SOU jovem, meu patrimônio é o mundo. Produção coletiva de jovens do Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial. 34ª sessão do Comitê do Patrimônio. 2010 (15 min). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fvDSugY79IM>>.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: _____. *Juventude e escolarização*. Brasília: Inep, 2001. (Série Estado do Conhecimento).

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: Cebela, Flacso; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

ZIBAS, Dagmar M.L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Nilton Mullet Pereira, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

niltonmp.pead@gmail.com

Fernando Seffner, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

fernandoseffner@gmail.com

Carmem Zeli Gil, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

carmemz.gil@gmail.com

Carla Meinerz, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

carlameinerz@gmail.com

Recebido em 27 de junho de 2013.

Aprovado em 3 de dezembro de 2013.

A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial

Luis Eugênio Martiny

Pierre Normando Gomes-da-Silva

Resumo

A fim de compreender as manipulações por que passam os saberes até se tornarem ensináveis, o objetivo foi identificar a prática pedagógica dos Professores em Formação Inicial (PFI) quando ministram aulas durante o estágio supervisionado. Participaram da investigação três PFI do curso de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As técnicas de coleta foram: observação participante, grupo focal e documentos escritos. A pesquisa teve a duração de três meses e foi realizada em uma escola pública do município de João Pessoa, no Estado da Paraíba, no primeiro semestre de 2011. Nesse período, foram coletados dados em 24 aulas. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática. Na análise dos dados, identificou-se um caminho formativo, que auxilia os PFI na sua prática pedagógica, composto de três planos (macro, intermediário e microestruturante), com diferentes esferas e momentos. Esse caminho formativo configurou-se como base da prática pedagógica dos PFI, o que nos sinalizou uma prática com alta tendência reflexiva, constituída por uma intervenção repleta de saberes docentes. Acusa-se, portanto, que a transposição didática é mediada por uma atmosfera que gira ao seu redor.

Palavras-chave: formação inicial; base de conhecimento; transposição didática.

Abstract

Didactic transposition in school physical education: the formative path of teachers in initial education

In order to comprehend the manipulations through which teaching knowledge passes until it becomes teachable, the aim of this study was to identify the pedagogical practice of Professores em Formação Inicial (PFI - Teachers in Initial Training), while teaching lessons during their supervised internship. Three participants of the PFI, taking the physical education course at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB – Federal University of Paraíba), took part in the investigation. The techniques of data collection were based on participant observation, focus group and written documents. The study lasted three months and was held in a public school in the city of João Pessoa-PB, in the first half of 2011. In this period, data were collected in 24 classes. The technique of theme/category-based content analysis was used. In the data analysis, a formative pathway that helps the PFI in their teaching practice was identified. It was composed of three plans (macro, intermediate and micro), each of them formed by different spheres and moments. This pathway was set as the foundation for the pedagogical practice of PFI. It has pointed out a practice with a highly reflexive tendency, constituted by an intervention full of teaching knowledge. This indicates a didactic transposition mediated by an atmosphere that revolves around it.

Keywords: initial education; basis of knowledge; didactic transposition.

Introdução

Este artigo fez parte de um projeto de pesquisa mais amplo que teve por objetivo geral analisar como os professores em formação inicial (PFI), alunos do sexto período de Educação Física (EF) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizam a transposição didática (TD) dos saberes a ensinar durante o estágio supervisionado (Martiny, 2012). Apresentaremos um recorte daquele estudo, cuja principal finalidade foi identificar de que maneira é realizada a prática pedagógica dos PFI durante o estágio supervisionado. Entendemos que a identificação dessa prática pode nos sinalizar alguns novos elementos de análise para a aplicação da TD.

Dessa forma, verificamos que no âmbito do ensino a complexa estrutura da sociedade atual tem feito com que não somente as práticas pedagógicas dos professores sejam revistas, mas também os seus processos de formação (Ilha; Krug, 2008). A necessidade de mudanças e ajustes nas intervenções práticas e, por conseguinte, nos procedimentos formativos tem tornado o processo de ensinar e aprender ainda mais conflituoso e contraditório.

No campo de atuação da EF, mais especificamente, a complexidade da docência na área tem gerado significativas discussões acerca da configuração da formação superior. Um dos enfrentamentos que ocorrem diz respeito à perspectiva de estabelecer quais saberes, dentro de um universo expressivo de conhecimentos, habilidades e competências, necessitam ser abordados nos diferentes contextos de formação dos professores.

Quando marcamos essa discussão no âmbito da formação inicial de professores, indicamos que os docentes que se encontram nesse momento de sua trajetória profissional necessitariam apreender (no sentido de constatar, demonstrar, compreender e explicar) um conjunto de saberes, ou a grande maioria deles, a fim de conseguir minimamente se colocar em interação diante de todo o sistema educativo. A apreensão, a transformação e a construção/manipulação desse rol de conhecimentos, habilidades e competências podem até mesmo ir se materializando ao longo da vida acadêmica e profissional desses docentes.

Entretanto, a manifestação dessa pluralidade de saberes, dentro do contexto de formação docente, leva-nos a refletir sobre a relação entre o campo da formação inicial e o campo de intervenção profissional dos professores, possibilitando a problematização de como se dá a transferibilidade de saberes do primeiro para o segundo campo. Para Hernández (2004), essa condição é um dos requisitos que pode garantir a qualidade na educação (pelo âmbito da ação do professor).

Toda essa relação faz com que se torne relevante investigar a disposição dos saberes docentes (SD) no contexto da formação inicial e sua manifestação na prática educativa dos professores em sala de aula. Uma prática que, segundo Perrenoud (1993), é permeada por três faces: a) a face da rotina e improvisação regulada; b) a face do tratamento das diferenças; e c) a face da transposição didática (TD).

Quando se faz referência a esta última, amplia-se a utilização dos SD, em sua transposição para o interior da intervenção prática, para o núcleo do contexto escolar, para dentro da sala de aula. Segundo Leite (2007), por exemplo, pode ser considerada virtualmente unânime a ideia de que existe a necessidade de algum tipo de adaptação do saber quando se trata de ensiná-lo na escola. Chevallard (1998), por sua vez, utiliza o conceito de transposição didática para buscar representar todo esse movimento pelo qual passa o saber até se tornar escolarizável.

Para Chevallard (1998, p. 39),

[...] um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar objeto de ensino é chamado de transposição didática.

Quando se aprofundam as análises sobre esse movimento do saber, a transposição didática inevitavelmente recai sobre a ação pedagógica dos professores, de modo que se pode identificar dois grupos de saberes

docentes: a) os saberes para ensinar e b) os saberes a serem ensinados. Esses grupos são adaptados das distintas tipologias dos SD, apresentados por Tardif (2008), que estão presentes na formação inicial de professores.

O primeiro deles, que os professores trazem para o interior da sala de aula, auxilia-os na realização do seu ofício docente, ao passo que o segundo termina por ocupar um lugar no currículo (formal ou oculto) dos programas de educação básica nas escolas. Como vimos, ambos os grupos passam a fazer parte dos SD dos professores.

Diante dessa constatação, deparamo-nos com a seguinte questão problematizadora: como os professores em formação inicial (PFI) conseguem redimensionar os saberes (científicos, disciplinares, das ciências da educação, entre outros), adquiridos na formação inicial, e aplicá-los no contexto escolar?

Na busca por um aprofundamento das duas problemáticas levantadas pela questão, formulamos a seguinte questão norteadora: Como ocorre a transposição didática dos saberes a ensinar na prática pedagógica dos PFI no estágio supervisionado em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

Para conseguirmos nos aproximar dessa questão norteadora, buscamos, neste primeiro momento, identificar como ocorre a prática pedagógica desses PFI quando ministram aulas durante o estágio supervisionado. A identificação dessa prática pode abrir possibilidades de reconhecimento dos elementos que a sustentam, de suas implicações e definições, como também da transferibilidade dos saberes docentes da formação para a intervenção.

Metodologia

Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa configurou-se com base no conjunto de nossas escolhas concernentes ao objeto investigado, ao contexto da pesquisa, aos sujeitos que seriam envolvidos e à relação entre todos os atores sociais. Da interatividade com o objeto de estudo, depreenderam-se alguns princípios que caracterizaram esta investigação como uma pesquisa social, de abordagem qualitativa (Minayo, 1999), do tipo ação (Thiollent, 2004), desenvolvida por meio de uma metodologia colaborativa (Bezerra, 2007; Gomes-da-Silva, 2009).

Os Professores em Formação Inicial (PFI) – colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa foram PFI do curso de licenciatura em EF da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Como critério de participação

na investigação, desenvolvemos a pesquisa com os professores que: a) estavam matriculados no componente curricular Prática de Ensino em Educação Física no 1º semestre de 2011; b) realizariam sua intervenção prática em escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba; e c) desenvolveriam essa intervenção no ensino fundamental I.

Não adotamos como colaboradores da pesquisa os PFI que: a) já haviam atuado em escola como professor antes da realização do estágio supervisionado; b) já tinham adquirido mais de um ano de experiência docente como professor de escola; e c) possuíam outro curso de magistério e/ou licenciatura.

Inicialmente, tínhamos uma listagem única de 37 alunos matriculados no componente curricular, no 1º período de 2011. Por meio de consulta, disponibilidade, direcionamento e, por fim, sorteio, reunimos três PFI – dois do sexo feminino e um do sexo masculino –, que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. Durante o processo investigativo, acompanhamos as aulas no ambiente escolar e coletamos informações desses três PFI que aqui serão representados pelos nomes fictícios de Luiza, que ministrou aulas no 1º ano, Madalena, que realizou seu estágio com a turma do 2º ano, e João, que trabalhou com a turma do 3º ano – todas as turmas pertenciam ao ensino fundamental I.

Técnicas para coleta de dados

Para identificar a prática pedagógica dos PFI durante o estágio supervisionado, interpretamos que seria mais pertinente lidarmos com construtos em lugar de variáveis, ou seja, que seria mais adequado trabalharmos com compreensão e interpretação de textos do que com induções. Para tanto, teríamos que utilizar técnicas que nos possibilitassem essa forma de leitura dos dados.

Assim, as técnicas que utilizamos para a coleta de dados foram correlacionadas aos procedimentos da metodologia colaborativa (Bezerra, 2007; Gomes-da-Silva, 2009), que, em virtude dos propósitos do estudo e das características da investigação, foram agrupados, em um primeiro nível, em três diferentes categorias de reflexões temáticas: ontológica, epistemológica e metodológica (Gomes-da-Silva, 2009).

No interior de cada uma dessas categorias iniciais, abrigaram-se outras, que estabeleceram um segundo nível de categorização. Este se decompõe, no conjunto das três categorias iniciais, em oito subcategorias temáticas subsequentes. Dessa forma, a estrutura em torno das categorias e subcategorias que correlacionamos para a coleta de dados ficou estabelecida conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias Temáticas de acordo com a Metodologia Colaborativa

Categoria	Subcategoria	Temática
Reflexões ontológicas (RO)	Memorial descritivo (MD)	História de vida temática
	Narrativa de formação (NF)	Trajetória escolar
Reflexões epistemológicas (RE)	Aula avaliativa (AA)	Cultura escolar
	Aulas-laboratório (AL)	Metodologia da aula
Reflexões metodológicas (RM)	Observação participante (OP)	Observação
	Grupo focal (GF)	Diálogo
	Seminários temáticos (ST)	Discussão
	Sessões reflexivas (SR)	Análise crítica

Fonte: Bezerra (2007) e Gomes-da-Silva (2009).

Com a finalidade de conseguir colher informações acerca do objeto investigado e dos propósitos da pesquisa, aproximamos as categorias e subcategorias, que estruturam a metodologia colaborativa, das técnicas que poderiam ser utilizadas na coleta. Primeiramente, reagrupamos as subcategorias de acordo com o que se exige dos PFI, em relação à forma de coleta de dados.

Nesse sentido, reagrupamos as subcategorias em três grupos que acabaram definindo a utilização de três diferentes técnicas mediadoras de coleta de dados: a) *observação participante* (OP), com descrição de comportamento em diário de campo; b) *realização de grupos focais* (GFs), com perguntas abertas, que se converteram em temas geradores; e c) *documentos escritos* (DE), pelos PFI, mais especificamente o memorial descritivo, a narrativa de formação e as sessões reflexivas.

Procedimentos metodológicos para coleta de dados

A pesquisa teve a duração de aproximadamente três meses e foi realizada em uma escola pública da cidade de João Pessoa (PB) no primeiro semestre do ano de 2011. Esse tempo de execução da pesquisa relacionou-se às exigências mínimas de carga horária do componente curricular Prática de Ensino em Educação Física. O componente é cursado no sexto período da graduação em Educação Física da UFPB e tem uma carga horária mínima de 150 horas. Desse tempo total, os alunos matriculados (PFI) necessitam realizar um período não inferior a 100 horas de vivência docente no estágio.

A metodologia de coleta de dados foi estruturada em duas dimensões, que se definiram como macro e microestruturantes, percorrendo toda a ação investigativa. A dimensão macroestrutural foi composta de sete fases e teve um caráter longitudinal ao passo que a microestrutural aconteceu em cada dia de intervenção no estágio e assumiu características

transversais. A interação entre ambas permitiu a integração entre a formação do professor pesquisador e a análise da TD nas aulas de Educação Física do estágio.

Na dimensão longitudinal, a primeira fase da coleta de dados caracterizou-se por encontros preparatórios/formativos (seminários temáticos) para a realização do estágio. Essa fase foi realizada em dois momentos que aconteceram em sala de aula do departamento de Educação Física da UFPB. No primeiro encontro, houve orientações sobre a elaboração/estruturação dos planos de ensino e de aula direcionados à proposta pedagógica mais votada em sala e adotada pelos grupos de PFI. Essas orientações basearam-se na proposta pedagógica de Corpo Inteiro, de João Batista Freire (1989) e Freire e Scaglia (2009). Ademais, alguns procedimentos didáticos foram tematizados, de acordo com as prioridades de formação didática em EF, de Onofre (1995).

No segundo momento da 1ª fase, foram realizadas orientações para a elaboração dos textos das sessões reflexivas (SR). Essas orientações seguiram os quatro tópicos descritos por Magalhães (*apud* Bezerra, 2007), que norteiam a escrita à reflexão crítica sobre a prática. Esses tópicos foram: a) *descrição*, que detalha a ação realizada pelos professores; b) *informação*, que evidencia os embasamentos teóricos que sustentam a ação; c) *confronto*, que questiona os resultados alcançados pela ação; d) *reconstrução*, que reflete sobre a possibilidade de um agir/ intervir educativo de outra maneira.

A segunda fase consistiu no reconhecimento do campo do estágio pelos PFI, na ida dos grupos à escola, para tomar consciência do ambiente educacional em que iriam realizar o estágio. Esse contato inicial foi o momento de os PFI visualizarem os espaços da escola – inclusive os destinados às práticas corporais –, de procurarem compreender a dinâmica do contexto educativo e de estabelecerem o primeiro contato com a turma com a qual iriam estagiar. Em decorrência desse primeiro contato, os PFI ainda ministraram uma aula de avaliação acerca da proposta pedagógica escolhida.

A terceira fase marcou um momento de pausa para a reflexão, tempo/ espaço que os PFI destinaram a pensar sobre o que viram e vivenciaram na escola e na sua turma de estágio. Daí surgiu o primeiro texto reflexivo sobre a vivência docente até aquele momento. A quarta fase diferenciou-se por constituir-se pelas aulas-laboratório propriamente ditas. Cada PFI ministrou, nessa fase, um conjunto de três aulas-laboratório, que foram realizadas em proximidade ao tempo de coleta de dados.

Após a sua realização, houve novamente um momento de pausa para a reflexão, que consistiu na quinta fase do processo metodológico: momento de nova elaboração de texto reflexivo, porém agora sobre as aulas ministradas e a continuidade do estágio. Serviu como um pequeno ajustamento – no sentido avaliativo-transformador – dos PFI em relação aos seus desempenhos até aquele momento, às suas fragilidades e às dificuldades encontradas em sala, em relação à turma e ao andamento das aulas de EF na escola. Foi um momento realizado para possível

reorganização e estruturação da unidade programática, dos saberes que seriam abordados e das estratégias de ensino que seriam mantidas ou alteradas para as aulas-laboratório que ainda seriam realizadas.

O sexto momento, novamente, definiu-se como a efetivação das aulas-laboratório já que os PFI ministraram um conjunto de cinco aulas-laboratório. Por fim, ao término das aulas, houve uma nova pausa para a reflexão (sétima fase). Nesse instante, os PFI fizeram não somente uma avaliação transformadora acerca do estágio, mas também uma autoavaliação formativa em relação aos seus saberes docentes, à sua identidade de professor, aos procedimentos utilizados nas aulas e aos conteúdos ministrados.

No decorrer do período do estágio, cada um dos PFI ministrou um total de 21 aulas de EF no ambiente escolar, que corresponderam ao período de um bimestre letivo e foram realizadas sistematicamente nas segundas, quartas e sextas-feiras, no turno da tarde. Todavia, conforme o recorte efetuado e as limitações apontadas, conseguimos observar e registrar um total de oito aulas de cada um dos PFI.

Desse conjunto de aulas, os PFI conseguiram desenvolver, no mínimo, duas unidades programáticas distintas. Cada aula ministrada seguiu o tempo de 40 minutos de duração, conforme os períodos da escola. Todavia, o tempo efetivo de aula, na média de todas as aulas realizadas pelos PFI, ficou em 30 minutos. Foram observadas e registradas 24 aulas para coleta e posterior análise de dados de um total de 63 aulas.

Em todos os dias de intervenção no estágio, os três PFI ministravam, cada um deles, uma aula da sequência progressiva de 13h, 13h40 e 14h20, que nos possibilitou o acompanhamento de todas as aulas em todos os dias do estágio. Em conformidade com a realização de cada uma dessas aulas, em cada um dos dias do estágio, materializou-se o segundo procedimento metodológico (transversal), em afinidade ao primeiro (longitudinal), ambos em consonância com as finalidades da pesquisa.

O tempo dos PFI no ambiente do estágio, em cada dia, iniciava-se às 13h e terminava às 17h. No transcorrer dessas quatro horas, cada um ministrava uma aula e observava as aulas de, no mínimo, outros três colegas. Em nosso caso, para a coleta de dados, optamos por fazer uma observação participativa descritiva. Procuramos, durante a observação, ater-nos a descrever a aula e, por conseguinte, as ações instrutivas do PFI que estava sendo observado, conforme elas realmente aconteciam.

Durante a descrição, tentamos manter certo distanciamento de escritas que pudessem apresentar juízos de valor em relação às ações executadas pelos professores. Essa tentativa de imparcialidade na observação e, portanto, na escrita da leitura dos fatos, também permitia certo direcionamento na forma de mediar a discussão no grupo focal (GF). Os GFs, que aconteciam logo após o término do conjunto de aulas, acompanharam o andamento dos dias das aulas no estágio, de modo a perfazer oito encontros, com uma duração de 35 a 40 minutos, em média.

Um GF foi realizado logo após a aula avaliativa (durante a segunda fase da pesquisa) e teve a duração de 15 minutos, aproximadamente.

O tempo desse GF foi destinado à identificação de problemas até então percebidos pelos PFI (após a visita à escola e o contato com a turma). Em desdobramento a esse GF, constatamos a presença de elementos da transposição didática como problema sinalizado pelos PFI.

A partir de então, procuramos sempre iniciar os GF com um questionamento que os levava a fazer um pequeno relato sobre suas ações nas aulas. Era um primeiro momento para incitá-los a pensar sobre o que fizeram, a refletir sobre a aula ministrada. Após esse tempo de relato reflexivo (avaliativo e transformador), os outros PFI manifestavam suas opiniões em relação à aula observada e aos apontamentos feitos pelo próprio PFI.

Todos os envolvidos no GF, a partir de então, permaneciam em constante diálogo. Esses diálogos se seguiam na busca de ajustes, na apresentação de opiniões contrárias ou convergentes, nas manifestações de inquietações em relação às dificuldades da turma, entre outras aflições. Para finalizar o GF, buscamos sempre estabelecer, nas discussões firmadas, uma possível continuidade com a aula seguinte, no sentido de melhorar o desempenho dos PFI no próximo encontro com a turma.

Como a metodologia se apresentou bastante desafiadora, realizamos a coleta de dados por meio de uma ação contínua que se estabeleceu em três etapas: a) antes do início das aulas do estágio, com a coleta do memorial descritivo e da narrativa de formação; b) durante a realização das aulas do estágio, com a coleta das sessões reflexivas 1 e 2 e das observações participantes (registros dos comportamentos em diário de campo) e com a realização dos grupos focais (gravação de áudio); e c) após o término das aulas do estágio com o registro da sessão reflexiva 3.

Todo esse material construído foi coletado na prática de Luiza, Madalena e João, durante todo o processo metodológico. Para fins de tratamento e análise das informações coletadas, todas as falas realizadas no GF foram transcritas. Após a transcrição, essas falas foram devolvidas a Luiza, Madalena e João, para que autorizassem sua publicação. Cabe ressaltar também que o projeto foi aprovado no comitê de ética da UFPB pelo protocolo nº 032/2011.

Tratamento e análise das informações coletadas

Para análise e tratamento das informações coletadas, foi adotada a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2008). As análises seguiram um roteiro didático (adaptado de Souza Jr.; Melo; Santiago, 2010) e foram organizadas em três fases distintas: a) a pré-análise, relacionada à organização dos documentos; b) a exploração do material, direcionada à codificação dos textos/mensagens (recorte, enumeração e classificação); e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, voltados ao estabelecimento de sentidos e significados às mensagens analisadas. Concomitantemente, também foram estabelecidos os critérios de análise.

Para que as apreciações pudessem acontecer, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática, o que nos

possibilitou, de certo modo, organizar as mensagens. A partir de então, foram catalogadas em categorias temáticas as informações coletadas por meio dos textos escritos, das falas e das observações registradas em diário de campo. Essas categorias, em um segundo nível de aprofundamento, foram estruturadas em unidades de contexto e de registro.

Para tanto, como primeiro passo, foi construído um mapa estruturante de análise de dados, configurado por grupos de aproximação. O segundo passo efetuado foi a identificação de falas, escritos e observações (FEO). Estes foram caracterizados como as mensagens que apresentaram em seu significado relações com a transposição didática, os saberes docentes dos PFI e a sua atuação.

Por fim, o conjunto de FEO foi interpretado, mapeado e correlacionado entre as categorias temáticas e suas unidades catalogadas. Essa análise possibilitou a identificação da prática pedagógica dos PFI, as sinalizações com a transposição didática e os saberes docentes, assim como o reconhecimento das estratégias de ação e das formas de TD presentes na ação dos PFI. Para conseguir avaliar as falas, escritos e observações, a análise foi realizada com base na teoria dos SD e da formação profissional de Tardif (2008), em interlocução com a teoria da TD de Chevallard (1998).

Conforme o objetivo apresentado anteriormente, neste estudo concentramo-nos na apresentação do mapa estruturante, assim como nos achados da investigação acerca da categoria temática (CT) formação. Mais especificamente, vamos fazer a descrição dos resultados encontrados sobre a categoria do componente curricular.

Resultados

A unidade de contexto (UC) identificada, sobre as falas, escritos e observações dos PFI, dentro da categoria temática componente curricular, foi a *prática pedagógica*, que se caracterizou em relação ao processo metodológico colaborativo do estágio supervisionado e incidiu sobre a atuação desses professores.

A proximidade da atuação com a metodologia colaborativa permitiu a identificação da prática pedagógica dos PFI. Para reconhecer as unidades de análise, tivemos que aproximá-las à estrutura dos processos metodológicos da investigação, tendo estes suas dimensões macroestruturantes (em suas fases longitudinais) e microestruturantes (em seus níveis transversais). Ao fazermos essa aproximação, conseguimos identificar, dentro de um contexto mais amplo, o *caminho formativo*.

O caminho formativo identificado, então, manifestou-se na atuação dos PFI e seguiu o andamento do componente curricular que assumiu princípios da metodologia colaborativa de Gomes-da-Silva (2009). Esses princípios buscavam fazer com que os professores refletissem sobre suas ações, compreendessem os elementos que condicionam a sua prática, entendendo-a como um momento de construção de conhecimento.

Na identificação desse caminho formativo, reconhecemos três planos de atuação que compuseram três diferentes esferas formativas.

Essa configuração deu-se em diferentes tempos e espaços, porém houve um percurso integrativo entre os planos. Isso significa que um plano de atuação, com suas respectivas esferas, auxiliou na composição do outro e/ou acabou trazendo seus elementos para a sua própria configuração.

O primeiro plano, com uma esfera macroestrutural/funcional, desenvolveu-se durante todo o semestre letivo, possibilitando a abertura de diálogos entre o que acontecia nas situações concretas de sala de aula e os discursos teórico-práticos abordados no componente curricular. O plano permitiu, portanto, discussões acerca dos saberes docentes da formação, tais como: propostas teórico-metodológicas da Educação Física, estratégias de ensino-aprendizagem e elementos didáticos a serem desenvolvidos durante as aulas com o saber-fazer vivenciado pelos PFI no campo de intervenção.

A dinâmica desse plano incidiu sobre três momentos que se complementaram e se revezaram: o primeiro caracterizou-se como de *formação*, consistindo em encontros para discussão de saberes vinculados a auxiliar a prática dos PFI ou minimizar as dificuldades enfrentadas em sala de aula; o segundo definiu-se como de *ação*, período que atendia às intervenções propriamente ditas dos PFI na escola; e, por fim, o momento de *reflexão*, tempo-espaco de pausa para os PFI refletirem sobre a prática, mais especificamente sobre as aulas que realizaram até aquele instante, confrontando todos os aportes teórico-práticos utilizados.

Ao retomar o ritmo de ação, os PFI passavam por um novo momento de formação, por meio de seminários temáticos. Essa formação complementar abria caminhos para uma nova ação, um novo período de atuação na escola, e isso desencadeava uma nova reflexão. É importante esclarecer que o conceito de novo, aqui, não se remete, exclusivamente, à ideia de total mudança do PFI em relação a cada um dos momentos. A novidade aqui pode se manifestar simplesmente na dimensão de uma tomada de consciência sobre todo o processo de intervenção. A conscientização permite gerar, inclusive, uma melhor percepção do PFI sobre sua atuação. Esse plano, com seus distintos momentos, pode ser percebido nos escritos de Luiza, João e Madalena, que apresentaremos a seguir.

Na primeira produção textual de Luiza, por exemplo, inicialmente ela expõe um momento da formação. Relata o que aconteceu em um dia no cronograma do componente curricular que foi destinado à tematização das propostas pedagógicas presentes na Educação Física. Ao compararmos esta com a segunda produção textual, vamos perceber a passagem do momento formativo para o momento de ação. Essa transição configura-se quando Luiza apresenta os motivos que a levaram a adotar uma das propostas tematizadas e aplicá-la em sala de aula.

No dia 16.03.2011 o professor [do componente curricular] fez uma revisão geral das propostas pedagógicas sistematizadas apresentando orientação para elaboração do plano de ensino. Ele nos falou sobre as diversas abordagens da educação física, sendo elas: Educação Física Desenvolvimentista onde os autores são Gallhaue e Ozmun dos Estados Unidos cuja meta é estilo de vida ativo e seu objetivo as

habilidades motoras; Educação Física Psicocinética onde o autor é Le Bouch da França e sua meta é imagem corporal e seu objetivo praxias psicomotoras; Educação Física de Corpo inteiro, seu autor João Batista Freire, sua meta autonomia e solidariedade e seu objetivo é o corpo inteiro; e Educação Física crítico-superadora, onde seus autores são Soares et al, cuja meta está relacionada à superação do capitalismo e seu objetivo é a cultura corporal (Luiza – sessão reflexiva – descrição).

Acredito que ao longo dos meus [anos de vida], tive muito a observar, analisar e saber criticar corretamente o que considero necessário e essencial para acrescentar no cotidiano dos alunos que pretendo ministrar as aulas. A proposta de João Batista Freire vem a calhar nesta minha nova jornada, pois é uma proposta de corpo inteiro, ou seja, proporciona as melhores coisas da vida para os melhores momentos da vida escolar: ludicidade, interação, afeição, trabalho em equipe, além das diversas habilidades a serem desenvolvidas e aperfeiçoadas (Luiza, sessão reflexiva – narrativa de formação).

Quando analisamos o escrito de João, a seguir, percebemos que o PFI parte da reflexão de uma situação vivenciada que desencadeia uma ação. Essa ação provoca uma reflexão que termina em um momento de formação. Esse novo tempo-espço vai possibilitar, na prática de João, a adoção de uma nova estratégia de ação.

Com o conhecimento da turma e suas carências, comecei a ministrar minhas primeiras aulas para a turma, e foram bem difíceis, pois alguns alunos queriam me testar e comandar a aula, mas, percebendo isso, comecei a utilizar dos próprios alunos para identificação daqueles que atrapalhavam a aula, como também utilizei, por algumas aulas, a aluna problema Carolina como minha ajudante, assim ela tinha uma função e ganhava uma importância na aula, tornando-a útil e não perturbadora da aula. Contudo, por mais que aplicasse algumas mudanças na aula, e métodos de condução da aula, esses alunos continuavam a querer se destacar e atrapalhar minha aula. Então, graças ao Professor [do componente curricular], através da explicação dos combinados foi que criei regrinhas para aula para que os alunos seguissem e houvesse um melhor comportamento. Passei então a falar para eles, oralmente, quais eram as regras de nossas aulas. O resultado foi bom, mas ainda não havia sanado alguns problemas. Então o professor [do componente curricular] falou para que criássemos joguinhos dos combinados para despertar o interesse de aplicação das regras dos combinados pelos alunos (João – sessão reflexiva – autoavaliação).

Por fim, já no escrito de Madalena, podemos perceber o momento da pausa para a reflexão, tempo destinado a pensar sobre a atuação no estágio. Esse período traz implicações inclusive na forma de se perceber como professora de uma turma de alunos e/ou de propor encaminhamentos para as aulas futuras.

Acredito que estou muito na defensiva e trabalhando muito como uma mãe super protetora e estou tirando deles a oportunidade de me surpreender e mostrar que eles são capazes sim de se tornarem pessoas civilizadas e educadas o suficiente pra brincarem de maneira mais solta, de modo que haja mais corpo a corpo. Vou apostar um pouco mais em brincadeiras que antes enxergava como potencialmente perigosas, tais como brincadeiras com bola e também tentarei acrescentar algo mais interdisciplinar, afinal de contas eles estão em fase de alfabetização e

formação de caráter, então tentarei deixá-los ser um pouco mais criança e menos alunos, acredito que os jogos com regras deixarão as aulas mais interessantes (Madalena – 2ª sessão reflexiva).

Nos quatro escritos apresentados podemos perceber a presença da transição entre os momentos dentro do plano macro, marcada por interações de idas e vindas entre eles. Há um momento de formação que gera uma ação, seja ela de escolha e/ou intervenção que, por conseguinte, provoca uma reflexão. A reflexão, então, vai deixar o PFI em condição de maior consciência para dialogar em um momento de formação e para enfrentar as novas ações.

O segundo plano de atuação, que se manifesta em uma esfera intermediária, aconteceu entre uma aula e outra ou entre uma unidade programática e outra, caracterizando-se como uma interface ativa (no sentido transformador) entre os saberes docentes da formação e os saberes que provinham da experiência em sala de aula. Assim como o plano anterior, este também se desenvolveu em três momentos que se imbricaram.

O primeiro deles relevou o momento da *ação/observação*, quando os PFI ministravam as suas aulas ou observavam as dos colegas. Após esse período vinha o tempo da *reflexão*, que se iniciava na observação das aulas ministradas pelos colegas e continuava dentro do GF. Durante a realização do GF, os PFI traziam suas impressões e anotações. Feito isso, engendrava-se, então, um terceiro momento, que se definia como *nova ação/observação* e se materializava na próxima aula a ser realizada/observada. Uma descrição desse plano pode ser percebida na escrita de João, que apresentamos a seguir, quando este reconhece a importância desses momentos para a melhora como docente.

Também devo muito a melhora do meu desempenho nas minhas aulas, não só ao meu professor [do componente curricular], ao meu supervisor e ao monitor da disciplina, mas também aos meus companheiros(as) de grupo: Luiza, Madalena e Fernando¹, pois com eles aprendi bastante e, em vários momentos, foi neles que busquei inspiração e medidas para solucionar alguns problemas que eu tinha. Logo no início, eu tinha dificuldade em chamar a atenção de todos, apesar de ter um tom de voz forte. Mas observando as aulas de Madalena aprendi a usar mais as mãos, através de gestos e palmas. Foi de grande utilidade. Nas aulas de Luiza, observei que sempre no 1º momento ela explicava a atividade e demonstrava utilizando algum aluno, facilitando assim a compreensão dos mesmos, e isso me chamou a atenção e também levei para praticar nas minhas aulas. Com Fernando aprendi a trabalhar e falar mais forte e firme para que os alunos tivessem mais respeito e prestassem mais atenção nas explicações. Enfim, durante todo esse período eu cresci muito como professor, pois foi minha primeira experiência na área, mas não tive grandes dificuldades não, pois consegui lidar perfeitamente com a minha turma, a qual era uma das piores do colégio e, ao menos nas minhas aulas, as professoras admiravam o comportamento deles e a colaboração comigo (João – sessão reflexiva – autoavaliação).

¹ Fernando é o quarto integrante do grupo, outro PFI, todavia não foi selecionado como sujeito de pesquisa.

João, no seu escrito, deixa evidente que começou a adotar comportamentos dos seus colegas por meio da observação e das discussões

realizadas no GF. Ao aceitar essa ajuda, ele conseguiu minimizar as dificuldades encontradas durante o estágio, pois quando observava e, posteriormente, discutia no GF, ao voltar a ministrar sua aula já incorporava estratégias usadas pelos outros PFI. Esse procedimento acabou gerando uma nova ação, mais consciente, problematizada e segura.

Todavia, detectamos outro aprofundamento, um intervalo que se apresenta entre a realização da aula, a observação participante e a composição do GF. Esse intervalo nos abriu a condição de identificar um terceiro plano de atuação que assumiu uma esfera microestrutural/funcional, desenvolvendo-se durante a realização de cada aula dos PFI.

Esse plano caracterizou-se pela *ação/reflexão* imediata, ou seja, pelo desenvolvimento das ações do professor durante a aula. Quando agia, ministrava a sua aula, o PFI já refletia. Essa reflexão sobre a ação imediata desencadeava manutenções e/ou mudanças sobre a atividade que estava sendo realizada e/ou sobre a própria ação do professor ou ainda sobre a estrutura da sua aula. Essa situação pode ser vista na fala de João a seguir, quando, dentro do GF, faz uma descrição da aula que acabara de ministrar.

Eu acho que hoje eu improvisei é... uma atividade, porque hoje eu tinha "botado" só no plano de aula isso, aí eu fiz uns ajustes, só que aí eles tinham que ficar em cima da linha que eu ia traçar. E quando eles ficavam num vai e vem, de pular em cima da linha, eu falei: "Vocês vão apagar". E eu quero trabalhar que eles formem [inaudível], que eles fiquem em fila pra justamente saber a direita e esquerda. Aí eu falei: "Se vocês ficarem em cima vai apagar". Aí eu tive que pegar... eu ia pegar um cone, mas aí não tinha no plano de aula, aí eu pensei: "Se eu não colocar o que tá aqui (no plano) vai dar errado". Aí eu peguei... pedi uma sandália deles lá, pra formar, tipo... um campo (João – 3º grupo focal).

Além da fala de João marcar a dinâmica que acontece dentro de uma aula, também se apresenta uma tensão existente entre o plano de aula elaborado (imaginário) e o plano de aula realizado (real). Nessa tensão, João se deparou com um conflito percebido, porém não previsto, dentro da aula real, que o fez buscar uma improvisação para continuar a atividade. Essa improvisação não foi desprovida de reflexão acerca da escolha do procedimento que ele teria que adotar para manter a realização da tarefa e conseguir atingir o objetivo para aquela aula. Portanto, houve uma ação que gerou uma reflexão e provocou uma nova ação durante a realização da aula, alterando seu andamento.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta todo esse caminho formativo com os seus três planos de atuação, seus vários momentos e suas diferentes esferas; representa, ainda, as inter-relações e as ligações que se estabelecem entre os planos, as esferas e os momentos. Essas conexões inclusive podem ser evidenciadas nas próprias falas e nos escritos dos PFI que apresentamos anteriormente.

Uma ação/reflexão realizada dentro da aula desencadeia uma nova ação para a próxima aula ou provoca uma mudança para outra unidade programática, ou, ainda, essa situação vivenciada é levada para dentro de um ambiente de formação. O inverso também acontece. Como

presenciamos no documento escrito de Luiza (na sua primeira produção textual apresentada anteriormente), quando, com base na tematização das propostas pedagógicas em um momento de formação, passou a adotar e aplicar uma delas em sala de aula.

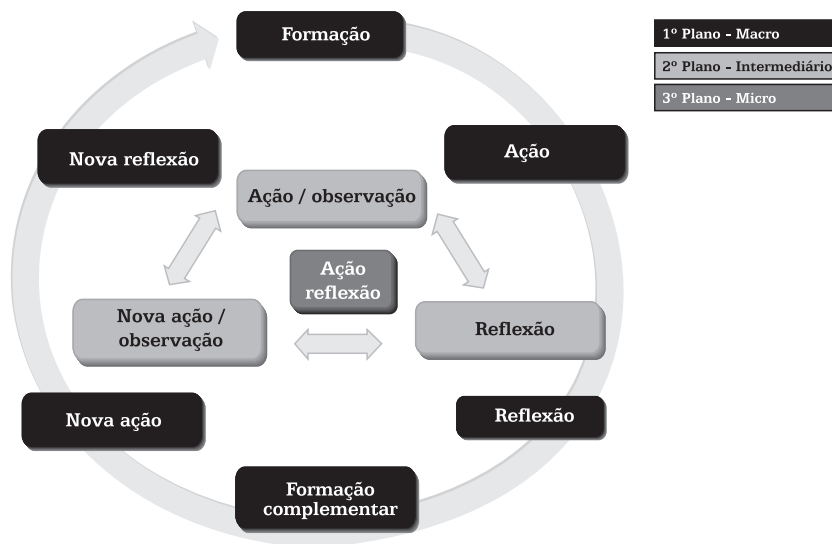


Gráfico 1 – Caminho Formativo dos PFI sobre a Prática Pedagógica com seus Três Planos, Esferas e Momentos

As inter-relações entre os planos, os momentos e as esferas remetem à ideia de certa continuidade e não linearidade sobre o processo formativo dos PFI. As ligações ambivalentes (de sentidos múltiplos) e complementares entre si despertaram compreensões indicativas de espiralidade e transversalidade sobre o agir dos PFI, que, portanto, refletem sobre suas práticas pedagógicas. Tais configurações se manifestam nas ações e nos saberes criados/utilizados/manipulados pelos professores durante as aulas. Essa compreensão, inclusive, pode entrar em oposição a uma suposta configuração acumulativa da formação, que leve a uma possível instrumentalização do agir docente.

O conjunto de todas essas ações/descrições apontadas/identificadas nesse caminho formativo terminou por fazer parte, como base estruturante, da prática pedagógica dos PFI. Uma base com características sólidas, porém com grande mobilidade, não fixa ou estanque, mas sim flexível, que se teceu conjuntamente com o desenvolvimento do componente curricular.

O caminho formativo em discussão

A identificação do caminho formativo percorrido pelos PFI na realização da sua prática pedagógica possibilitou a configuração de uma

estrutura que antecede os elementos que a sustentam. A caracterização desse caminho, com o reconhecimento dos seus três planos de atuação, com suas três esferas formativas e com seus elementos constitutivos, sinalizou para uma base estruturante da prática desses docentes.

A diferenciação do caminho formativo como base estruturante da prática remete a aproximações com os estudos de Borges (2001; 2004), Marcon, Graça e Nascimento (2007) e Tardif (2008). Para esses autores, existe um conjunto de saberes que está na base da profissão dos docentes, uma base de conhecimento (*knowledge base*) que, para Shulmann (1986), se define com um corpo de compreensões, saberes, habilidades, disposições e competências que um professor necessita ter para conseguir atuar efetivamente numa dada situação de ensino. Essa base, portanto, vai ganhando forma e consistência ao longo do processo de intervenção do professor.

O caminho formativo percorrido pelos PFI auxilia-os na construção dessa base de conhecimento com fundamento em suas práticas pedagógicas, visto que ao longo do seu desenvolvimento, conforme apontado nos resultados, os PFI vão adquirindo, mobilizando, criando, fixando e testando não somente estratégias de ensino, abordagens metodológicas, mas também um conjunto de saberes provenientes da formação inicial, além de incorporarem a experiência à profissão de professor.

Esse repertório de saberes, que vai se tecendo ao longo do estágio (no nosso caso em questão) e ao longo da trajetória docente num sentido mais amplo, termina por fazer dessa base de conhecimento o que Almeida e Biajone (2007) denominaram de um reservatório de saberes. Para Gauthier (2006), isso ressignifica o olhar para o professor, que passa a ser visto como um profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões.

Então, compreendemos que o caminho formativo acaba assumindo duas especificações como base estruturante. Ao mesmo tempo que absorve, dialoga, cria, confirma e deposita saberes, ela serve também como uma espécie de plataforma que sustenta a prática pedagógica dos PFI, além de auxiliá-los na construção do seu saber ser professor. A resultante desse conjunto de duas funções é a deliberação de que a base é ao mesmo tempo sólida e flexível, o que, a nosso ver, confirma a compreensão de espiralidade e transversalidade sobre o agir dos PFI, que, por sua vez, se apoia nessa base estruturante.

Diante dessa sinalização, teríamos que considerar os achados de Borges (2004) em conjunto com as observações de Garilio (2006). Para esses autores, existem práticas docentes marcadas pela pluralidade do contexto de ação. Se houvesse um contexto que regulasse e refletisse a prática dos docentes, teríamos que problematizar a própria funcionalidade do estágio supervisionado uma vez que a identificação do caminho formativo ocorreu dentro desse ambiente, com sua estrutura e funcionalidade correspondente.

Nesse sentido, alguns autores, entre os quais Mateus et al (2002) e Moreira e Pereira (2007), nos seus estudos referentes à relevância do estágio para a formação do professor, têm apontado que os PFI consideram essa experiência significativa para as suas vidas profissionais. Constatou-se também que a experiência do estágio configura-se como uma das principais fontes de aquisição de conhecimentos e habilidades para o bom professor.

Contudo, Mateus et al (2002) já apontam para certa exposição negativa que, no estágio, os professores em formação inicial podem sofrer. No entendimento dos autores, o processo de os PFI irem à escola ministrar aulas pode gerar um enfrentamento negativo se não for bem estruturado. Dessa maneira, eles terminam por questionar as formas de realização do estágio no processo de aprender a ensinar.

Marandino (2003), por meio das suas investigações, tem notado uma postura negativa nos PFI em relação ao estágio, principalmente pela justificativa de que a escola brasileira – especialmente a pública – possui tantos problemas que se torna incapaz de proporcionar as vivências que os licenciandos necessitam experimentar em sua formação inicial.

Em complementaridade ao que já foi exposto, Ferreira (2002) faz críticas à estrutura de realização do estágio. Em sua investigação, ela relata que, na maioria das vezes, um único professor (responsável pelo componente) necessita atender/supervisionar 35 PFI. Muitas vezes, os estagiários vão à escola desassistidos, sozinhos, tendo o professor do componente como única referência docente. Isso quando não fazem do estágio somente um observatório da prática dos professores efetivos da escola, o que, para Miranda (2008, p. 15), acaba reduzindo o estágio “a uma atividade de prática instrumental que limita o papel do aluno-estagiário (PFI) a mero observador e, conseqüentemente, empobrece as possibilidades de ação na escola-campo”.

Ferreira (2002) vai além, pois entende que essa estrutura tem reforçado a crise de insegurança que normalmente está presente na realidade do estágio e que se manifesta na ação dos PFI. Nessa composição, as situações-problema vivenciadas só desvelam mais ainda esse sentimento de impotência dos PFI perante a realidade e sua intervenção prática. Isso reforça a afirmação de Mateus et al (2002) de que há limitações de impacto da prática de ensino sobre o processo de aprender a ensinar reflexivamente numa perspectiva crítica em razão de os PFI se encontrarem em estágios elementares de seu desenvolvimento docente.

Entendemos que os resultados que encontramos por meio das falas, escritos e observações participantes caminham para um sentido oposto ao evidenciado por esses estudos. Quando Madalena escreve que foi difícil se encontrar como professora, mas que, ao longo do tempo, começou a perceber essa transformação (sessão reflexiva), ou quando João escreve que aprendeu muito observando as aulas dos colegas (2ª sessão reflexiva), ou ainda quando Luiza escreve que incorporou atitudes e metodologia graças aos momentos de formação (narrativa de formação), isso já denota

certos avanços em relação ao estágio e à sua forma de concepção e estruturação.

Esses avanços ficam ainda mais evidentes quando João declara que, em todo o tempo do estágio, não se acostumou a ser o mesmo, revia constantemente suas formas de ensino, procedimentos adotados e abordagem metodológica utilizada (sessão reflexiva – autoavaliação). Esse procedimento acabou gerando em João a construção de uma cultura reflexiva permanente sobre a sua ação/intervenção.

Poderíamos ainda assinalar que essa estrutura assumida pelo estágio – conforme identificação do caminho formativo e da metodologia da pesquisa – facilita e marca a transição de aluno para professor. Uma transição que é acompanhada, compartilhada e refletida, principalmente quando os PFI começam a refletir sobre suas ações para facilitar a aprendizagem dos alunos. A reflexão está correlacionada também à cultura escolar e às suas próprias ações.

A transformação do eu-professor que essa estrutura de estágio possibilita é denominada por Feiman-Nemser e Buchmann (1989) de transição para o pensamento pedagógico. Na transição de aluno para professor, os PFI começam a pensar sobre o que fazem na condição de docentes, em termos do que os seus alunos podem e devem aprender.

Nesse sentido, nos aproximamos de Perrenoud (2002) quando este afirma que a formação de bons principiantes está atrelada, acima de tudo, à formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados alcançados. A caracterização do caminho formativo e os avanços alcançados em razão deste nos direcionam para essa compreensão.

Tudo isso acontece em virtude de os procedimentos utilizados no componente curricular criarem um ambiente clínico/laboratorial para a prática dos PFI. Essa constatação se verifica no momento em que a estrutura do estágio prepara o PFI para refletir sobre ele, com ele e com base nele, além de permitir ao PFI criar projeções espelhadas sobre sua forma de atuação, assim como dialogar sobre as ações dos seus colegas, incorporando-as, e auxiliá-los, de modo que realiza análises teórico-práticas baseando-se nas experiências vivenciadas.

Outro procedimento que reforça tal afirmação são as próprias aulas-laboratório, realizadas dentro da estrutura do estágio, que, para Perrenoud (2002), tornam-se procedimentos concretos de formação em prática reflexiva, pois envolvem situações reais presenciadas. Portanto, é em virtude dessas aulas que se aprende a ensinar com a experiência. Uma experiência que necessita ser refletida, pois, conforme Gil (2004), o conhecimento só há de emergir da reflexão sobre os resultados vividos. Além disso, um dos itens que pode orientar as ideias básicas para uma formação que vise à profissionalização e à prática reflexiva dos docentes, segundo Perrenoud (2002), é a realização de uma transposição didática baseada na análise das práticas e de suas transformações.

Para Hernández (2004), o novo conhecimento que emerge da reflexão sobre a prática poderia vir de três modos integrativos: a) pela utilização de um conhecimento base (que inclua tanto os saberes disciplinares quanto as experiências pessoais); b) pela elaboração de estratégias para seguir aprendendo (como o PFI faz para continuar a aprender?); e c) pela disponibilidade dos professores para a aprendizagem (qual o tempo investido pelo PFI para manter-se aprendendo?).

Conectar esses três modos pode facilitar a aprendizagem dos saberes de ofício, ou seja, dos saberes a ensinar. Em nossa leitura, o componente curricular, na sua concepção, sinaliza a incorporação desses três modos de forma integrativa. Isso acontece, por exemplo, quando o componente possibilita ao PFI, em um primeiro momento, construir sua base de conhecimento no percurso do estágio, por meio de um caminho formativo; num segundo momento, quando regula a necessidade de vivência prática reflexiva por intermédio de um conjunto de horas mínimas na escola; e, num terceiro momento, quando se utiliza de estratégias para favorecer a aprendizagem dos próprios PFI.

Conclusão

O caminho formativo identificado como base estruturante acena para uma prática pedagógica dos PFI com alta tendência reflexiva, que se baseia em uma intervenção repleta de saberes docentes. Essa descrição fica mais evidente quando realizamos a aproximação entre esse caminho formativo e a TD.

A base estruturante identificada assinala uma TD que vai se materializando por meio de um cenário construído à sua volta. A TD, nessa dimensão, acontece mediada pela atmosfera que a envolve, na qual estariam presentes saberes de referência, saberes a ensinar, saberes para ensinar, não saberes docentes, teorias educacionais, abordagens pedagógicas, conflitos percebidos, reflexões verbalizadas, entre outros elementos.

O caminho formativo ajuda-nos a compreender a configuração estrutural das manipulações por que passam os saberes até se tornarem ensináveis para os PFI. Num primeiro momento, isso acontece pela validação da incorporação/criação de um ambiente clínico/laboratorial para a formação/intervenção, no qual se possa refletir, discutir, observar e verbalizar experiências vividas e teorizadas.

Já em um segundo momento, isso acontece em virtude da descrição desse fluxo de formação com seus planos e seus distintos momentos e esferas. Portanto, podemos perceber, considerando as falas, os escritos e as observações, a relevância de três possíveis elementos (reflexão, observação e discussão no grupo focal) que influenciaram a atuação dos PFI.

Em investigações futuras, aprofundaremos esses elementos, que já oferecem indícios de sua presença na prática pedagógica dos PFI e que, portanto, abrem diálogos com as suas implicações na aplicabilidade da TD.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, P. C.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 8. ed. Lisboa: Edição 70, 2008.
- BEZERRA, Elizabeth Jatobá. *Educar para a solidariedade: uma perspectiva para a educação física escolar*. 2007. 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- BORGES, C. *O professor de educação básica e seus saberes docentes*. Araraquara: JM, 2004.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 1998.
- FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMANN, M. Describing teacher education: a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *The Elementary School Journal*, v. 89, n. 3, p. 365-377, 1989.
- FERREIRA, R. M. N. A prática de ensino enquanto elemento de construção de saberes e competências. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2., 2002, Teresina. *Anais...Teresina*: UFPI, 2002.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2009.
- GARILIO, J. A. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 603-606, maio/ago., 2006.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- GIL, J. M. S. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. (Org.).

A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 29-43.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Prática de ensino em educação física: por uma formação do professor-pesquisador. In: HERMIDA, J. F. (Org.). *Educação Física: conhecimento e saber escolar.* João Pessoa: UFPB, 2009. p.103-128.

HERNANDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.* 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 45-60.

ILHA, F. R; KRUG, H. N. Docência no ensino superior: a promoção da autonomia e da reflexão crítica no curso de licenciatura em Educação Física. *Revista Digital EFdeportes*, Buenos Aires, v. 13, n. 122, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd122/reflexao-critica-no-curso-de-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

LEITE, M. S. *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p.168-193, ago. 2003.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, abr./jun. 2007.

MARTINY, L. E. *A transposição didática na educação física escolar: a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes.* 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba, Recife/ João Pessoa, 2012.

MATEUS, E. F. et al. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). *Estágio*

supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades.
Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008. p. 15-36.

MOREIRA, E.C; PEREIRA, R. S. Novos olhares para as práticas de ensino e possíveis contribuições na formação de professores de Educação Física. *Revista Digital EFDeportes*, Buenos Aires, v. 12, n. 108, maio 2007.

ONOFRE, M. S. Prioridades de formação didática em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 12, p. 75-97, inverno/primavera, 1995.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: D. Quixote, 1993.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA JÚNIOR, M.; MELO, M. S. T; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 3. p. 29-47, jul./set. 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Luis Eugênio Martiny, mestre em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

luis_martiny@hotmail.com

Pierre Normando Gomes-da-Silva, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

pierrenormandogomesdasilva@gmail.com

Recebido em 3 de junho de 2013.

Aprovado em 26 de dezembro de 2013.

Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo

Lisete Regina Gomes Arelaro
Márcia Aparecida Jacomini
Nilson Alves de Souza
Kátia Aparecida Santos

Resumo

A partir dos anos de 1990, Estados e municípios passaram a elaborar ou adequar os planos de carreira, cargos e salários dos profissionais do magistério em face das novas legislações: Constituição Federal de 1988, Emenda Constitucional nº 14 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, mais recentemente, Resolução do CNE/CEB nº 2/2009, Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso). Considerando essa nova legislação, neste texto são analisadas as formas de ingresso, a composição da jornada de trabalho, a progressão na carreira e a composição da remuneração, com base na Lei nº 14.660/2007, que trata do plano de carreira dos profissionais do ensino da rede municipal de São Paulo. Verificou-se que em torno de 90% dos professores são efetivos; que há várias jornadas de trabalho, das quais numa delas 1/3 das horas é destinado a atividades extraclasse e o professor pode trabalhar até 70 horas semanais. A progressão funcional está baseada em títulos e tempo de serviço, embora a avaliação de desempenho esteja prevista na Lei. Apesar de o piso salarial ser superior ao piso nacional, por ser a cidade mais rica e com um dos maiores custos de vida do País, não se trata de uma remuneração que se destaca como exemplo de valorização do magistério.

Palavras-chave: valorização do magistério; plano de carreira; jornada de trabalho docente; remuneração docente.

Abstract

Teachers' working conditions: an analysis of the career in the public educational system of São Paulo

Since the 1990's, Brazilian states and municipalities started to formulate or adjust teachers' career plans and salaries according to a new set of laws: the Federal Constitution of 1988, the Constitutional Amendment no. 14 of 1996, the Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Law of Directives and Bases for Education, 1996) and, more recently, the Resolution no. 2/2009 of the Conselho Nacional de Educação (CNE - National Education Council) and the Law no. 11.738/2008. Considering the new legislation, this paper analyzes the different ways of teachers' admission, the composition of their working journey, their career progression and the constitution of their remuneration, based on the municipal Law no. 14.660/2007, which approaches the career plan of the teaching professionals of the public educational system of São Paulo's municipality. It was found that around 90% of teachers are stable civil servants; also, that there are many different types of working journeys. One particular type of journey includes one third of the working hours destined to extracurricular activities; also, teachers can work up to 70 hours per week. Despite the inclusion of the performance evaluation in the career plan, career progression relies on academic titles and on the length of service. Although the teachers' minimum wage in São Paulo is higher than the national minimum wage, it is important to highlight that São Paulo is the richest city in the country, with the highest cost of living; therefore, it is not possible to assert that this salary stands out as an example of enhancement for the teaching profession.

Keywords: valuation of teaching; career plan; teacher's working journey; teacher's salary.

Introdução

A partir da década de 1990, com base na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB/96), na Emenda Constitucional nº 14/1996 (EC 14/96), na Lei nº 9.424/1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e, mais recentemente, na Resolução da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 2 de 2009, no Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e na Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), que instituiu o piso salarial profissional nacional, Estados e municípios passaram a elaborar planos de cargos, carreira e salários de forma mais sistemática para os profissionais do magistério ou a adequar os planos já

existentes à legislação e às novas concepções de carreira docente que se conformaram no marco da reforma do Estado (EC nº 19/1998).

Se esse movimento, por um lado, vai ao encontro da reivindicação histórica dos educadores por planos de carreira e salários, por outro, introduz a avaliação de desempenho como condição de progressão funcional,¹ vinculada aos resultados dos alunos nos testes de larga escala nacional, estadual ou municipal, medida que tem sido criticada por sindicato e por pesquisadores da área educacional.

Diferentemente da maioria dos municípios brasileiros, que só recentemente construiu seus planos de carreira (Gatti; Barreto, 2009), na rede municipal de ensino de São Paulo, há legislação que regulamenta a vida profissional do professor desde 1967, quando foi instituída a carreira do professor primário. No entanto, foi somente em 1992 que os professores obtiveram um estatuto do magistério. Considerado uma conquista da categoria docente, o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo (Lei nº 11.229/1992), aprovado na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989/92), sofreu duas importantes modificações, em atendimento às legislações posteriores e às concepções dos governos municipais subsequentes. A primeira foi realizada em 1993, por meio da Lei nº 11.434, no governo Paulo Maluf (1993/96), e a segunda, em 2007, por meio da Lei nº 14.660, na administração José Serra/Gilberto Kassab (2005/08).

A Lei nº 11.434/1993, diferentemente do estatuto de 1992, dispunha sobre a organização dos quadros² dos profissionais da educação, criava novas escalas de vencimentos e instituiu planos de carreiras para os quadros do magistério e o de apoio à educação. Essa lei, ao instituir o quadro dos profissionais de educação, incluiu todos os profissionais da escola e de órgãos centrais e intermediários da Secretaria Municipal de Educação (SME). A Lei nº 14.660/2007 modifica as duas anteriores, reorganizando o quadro dos profissionais de educação e as respectivas carreiras criadas pela Lei de 1993, e consolida o Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo.

Assim, neste texto será analisada somente a carreira docente, tendo como referência a lei de 2007. De acordo com o documento do Fundescola/MEC, plano de carreira refere-se a um conjunto de normas que define a condição de progressão na carreira:

O plano de carreira é instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração. (Dutra Júnior et al., 2000, p. 204)

¹ Neste texto a palavra progressão será usada como termo genérico que indica a movimentação ou a mobilidade ascendente na carreira.

² Quadro será entendido como "o conjunto de carreiras, cargos isolados (incluem os cargos em comissão) e funções gratificadas de um mesmo serviço, órgão ou poder". (Dutra Júnior et al., 2000, p. 204)

A rede municipal de São Paulo está entre as maiores redes de ensino do País, com cerca de um milhão de alunos e mais de cinquenta mil professores em 2011. Há quatro sindicatos que atuam na defesa dos trabalhadores em educação: Sindicato dos Profissionais em Educação

no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem), Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem), Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo (Sedin), Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp).

Com o objetivo de compreender o plano de carreira do magistério da cidade de São Paulo, no marco da legislação recente e das novas concepções de carreira, serão analisadas a forma de ingresso, a composição da jornada de trabalho, a progressão na carreira e a composição da remuneração. Busca-se verificar, também, em que medida essa nova concepção de carreira docente, que vincula progressão funcional ou benefícios salariais a resultado dos alunos nos testes de alto impacto, tem sido incorporada ao plano da rede municipal de São Paulo e problematizar a relação entre qualidade da educação e esse modelo de avaliação dos professores.

Ingresso na carreira docente

De acordo com a Lei nº 14.660/2007, o quadro dos profissionais da educação, dividido em quadro do magistério (docentes e gestores educacionais) e quadro de apoio à educação (demais funcionários da escola), é composto por cargos de provimento efetivo e em comissão.³ A efetivação no cargo dar-se-á após os três anos de estágio probatório, conforme disposto na EC nº 19/1998. O ingresso na carreira para docentes, que envolve os cargos de professor de educação infantil, professor de educação infantil e ensino fundamental I e professor de ensino fundamental II e médio, ocorre mediante concurso público de provas e títulos. O ingresso na carreira do magistério por meio de concurso público está previsto na CF/88 e na LDB/96 e faz parte das reivindicações dos sindicatos de professores. A defesa do concurso público contrapõe-se às práticas de indicação (clientelismo/apadrinhamento) por políticos que buscam compor sua base de apoio, utilizando-se do emprego no serviço público.

Na rede municipal de São Paulo, a maioria dos professores é concursada. De acordo com dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, em 2010, dos 56.872 profissionais do magistério da rede municipal de ensino de São Paulo, 50.676 (89,1%) eram efetivos. Desde 1992, quando o Estatuto do Magistério estabeleceu que os concursos públicos deveriam ser realizados a cada dois anos ou quando o percentual de cargos vagos atingisse 5% do total de cargos da respectiva área (São Paulo, 1992, § 1º, art. 7º), a administração pública municipal tem realizado concursos regularmente.

Além dos professores concursados, há aqueles que adquiriram estabilidade no serviço público, de acordo com o art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF/88. A rede conta ainda com professores que são contratados por meio de contrato temporário de

³ Cargo em comissão só admite provimento em caráter provisório. Os cargos são permanentes, mas a permanência no cargo é sempre precária, pois quem o exerce não adquire o direito de continuar no cargo (Dutra Júnior et al., 2000).

trabalho pelo prazo máximo de doze meses, podendo ser renovado por igual período (São Paulo, 2007, art. 108).

Todo profissional concursado, atendendo ao disposto na EC nº 19/1998, deve passar por um período de estágio probatório de três anos de efetivo exercício. Após esse período, o servidor deve ser submetido a uma avaliação especial de desempenho para adquirir a estabilidade, de modo que “o servidor que após o cumprimento do estágio probatório não adquirir a estabilidade será exonerado” (art. 33, § 4º).

Jornada de trabalho docente

A definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que a dupla ou a tripla jornadas comprometem o desempenho do professor.

Ao discutir a valorização salarial dos professores do ensino público, João Monlevade (2000) alerta para a relação entre desvalorização salarial e aumento da jornada de trabalho no magistério público.

Premida pela demanda de novos alunos, ou espremida pelo baixo salário, a professora duplicou e até triplicou sua jornada de trabalho na escola. Se fosse professora particular nos dois turnos, certamente teria dobrado o salário. No caso das professoras de redes públicas, a tendência foi outra: mais turnos e horas de trabalho e o salário proporcionalmente menor. No caso de uma combinação de padrões diferentes – públicos federal, estadual e municipal e privados ou comunitários –, os ganhos e perdas salariais com a multiplicação de turnos podiam ser e realmente foram os mais diversos. O que importa é a tendência à sobrecarga do trabalho direto com a desvalorização salarial e a desqualificação da profissão. (Monlevade, 2000, p. 70)

As discussões mais recentes sobre jornada têm reafirmado a necessidade de o professor ter uma única jornada e trabalhar somente numa escola, o que garante melhores condições de trabalho. Respeitando a diversidade e a especificidade das redes de ensino, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 propõe que as secretarias de educação façam esforços no sentido de avançar rumo à jornada integral de 40 horas/semanais, com a vinculação do professor a uma única escola.

De acordo com a LDB/96 e a Lei de Piso, a jornada de trabalho docente deve ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, correção de atividades, atendimento aos pais, formação continuada, desenvolvimento de trabalho coletivo na escola, entre outras atividades inerentes ao trabalho do professor.

Na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, há dois tipos de jornadas de trabalho para os docentes: as jornadas básicas e as jornadas especiais de trabalho. As jornadas básicas realizam-se de duas formas:

- 1 - Jornada básica de 30 horas semanais de trabalho (J-30), para o cargo de professor da educação infantil, cumprida exclusiva-

mente nos Centros de Educação Infantil (CEIs).⁴ Ela é composta por 25 horas em regência de turma e 5 horas/atividades. Destas, três horas são de trabalho coletivo e duas de trabalho individual cumpridas na escola.

- 2 - Jornada básica do docente (JBD), de 30 horas-aula de trabalho semanal (22 horas e 30 minutos), destinada ao cargo de professor de educação infantil e ensino fundamental I e ao cargo de professor de ensino fundamental II e médio. Nessa jornada, cinco horas-aula são reservadas para atividades extraclasse, sendo três cumpridas obrigatoriamente na escola e duas em local de livre escolha.⁵

Observe-se que para o professor que trabalha no CEI a jornada é definida por hora-relógio (60 minutos) e para as demais jornadas a hora/aula corresponde a 45 minutos.

As jornadas especiais de trabalho compreendem:

- 1 - Jornada especial integral de formação (JEIF), composta por 25 horas-aula em regência de classe e 15 horas-aula adicionais (30 horas). Os professores de educação infantil e ensino fundamental I e de ensino fundamental II e médio podem solicitar anualmente o ingresso nessa jornada, porém ela é autorizada se o professor estiver em regência de classe. Do total de quinze horas-aula adicionais, onze devem ser cumpridas obrigatoriamente na escola (oito de trabalho coletivo e três de trabalho individual) e as quatro restantes em local de livre escolha.
- 2 - Jornada especial de trabalho excedente (TEX) e jornada especial de horas-aula excedentes (JEX). Horas de trabalho excedentes são aquelas que excedem a carga horária regular do professor e que são destinadas à participação em projetos especiais de ação⁶ (PEAs), quando relativas à TEX, ou às horas-aula ministradas pelo professor, quando relativas à JEX.

De acordo com as necessidades da escola, o diretor pode atribuir, mediante anuência do profissional, horas excedentes que compõem essas duas jornadas para os professores de educação infantil e ensino fundamental I e ensino fundamental II e médio. Aos professores de educação infantil somente podem ser atribuídas horas excedentes relativas à TEX.

A concepção da JEIF estava presente no estatuto de 1992, na proposta de uma jornada de tempo integral (JTI) de 30 (trinta) horas, quando, pela primeira vez, a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo conquistou uma jornada de trabalho que destinava 1/3 de suas horas às atividades extraclasse, conforme proposta na Lei do Piso.

A concepção de destinar 1/3 da jornada docente para atividades extraclasse foi mantida nas leis subsequentes, embora sua denominação tenha mudado. No entanto, destaca-se que a proporção de horas para atividades extraclasse não é a mesma em todas as jornadas e, no caso dos professores de educação infantil que trabalham nos CEIs, a proporção de

⁴ CEI refere-se às antigas creches que foram transferidas da Secretaria Municipal da Cidadania e Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação.

⁵ A Lei nº 14.660/2007 extingue a Jornada Básica (JB) de 20 horas-aulas. Sendo assim, a JB entra em vacância, restando apenas alguns servidores nessa jornada.

⁶ Segundo a Portaria nº 1.566/2008, art. 1º, "Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas e as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino [...]".

horas para atividades extraclasse é bem inferior a 1/3, correspondendo a 1/6 da jornada. Nesse sentido, somente uma das cinco jornadas da rede municipal de São Paulo atende ao disposto na Lei do Piso, que tampouco prioriza a jornada de tempo integral com o máximo de 40 horas semanais, como recomenda a Resolução CNE/CEB nº 2/2009. Essa condição acaba por estimular o acúmulo de cargo, que na rede municipal de São Paulo pode ser de até 70 horas semanais de trabalho.

Não restam dúvidas de que 70 horas semanais de trabalho são incompatíveis com um bom desempenho profissional e representam um absoluto desrespeito ao trabalhador. Tal absurdo somente pode ser compreendido no marco dos baixos salários que há tempos têm sido compensados com o aumento da jornada de trabalho. Por isso, constata-se certa pressão contraditória dos professores e do sindicato pela manutenção do direito ao acúmulo.

Progressão na carreira

Dois aspectos principais polarizam o debate sobre a progressão na carreira: 1) a dispersão salarial, ou seja, a distância entre a menor e a maior remuneração e 2) os critérios adotados para a progressão na carreira.

A progressão na carreira nos termos da Lei nº 14.660/2007 define o padrão de vencimento com base em um conjunto de referências e graus. As referências são posições na escala de padrões de vencimentos organizadas verticalmente. Para os docentes, a primeira referência é identificada com o número 11, seguindo, sucessivamente, até o número 21. Os graus, em número de cinco, são organizados horizontalmente e representados por letras de A a E.

A diferença entre cada uma das referências e dos graus é de 6,5%, permitindo, assim, uma dispersão no vencimento de 141,5%. A Tabela 1 expressa de forma objetiva essa dispersão no vencimento.

Tabela 1 – Dispersão Salarial

Referência/Grau	A	B	C	D	E
11	100	106,5	113,4	120,8	128,6
12	106,5	113,4	120,8	128,6	137
13	113,4	120,8	128,6	137	145,9
14	120,8	128,6	137	145,9	155,4
15	128,6	137	145,9	155,4	165,5
16	137	145,9	155,4	165,5	176,3
17	145,9	155,4	165,5	176,3	187,7
18	155,4	165,5	176,3	187,7	199,9
19	165,5	176,3	187,7	199,9	212,9
20	176,3	187,7	199,9	212,9	226,7
21	187,7	199,9	212,9	226,7	241,5

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir da Lei nº 14.660/2007.

Obs: Nesta tabela a referência/grau inicial (11A) corresponde a 100.

Há duas formas de progressão na carreira: 1) por Evolução Funcional, que corresponde à passagem de uma referência a outra, respeitados os critérios de tempo, de títulos ou a combinação de ambos, prevista na Lei nº 14.660/2007 (art. 35) e 2) por Promoção, prevista no art. 67 da Lei nº 8.989/1979 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo).

A promoção pode ocorrer por antiguidade e por merecimento. No caso da promoção por antiguidade, respeitar-se-á o interstício de três anos de efetivo exercício no grau. A promoção por merecimento requer dois anos de efetivo exercício no cargo e poderá ocorrer anualmente se o servidor tiver pontuação para tal. Do total dos funcionários de cada grau em cada classe, 16% podem ser promovidos por antiguidade. A promoção por merecimento é feita por meio de avaliação de desempenho pela chefia imediata e por autoavaliação.

Os professores podem ser enquadrados, de acordo com sua titulação acadêmica, em duas categorias: Categoria 1, dos docentes com habilitação específica em nível de ensino médio (normal ou magistério), somente para os professores de educação infantil e os professores de educação infantil e ensino fundamental I; e Categoria 3, dos docentes com titulação de nível superior (licenciatura plena), para os professores de ensino fundamental II e ensino médio.

A Tabela 2 explicita as posições inicial e final na escala de padrões de vencimentos por titulação dos docentes.⁷

Tabela 2 – Posição Inicial e Final na Escala de Padrões de Vencimentos por Titulação

Titulação necessária	Categoria 1	Categoria 3	Distância entre as categorias 1 e 3
	Ensino médio Modalidade Normal	Ensino superior Licenciatura Plena	
Posição inicial na Escala de Padrões de Vencimentos	11A	14A	21%
Posição final na Escala de Padrões de Vencimentos	18E	21E	21%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Lei nº 14.660/2007.

Embora a dispersão no vencimento, conforme Tabela 1, seja de 141,5%, se considerarmos apenas a dispersão em cada categoria, ela é de aproximadamente 100%, devido às posições inicial e final, conforme apresentado na Tabela 2. O professor pode solicitar enquadramento na Categoria 3 em qualquer momento da carreira, apresentando diploma de licenciatura plena.

A evolução funcional do professor, baseada no tempo de serviço no cargo, ocorre de acordo com a periodicidade apresentada na Tabela 3.

⁷ Em 2011, o valor do padrão de vencimento para a jornada básica docente (JBD) –30 horas-aula, que correspondem a 22 horas e 30 minutos, na referência 11^a – era de R\$ 1.172,29 e na 14^a, de R\$ 1.416,13.

Tabela 3 – Interstício para Evolução Funcional

Referência	Categoria 1	Categoria 2
	Tempo	Tempo
11	0	
12	3	
13	5	
14	8	0
15	12	3
16	16	5
17	20	8
18	22	12
19		16
20		20
21		22

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir da Lei nº 14.660/2007.

Conforme mostra a Tabela 3, o professor pode chegar à última referência, se tiver evolução funcional somente por tempo, após 22 anos de exercício.

A evolução funcional baseada em títulos compreende: cursos de graduação, pós-graduação, especialização, cursos promovidos, reconhecidos ou patrocinados pelo órgão técnico da SME e tempo de exercício no cargo. A esses títulos são atribuídos pontos, de acordo com tabela específica, para a mudança de referência. Essa forma de evolução permite que o professor chegue à última referência num período de tempo inferior aos 22 anos, conforme apresentado na Tabela 3.

A evolução por título respeita o interstício mínimo de um ano na mesma referência, sendo que a primeira evolução funcional só poderá ser solicitada após o cumprimento dos três anos de período probatório.

Em estudo sobre os professores brasileiros, Gatti e Barreto (2009) encontraram três categorias de titulação com salários diferenciados: nível médio (modalidade normal), graduação em nível superior e pós-graduação. No caso do município de São Paulo, a formação em pós-graduação (*lato sensu*, mestrado ou doutorado) não é considerada para fins de enquadramento. Essa formação é contabilizada como titulação acadêmica (com pontuação previamente estabelecida) para a soma da pontuação necessária à evolução funcional por títulos.

Se por um lado pode-se inferir que o plano de carreira da rede municipal de ensino de São Paulo incentiva a formação em nível superior, por outro não estimula a formação em pós-graduação.

Essa questão pode ser verificada também no fato de a Secretaria Municipal de Educação não ter regulamentado, até 2011, o direito de afastamento para frequentar cursos de pós-graduação, conforme previsto no art. 53, inciso II, da Lei nº 14.660/2007.

Assim, se um professor da rede municipal de São Paulo, na impossibilidade de afastamento para estudos, afastar-se por meio de licença para interesses pessoais (LIP), para fazer mestrado ou doutorado, por um período de três ou quatro anos, ao término do curso, a pontuação que ele receberá por essa titulação para efeitos de evolução funcional será menor que a pontuação daqueles que permaneceram no exercício do cargo. Isso ocorre porque o tempo de exercício pode ser transformado em título e utilizado para a evolução funcional por títulos.

Importa destacar que foi reivindicação sindical que os cursos de especialização, mestrado e doutorado não fossem considerados condição para enquadramento. Entendeu-se que, como poucos professores teriam oportunidade de fazer esses cursos, a maioria não chegaria ao final da carreira, caso eles fossem condição para enquadramento, tal como o diploma de licenciatura plena.

Assim, as principais atividades realizadas pelos professores para a evolução funcional baseada em títulos são: participação em atividades de formação continuada e aprimoramento profissional e pontuação pelo exercício no magistério. Além dos cursos realizados fora do horário de trabalho, também são computados para evolução por títulos a pontuação recebida por participação em projetos realizados na escola, a exemplo dos projetos especiais de ação (PEAs); por participação como membros de conselho de escola e de associação de pais e mestres; e por produção acadêmica, científica e cultural.

Os professores que exerceram função docente na rede municipal de ensino em período anterior ao da efetivação no cargo podem aproveitar esse tempo a partir da segunda evolução, aplicando tabela específica que combina os critérios para evolução por tempo e título.

Composição da remuneração

A remuneração dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo é composta pelo vencimento⁸ e pelas vantagens pecuniárias estabelecidas em lei. Assim, a remuneração é definida com base na jornada do professor, considerando o conjunto de grau e referência, de acordo com a progressão na carreira.

Na Tabela 4 são apresentados os padrões de vencimento referentes aos cargos na JBD, que correspondem à jornada de ingresso na carreira para professores que atuam na educação infantil (crianças de quatro a cinco anos de idade), no ensino fundamental e no médio.

A cada jornada de trabalho do professor corresponde uma tabela de padrão de vencimento. Contudo, o valor da remuneração guarda relação direta com o número de horas de cada jornada, como ilustra a Tabela 5.

Como se pode observar na Tabela 5, as jornadas J30 e JEIF correspondem exatamente ao dobro dos vencimentos da JB.

⁸ Vencimento "é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo público, com valor fixado [...] (Dutra Júnior, *et al.*, 2000, p. 215)

Tabela 4 – Padrão de Vencimento referente ao Cargo de Professor na JBD - 2011 (em R\$)

Referência/Grau	A	B	C	D	E
11	1.172,29	1.248,55	1.329,67	1.416,13	1.508,17
12	1.248,55	1.329,67	1.416,13	1.508,17	1.606,20
13	1.329,67	1.416,13	1.508,17	1.606,20	1.710,61
14	1.416,13	1.508,17	1.606,20	1.710,10	1.821,80
15	1.508,17	1.606,20	1.710,61	1.821,80	1.940,22
16	1.606,20	1.710,61	1.821,80	1.940,22	2.066,33
17	1.710,61	1.821,80	1.940,22	2.066,33	2.200,64
18	1.821,80	1.940,22	2.066,33	2.200,64	2.343,68
19	1.940,22	2.066,33	2.200,64	2.343,68	2.496,02
20	2.066,33	2.200,64	2.343,68	2.496,02	2.658,27
21	2.200,64	2.343,68	2.496,02	2.658,27	2.831,05

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base no Anexo único do Decreto nº 52.399/2011.

Tabela 5 – Tipo de Jornada, Padrão de Vencimento e Proporção entre as Jornadas – 2011 (em R\$)

Jornada	Número de horas/aulas	Início da tabela (11A)	Final da tabela (21E)	Proporção referente a menos jornada (JB)
JB	20	781,51	1.887,30	100%
JBD	30	1.172,29	2.831,05	150%
J30*/JEIF	40	1.563,01	3.774,60	200%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Lei nº 14.660/2007 e nas tabelas de vencimento de 2011

*A Jornada (J30) não é constituída por horas aula (45 min.), mas por hora relógio (60 min.), para efeitos de cálculos os autores a transformaram em horas aula.

Em consonância com a LDB/96 (art. 67), que define a necessidade de previsão de piso salarial nos planos de carreira, a Lei nº 14.660/07 apresenta o piso salarial profissional como forma de valorização do magistério. O art. 100 define que o piso salarial “será fixado anualmente, no mês de maio, em negociação coletiva, que será submetida à aprovação da Câmara Municipal” e “será reajustado de acordo com a legislação que rege os reajustes salariais dos servidores municipais”.

Anteriormente à aprovação do plano de carreira, em 2006 foi aprovada a Lei nº 14.244, que instituiu um conjunto de gratificações⁹ e o abono complementar, que garantia que nenhum professor tivesse vencimentos inferiores ao limite fixado (LF), podendo ser entendido como o estabelecimento de um piso salarial.

Essa lei previa que o abono complementar existiria até a reestruturação da carreira do magistério municipal. Contudo, mesmo após a aprovação do novo plano de carreira, o complemento para se atingir o limite fixado permaneceu.

⁹ Foram criadas as seguintes gratificações: Gratificação de Regência, Gratificação de Atividade Educativa, Gratificação de Apoio Educacional, Gratificação de Atribuição Educacional, Gratificação Especial para Especialistas, Gratificação de Apoio à Educação, Gratificação por Desenvolvimento Socioeducativo.

Em 2008, foi aprovada a Lei nº 14.709, que dispunha sobre reajuste nas escalas de padrões de vencimentos e sobre a incorporação das gratificações e do abono complementar, que atingiu 37,5% em 2010.

Ao final da aplicação dos reajustes concedidos, porém, o limite fixado pela Lei nº 14.244/06 ainda era superior ao padrão de vencimentos para os professores que estavam nas primeiras posições da carreira. Dessa forma, a extinção do abono complementar em 2010, previsto em lei, significaria redução da remuneração para uma parte dos professores.

Em 2010 foi aprovada a Lei nº 15.215, que dispunha sobre o reajuste na escala de padrões de vencimentos, alterava a lei do abono complementar e estabelecia um índice de reajuste de 33,79%, em três parcelas, a partir de 2011. Perpassado o período de incidência das três parcelas de reajustes, o abono complementar seria extinto e incorporado.

Contudo, em 2011, a aprovação da Lei nº 15.490 estabeleceu limite fixado superior, restando uma diferença de 13,43%, que será aplicado em 2014.

Tabela 6 – Limite Fixado para cada Jornada de Trabalho – 2011 – (em R\$)

Categorias	JB	JBD	JEIF e J30
1	1.076,11	1.614,23	2.152,27
2	1.220,56	1.830,95	2.441,20
3	1.300,00	1.950,00	2.660,00

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Lei nº 15.490/2011.

Além do vencimento fixado para cada jornada de trabalho e das vantagens decorrentes da evolução funcional e da promoção, os professores recebem quinquênios, conforme estabelecido no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo. A Lei estabelece que a cada período de cinco anos, contínuos ou não, o funcionário receba adicional por tempo de serviço público municipal, na seguinte proporção: de 5 a 10 anos – 5%; de 10 a 15 anos – 10,25%; de 15 a 20 anos – 15,76%; de 20 a 25 anos – 21,55%; de 25 a 30 anos – 27,63%; de 30 a 35 anos – 34,01%; mais de 35 anos – 40,71%. O adicional é calculado sobre o padrão do cargo que o funcionário estiver exercendo e é incorporado à remuneração. Além dos quinquênios, o professor que completar 20 anos de efetivo exercício no serviço público municipal tem direito a receber a sexta parte, que corresponde a 1/6 do seu vencimento.

Acrescentam-se às vantagens pecuniárias permanentes e incorporadas à remuneração para efeitos de aposentadoria as gratificações e os adicionais concedidos por tempo determinado, de acordo com especificações próprias.

Entre as vantagens pecuniárias transitórias está a Gratificação por Local de Trabalho (GLT), para os profissionais da educação que trabalham em unidade escolar que sofre “interferências da conjuntura socioambiental”, como dificuldade de lotação de profissionais e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que corresponderá a 15% da

referência 11A, da JBD. A GLT não pode ser acumulada com a Gratificação de Difícil Acesso (GDA), criada pela Lei nº 11.035/1991. Contudo, a GLT necessita de regulamentação, o que ainda não ocorreu, estando em vigor somente a GDA, que é calculada sobre o padrão correspondente à classe inicial da respectiva carreira. Os percentuais são de 30% e de 50%, a depender da localização da escola na qual o professor trabalha. O adicional noturno, concedido aos professores que lecionam no horário das 19h às 23h, corresponde a 30% do valor da respectiva hora-aula ou da hora-trabalho, sendo contabilizado, também, proporcionalmente, nos descansos semanais, feriados, dias de ponto facultativo, férias, recesso escolar e demais licenças e afastamentos remunerados. O vale-alimentação para todos os professores cuja renda bruta mensal não ultrapassar o equivalente a cinco salários mínimos¹⁰ em 2011 correspondeu a R\$ 234,03. O auxílio-refeição pago aos professores, exceto àqueles em JB (20 horas-aula), em 2011, correspondia a R\$ 12,29 por dia de trabalho.

Em 2009, por meio da Lei nº 14.938, foi criado o Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), introduzindo-se na rede, pela primeira vez, uma proposta de premiação com base na avaliação de desempenho das escolas. O PDE é pago anualmente aos servidores lotados e em efetivo exercício nas unidades da SME. Essa gratificação não tem natureza de remuneração, não sendo considerada para o cálculo de décimo terceiro, de férias e de aposentadoria. Para ter direito ao PDE, o servidor deve ter iniciado exercício até 31 de maio do ano corrente e ter, no mínimo, seis meses de efetivo exercício nas escolas.

A Lei prevê que os valores estabelecidos anualmente sejam calculados considerando-se o tempo de exercício no cargo ou função e as diretrizes do Sistema de Avaliação Institucional da Educação Municipal. Contudo, esse sistema de avaliação previsto no plano de carreira (Lei nº 14.660/07) ainda não foi regulamentado. Diante disso, o governo estabeleceu critérios para o pagamento da gratificação – inexistência de faltas e licença médica – sempre na proporcionalidade de 50% para JB (20 horas-aula), 75% para JBD (30 horas-aula) e 100% para JEIF, J40 e J30 (40 horas-aula), do valor máximo do Prêmio. Em 2011, esse valor foi de R\$ 2.400,00 para JEIF, sendo o mesmo do ano anterior.

Em 2011, o governo municipal criou o Índice de Qualidade da Educação (Indique), que consiste num novo indicador calculado com base nos resultados da Prova São Paulo, na melhoria dos resultados da escola (esforço) e no perfil socioeconômico dos alunos. O indicador é calculado para cada escola e será utilizado para definir o valor do bônus pago aos profissionais da educação a partir de 2013, quando o PDE deixará de existir.

¹⁰ A Lei nº 14.588/07 define salário bruto mensal como “a soma de todos os valores a que fazem jus os servidores como parte de seus vencimentos mensais, excluindo-se apenas os pagos a título de auxílio-transporte, auxílio-refeição, 1/3 (um terço) de férias, abono de permanência e vantagens indenizatórias ou eventuais”.

Considerações finais

A análise do plano de carreira dos profissionais da educação municipal de São Paulo permite afirmar que, em linhas gerais, os aspectos referentes à forma de ingresso, à composição da jornada de trabalho, à progressão e à composição da remuneração foram contemplados na legislação.

Entre esses aspectos, destaca-se a existência de uma jornada de trabalho que possui 1/3 de sua totalidade reservada a atividades de formação, de preparação das aulas e de trabalho coletivo. No entanto, o fato de essa composição não se aplicar a todas as jornadas previstas no plano de carreira limita as possibilidades de os professores contarem com o tempo destinado a atividades pedagógicas que são realizadas extraclasse. Essa medida vem se tornando comum em parte das jornadas adotadas, pois, apesar de manter a aparência de atendimento à complexidade da atividade docente, permite a adoção de formas indignas de trabalho no magistério, em especial as que excluem ou reduzem significativamente as indispensáveis horas de trabalho coletivo na escola.

Soma-se a isso a possibilidade de, por meio de acúmulo de cargo ou jornada complementar de trabalho, o professor poder trabalhar até 70 horas semanais, anulando a reivindicação histórica de uma jornada compatível com a especificidade do trabalho docente.

É verdade que essa realidade não é específica do magistério da cidade de São Paulo, estando presente em todo o País. No entanto, o fato de a CF/88 estabelecer a jornada máxima de 44 horas semanais e oito horas diárias parece não incomodar os dirigentes educacionais que têm adotado, até em textos legais, carga horária de trabalho com limites superiores a oito horas diárias. Veja-se como exemplo o art. 19 da Lei nº 14.660/2007, em clara desobediência à CF/88: “Em regime de acúmulo de cargos, inclusive em outros entes federativos, o profissional de educação não poderá exceder a carga horária de trabalho *semanal de 70 (setenta) horas*” (grifos dos autores). Ou seja, encontram-se profissionais do magistério que acumulam um cargo de gestor (40 horas) e um cargo de professor (30 horas-aula), somando praticamente 14 horas de trabalho/dia.

A existência de diferentes jornadas de trabalho contraria o proposto no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que sugere às redes de ensino a adoção de uma única jornada de trabalho, de modo a vincular o professor numa mesma escola. Importa dizer, também, que a legislação municipal não faz referência à dedicação exclusiva,¹¹ alternativa viável para desestimular o acúmulo de cargo e vincular os profissionais do magistério num único emprego e numa única escola.

Em relação à dispersão no vencimento, estimada em até 100%, pode-se dizer que está em consonância com as discussões atuais sobre as carreiras do magistério. Embora essa dispersão possa significar um vencimento inicial mais baixo, considerando-se o montante de recursos aplicados, é atrativa na medida em que o professor tem expectativa de melhores salários no decorrer do tempo de serviço.

Um aspecto positivo constatado em relação ao magistério paulistano é o número surpreendentemente alto de professores efetivos da rede municipal (90%), situação destoante do resto do País, uma vez que somente cerca de 50% dos professores das diferentes redes públicas são efetivos.

Em relação à composição da remuneração, pode-se destacar o fato de o piso profissional dos professores da rede municipal de São Paulo ser superior ao piso salarial profissional nacional, correspondendo, em

¹¹ Em geral, entre o Regime de Dedicção Exclusiva e o Regime de 40 horas há uma diferença no vencimento de mais de 50%.

2011, a R\$ 2.152,27 por uma jornada de 30 horas (40 horas-aula) para o professor com formação em nível médio, e a R\$ 2.600,00 pela mesma jornada para o professor com licenciatura plena. O piso salarial profissional nacional mínimo, em 2011, foi de R\$ 1.187,00 pela jornada de 40 horas semanais de trabalho para o professor com formação em nível médio. No entanto, dado o fato de se tratar do Estado e da cidade mais ricos do País e com um dos mais altos custos de vida, pode-se afirmar que não se caracteriza um piso salarial que se destaque no País como exemplo de valorização do magistério.

Em consequência, a remuneração do professor da rede municipal acaba sendo mais atrativa por conta da progressão na carreira (promoção e evolução) e dos quinquênios e da sexta parte que são incorporados para efeitos de aposentadoria, não se desconsiderando as diferentes gratificações que lhe são concedidas.

O plano de carreira dos docentes, nos aspectos analisados, contempla, em grande medida, a preocupação com uma progressão funcional atrativa para os ingressantes, com a ponderação necessária de que a avaliação de desempenho ainda não faz parte dos critérios atuais de evolução funcional, ainda que “certificados de valorização profissional” estejam previstos nos arts. 35, 38 e 40 da Lei nº 14.660/2007. Dado que a avaliação de desempenho é um item presente em praticamente toda a legislação referente aos planos de carreira do magistério do País, é mister o aprofundamento teórico e prático sobre as relações entre valorização profissional, avaliação de desempenho e melhoria da qualidade do ensino.

Para Morduchowicz (2003), à semelhança do que ocorre na América Latina, no caso de São Paulo, trata-se de uma carreira calcada em concepções tradicionais, na medida em que a progressão está baseada, principalmente, no tempo de serviço e na titulação e não na avaliação de desempenho, considerada mais “moderna” e adequada para mensurar a dedicação e a competência dos professores, conforme tem sido defendido por alguns autores (Abreu; Balzano, 2001).

No entanto, apesar da pouca discussão sobre a repercussão desse novo entendimento sobre as relações profissionais no magistério, legislações que incorporaram a avaliação de desempenho já tinham sido aprovadas em 2010, em 14 Estados brasileiros. Trata-se de leis que introduziram a avaliação de desempenho profissional do docente vinculada ao desempenho dos alunos (em especial, contabilizando o número de acertos nas provas nacionais e/ou estaduais e municipais) como condição para novos ganhos salariais, estes sempre como “gratificações” que não se incorporam ao vencimento-base.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo MEC, tem sido um dos principais motivadores para que Estados e municípios adotem essa fórmula, acreditando-se constituir “motivação” para os professores, com vistas ao alcance de metas estabelecidas, parte delas improváveis, quando analisadas as circunstâncias e as condições materiais do trabalho escolar e docente.

Esse tipo de avaliação tem contaminado as propostas atuais de planos de carreira e de estatutos do magistério, trazendo o critério da “competição” entre pares e da meritocracia como importante fator de motivação para uma atuação docente mais criativa, dinâmica e atualizada. Na nova fórmula, substitui-se a isonomia salarial, que, historicamente, fundamentou o trabalho coletivo como condição de sucesso de uma escola e de uma equipe de professores e especialistas, por uma competição entre pares, na qual quem se destaca dos outros deve ser premiado para continuar “motivado” a se dedicar. Em compensação, aos “acomodados”, o mínimo da remuneração deve ser mantido, na tentativa de “convencê-los” de que, se quiserem ganhar mais, terão de se dedicar mais e sempre.

Mesmo que os (poucos) estudos realizados, de forma independente, mostrem que esta nova fórmula: > salário = > produtividade = > qualidade de ensino não tem suporte na realidade escolar, a mídia e os empresários, que vêm atuando cada vez mais no ambiente educacional, insistem em estabelecer, como critério para sua “cooperação”, essa equação, para garantir, à semelhança de suas empresas, o sucesso do produto “educação pública cidadã” no *input* professor competente + salários um pouco mais altos = melhores resultados nas provas nacionais, estaduais e municipais.

A legislação brasileira referente aos planos de carreira dos profissionais da educação, desde a LDB/96, tem contemplado a avaliação de desempenho como um dos requisitos para a progressão na carreira. Entretanto, a forma como essa avaliação consta dos planos e o peso que ela representa na carreira parecem estar diretamente vinculados às concepções dos gestores municipais e estaduais, às negociações com os sindicatos e à mobilização dos profissionais do magistério.

Em São Paulo, na rede municipal de ensino, o PDE e, a partir de 2013, o Índice de Qualidade da Educação (Indique) são bons exemplos dessa política de premiação, pois introduzem essa remuneração de maneira pontual, não a incorporando à carreira. Uma observação importante é que, embora a carreira municipal de São Paulo não esteja calcada na avaliação de desempenho, o plano já contém um embrião do que poderá vir a ser um sistema de avaliação vinculado à remuneração, a depender de como será regulamentada a “certificação de valoração profissional” e o Indique.

A não regulamentação possivelmente permanece pela pressão dos sindicatos, que historicamente consideram esse critério um dos mais injustos para com os professores por não abranger suas condições de trabalho e ensino. O momento é de atenção e resistência, pois, se os sindicatos municipais não tiverem uma atuação política competente para “breicar” esse processo, em breve poder-se-á discutir em São Paulo se os “certificados de valoração profissional” não terão se transformado no principal critério para a evolução funcional do magistério paulistano.

Diante disso, ficam os seguintes questionamentos: poderá um processo de monitoramento das unidades de ensino garantir, ao mesmo tempo, a melhoria da qualidade de ensino, a valorização dos profissionais da educação e a eficiência institucional, como pretende a legislação

municipal? Ou trata-se de artifícios para que a competitividade, e não mais o trabalho coletivo, dirija as ações e os projetos educacionais nas escolas públicas? Interessam, aliás, os projetos pedagógicos diferenciados em cada uma das escolas públicas ou a uniformidade e sua implementação são que definirão o critério de sua excelência?

Referências bibliográficas

ABREU, Mariza Vasques de; BALZANO, Sônia. Progressão na carreira do magistério e avaliação de desempenho. In: RODRIGUES, Maristela M.; GIÁGIO, Mônica (Org.). *Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação*: PRASEM III. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998*. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional

nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009*. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução do CNE/CEB nº 2 de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar F. et al. *Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes*. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, 2003.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979*. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 1979. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/Servidores%20-%20Estatuto_1265987442.pdf>

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei Orgânica do Município de São Paulo (com suas alterações), de 4 de abril de 1990*. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/LOM.pdf>>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 11.035, de 11 de julho de 1991*. Institui a Gratificação de Dificil Acesso, prevista no artigo 95 da Lei Orgânica do Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 1991. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SDkCPZa_WuEJ:www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Leis%2520Municipais%25209_1256741470.doc+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992*. Dispõe sobre o estatuto do magistério Público Municipal, e dá outras providências. São Paulo, 1992. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11229_EstatutoMagisterioPublico.pdf>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993*. Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 1993. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11434_12_11_93_OrganizacaoQuadros.pdf>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 12.858, de 18 de junho de 1999*. Institui o Auxílio-Refeição, nas condições que especifica, e dá outras providências. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/sitemerenda/Anonimo/legislacao/leis/lei_12858.aspx>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 14.244, de 29 de novembro de 2006*. Institui a Gratificação de Regência, a Gratificação de Atividade Educativa, a Gratificação de Apoio Educacional, a Gratificação de Atribuição Educacional, a Gratificação Especial para Especialistas, a Gratificação de Apoio à Educação, a Gratificação por Desenvolvimento Sócio-Educativo e o Abono Complementar, a serem concedidos aos servidores que especifica. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/114244_1311715323.pdf>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 14.588, de 12 de novembro de 2007*. Altera a redação dos art. 1º ao 6º da Lei Municipal nº 13.598/03 e institui o Vale-Alimentação, benefício a ser concedido aos servidores municipais que especifica. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/114588_1311766307.pdf>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente,

reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Legisla%C3%A7%C3%A3o/LeiMunicipal14660.pdf>>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 14.709, de 3 de abril de 2008*. Dispõe sobre o reajustamento das Escalas de Padrões de Vencimentos dos Quadros dos Profissionais de Educação, a absorção das gratificações instituídas pela Lei nº 14.244, de 29 de novembro de 2006, na forma que especifica e introduz alterações na Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Legisla%C3%A7%C3%A3o/LeiMunicipal14709.pdf>>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 14.938, de 30 de junho de 2009*. Institui o Prêmio de Desempenho Educacional e revoga as leis e os dispositivos legais que especifica. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/114938_1311717474.pdf>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 15.215, de 25 de junho de 2010*. Dispõe sobre o reajustamento das Escalas de Padrões de Vencimentos do Quadro dos Profissionais da Educação, mantém a concessão do Abono Complementar que especifica e introduz alterações na Lei nº 14.244, de 29 de novembro de 2006; reconfigura a carreira de Agente Escolar, do Quadro de Apoio à Educação, do Quadro dos Profissionais da Educação, prevista na Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, e legislação subsequente. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/115215_1311719873.pdf>.

SÃO PAULO. Protocolo de negociação de 2010 – Educação. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, 3 jun. 2010. p. 63.

SÃO PAULO. Anexo Único a que se refere o artigo 1º do Decreto nº 52.399/2011. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, 8 jun. 2011. p. 3-4. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=9QD9IJES3JHTVeDUDEIE1LSOAKU&PalavraChave=52.399>>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Portaria nº 1.566/2008*. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME>.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Lei nº 15.490*, de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre o reajustamento do Abono Complementar instituído pelo art. 11 da Lei nº 14.244, de 29 de novembro de 2006. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 30 nov. 2011.

SÃO PAULO. Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo. *Jornal do Sindicato*, n. 172, 2010.

Lisete Regina Gomes Arelaro, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora titular da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, Brasil.

liselaro@usp.br

Márcia Aparecida Jacomini, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, Brasil.

marciajacomini@uol.com.br

Nilson Alves de Souza, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, São Paulo, Brasil.

pedagogia31@yahoo.com.br

Kátia Aparecida Santos, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, São Paulo, Brasil.

katcabre@yahoo.com.br

Recebido em 13 de julho de 2013.

Aprovado em 17 de dezembro de 2013.

Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul

Rosângela Fritsch
Ricardo Vitelli
Cleonice Silveira Rocha

Resumo

Tem como objetivo discutir indicadores de qualidade da educação, com ênfase nas taxas de defasagem idade-série no ensino médio, em três escolas públicas estaduais de São Leopoldo. É parte de uma produção de pesquisas do subprojeto Estudo da Evasão no Ensino Médio e Superior em São Leopoldo. Compõe o projeto Observatório da Educação – Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática. Os dados foram coletados em banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e nas escolas pesquisadas. A análise descritiva mostra que a defasagem idade-série se acentua conforme se segmenta o público. Existem diferenças quando se comparam resultados entre escola, assim como turnos, séries e condição dos estudantes. Conclui-se que as políticas educacionais são insuficientes ou ineficazes, principalmente por não considerarem as diferenças existentes entre as realidades de seus estudantes.

Palavras-chave: defasagem idade-série; políticas educacionais; ensino médio.

Abstract

Discrepancies between age and grade in public high schools of the state of Rio Grande do Sul

The present paper seeks to discuss the education quality indicators, emphasizing the level of discrepancies that involves age and grade in three state high schools located in São Leopoldo city, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. It is part of a research of the subproject entitled Estudo da Evasão no Ensino Médio e Superior em São Leopoldo (Study on High School and Higher Education Dropouts in São Leopoldo). It is also part of the research project Observatório de Educação – Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática (Education Observatory – Quality Indicators and Democratic Management). Data were collected from the database of Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep – National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira), as well as from the three schools involved in the study. The descriptive analysis shows that the discrepancy between age and grade accentuates as the target public is segmented. There are differences when the results of the three schools are compared, the same happens in relation to shift work, grades and the students' conditions. It is possible to conclude that educational policies are insufficient or ineffective, mainly because they do not take into consideration the differences between the realities of the students.

Keywords: discrepancies between age and grade; educational policies; high school.

Introdução

O texto aborda indicadores de qualidade da educação com ênfase na defasagem idade-série do ensino médio. É parte da produção do subprojeto "Estudo da Evasão no Ensino Médio e Superior, no Município de São Leopoldo" que compõe o projeto "Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática – Capes/Inep, Projeto OE 44/2010", Núcleo em Rede 2011-2014. Iniciaremos com uma breve contextualização sobre o ensino médio e as relações com a gestão e os indicadores educacionais, para, na sequência, apresentar os resultados da pesquisa e as discussões dela decorrentes.

A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1.996, define que a educação básica 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 estudos posteriores.

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, no capítulo II, que trata do referencial legal e conceitual, no art. 3º, reafirma que o ensino médio é um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos. O art. 4º determina que as unidades escolares que ministram esta etapa da educação básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (Brasil, Lei 9.394, 1996).

O ensino médio como etapa final da educação básica mantém-se como objeto de análises e discussões e, especialmente, tem sido um desafio equacionar a dualidade entre o seu caráter profissionalizante e/ou propedêutico.

O nível médio de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão –, de forma integrada e dinâmica (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 354).

Para Kuenzer (2010), universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

As políticas educacionais no Brasil e no mundo têm avaliado a qualidade da educação, ou mesmo das políticas públicas, por meio de indicadores quantitativos. As comparações realizadas com sistemas educacionais de outros países têm sido utilizadas como justificativa para se aplicarem a metodologia de indicadores, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), assumindo a conotação de avaliação em larga

escala. Entendemos que a proposição do uso de indicadores para avaliar a qualidade de algo é apresentada, na maioria das vezes, sem uma discussão ampla sobre os fatores determinantes de sua concepção. A análise de um indicador não pode ser feita sem levarmos em conta as características do meio em que está inserido. Por sua natureza, um indicador fornece uma visão parcial do que pretende aferir. Essa parcialidade é inerente ao método, ao processo ou às escolhas para a constituição do indicador.

De qualquer forma, indicadores educacionais como taxas de acesso, de repetência, de reprovações, de defasagem idade-série e de evasão são sinais que orientam uma avaliação diagnóstica no que diz respeito às suas implicações com a permanência e o sucesso dos estudantes nas escolas. O esforço neste artigo é o de articular os resultados das avaliações diagnósticas macro com resultados locais, no caso de três escolas estaduais do município de São Leopoldo/RS, tendo como escolha levantar e problematizar a defasagem idade-série e suas implicações com outros indicadores de qualidade, como a aprovação, a reprovação e o abandono no que diz respeito às condições de fracasso escolar.

Um dos indicadores que contribuem fortemente para dificultar o bom desempenho é o alto índice de defasagem idade-série, variável que nos ajuda avaliar o grau de inadequação entre a idade dos alunos e as séries em que estão alocados (Bomeny, 2003, p. 11).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a defasagem idade-série é considerada quando o estudante está há pelo menos dois anos acima da idade para a série. O ingresso tardio e/ou a repetência são os fatores geradores e muitas são as decorrências pela condição de os alunos estarem em sala de aula acima da idade dos demais. A literatura tem apontado que a repetência gera consequências muito negativas não somente para o indivíduo, mas para o sistema educacional como um todo. Esse fato ocasiona um estímulo à evasão, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em desperdício de recursos financeiros e frustrações de perspectivas pessoais. Além disso, cabe evidenciar que parte das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino preocupa-se com o fracasso escolar e com o fato de a defasagem idade-série estar atuando diretamente no resultado dos indicadores de evasão, abandono e reprovação.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se considerarmos o número de crianças e jovens nas idades educacionais próprias, em relação ao acesso, no ensino médio, de 15 a 17 anos, teríamos em 2011 uma população de 10.580.060 para um número de matriculados de 8.400.689 (8.376.852 em 2012), e destes, 5.645.263 em idade correspondente. Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2012

o aluno potencial do ensino médio é o concluinte do ensino fundamental. No caso do ensino médio regular, mantido o raciocínio acima, a

estimativa é que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,6 milhões de alunos, o que corresponde à população na faixa etária de 15 a 17 anos, contra os atuais 8,4 milhões de matriculados (Brasil, Inep, 2013).

Apesar da pouca variação no resultado da taxa de defasagem idade-série de ano para ano, a redução deste indicador no período acumulado de uma década foi significativa. O MEC acredita que a taxa deve continuar reduzindo e aponta que o patamar adequado seria entre 3% e 4%, muito longe da situação atual.

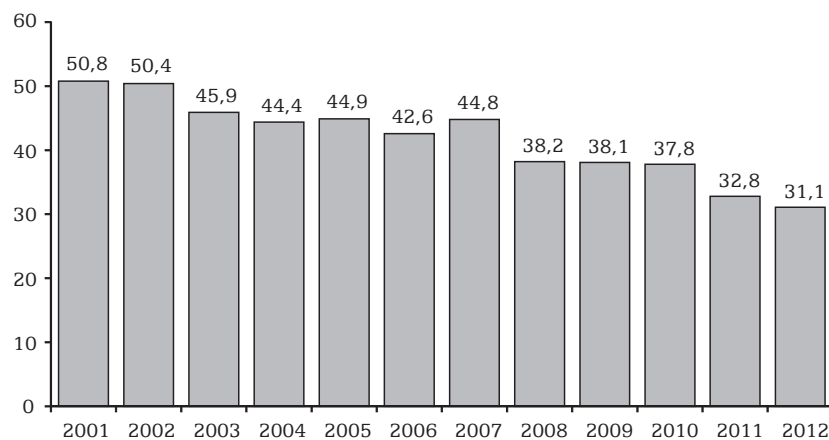


Gráfico 1 – Evolução da Taxa Percentual de Defasagem Idade-Série no Ensino Médio – Brasil – 2001-2012

Fonte: Inep (2013).

A evolução da taxa de abandono escolar, no ensino médio brasileiro, aponta, a partir de 2006, um declínio. O incremento na diferença entre os anos tem reduzido, o que indica uma aproximação com um patamar de estabilidade.

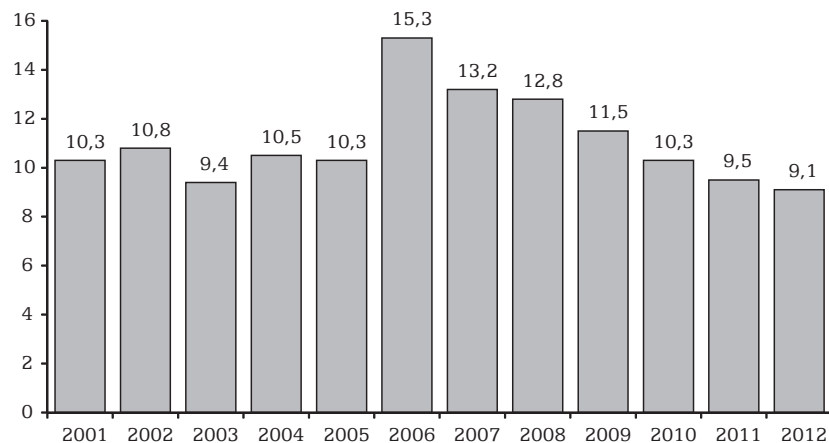


Gráfico 2 – Evolução da Taxa de Abandono Escolar no Ensino Médio – Brasil – 2001-2012

Fonte: Inep (2013).

Ao contrário das taxas anteriores, a taxa de reprovação, no ensino médio brasileiro, aponta uma tendência de estabilidade; com pequenas variações, esse indicador tem se mantido próximo a 12%.

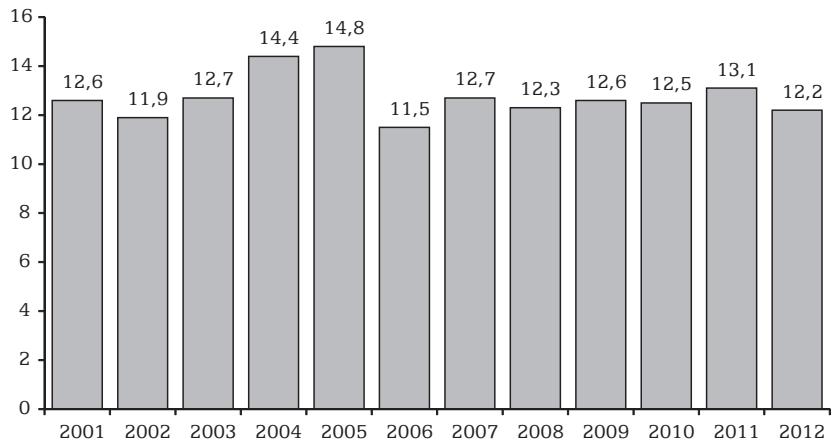


Gráfico 3 – Evolução da Taxa de Reprovação no Ensino Médio – Brasil – 2001-2012

Fonte: Inep (2013).

Ante os elementos apresentados nesta breve contextualização e as repercussões da avaliação por larga escala, foi mapeado um conjunto de indicadores quantitativos disponíveis em bancos de dados do Inep e nos documentos das escolas. Os dados disponíveis têm como referência os anos de 2010 e 2011, fornecendo uma visão parcial da realidade estudada a partir de uma análise descritiva dos resultados coletados que tem como lócus o ensino médio em três escolas públicas estaduais. Os dados das escolas referem-se ao ano de 2010 e foram coletados de forma censitária em seus bancos de dados. Posteriormente, as informações foram distribuídas por escolas, séries e turnos e apresentadas em tabelas por meio de taxas percentuais, médias ou outras medidas, conforme a descrição de cada indicador pesquisado. Nas análises também foram considerados dados qualitativos decorrentes de entrevistas realizadas com professores e gestores de educação básica das respectivas escolas.

Características das escolas pesquisadas

As escolas não foram identificadas nominalmente, mas sim classificadas da seguinte forma: escola A, B e C. A partir do Quadro 1 e da Tabela 1, é possível avaliar algumas diferenças entre os perfis de escolas. A escola C recebe alunos de várias instituições de ensino, pois atende exclusivamente ao ensino médio, com isso, não participa de todo o processo de formação da educação básica. Entre as três escolas pesquisadas, ela apresentou os menores percentuais de participação e menores resultados nos indicadores de desempenho, realizados por meio

das avaliações. Ao mesmo tempo, é a escola onde existe a maior relação de funcionários por estudantes, assim como a de professores. A escola A tem um perfil diferenciado das demais com relação à quantidade de estudantes no noturno, neste aspecto seu desempenho nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se destaca das demais. A escola B, com menor tempo de oferta do ensino médio, se destaca no desempenho na redação.

Quadro 1 – Diferenças entre os Perfis das Escolas

Escola A	Escola B	Escola C
<ul style="list-style-type: none"> • Menos alunos matriculados no turno noturno • Melhor média de desempenho em ciências humanas no Enem 2010 e 2011 • Melhor média de desempenho em cinco das seis médias das avaliações objetivas • Maior proporção de professores concursados 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor desempenho da redação no Enem 2010 e 2011 • Escola com menos tempo de ensino médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Atende somente o ensino médio e tem maior número de aluno no noturno • Menor taxa de participação dos alunos no Enem 2010 e 2011 • Menor média em todas as seis avaliações • Menor quantidade de funcionários e maior relação funcionário/alunos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 1 – Dados de Perfil das Escolas

Dados de perfil das escolas	Escolas do subprojeto		
	A	B	C
Número total de alunos	1268	1294	709
Número de alunos no ensino médio	605	740	709
Número de alunos ensino médio noturno	146 (24%)	389 (53%)	316 (45%)
Número de professores	69	65	39
Número de professores no ensino médio	34	39	33
Número de alunos por professores no ensino médio	17,79	18,97	21,48
Número de professores no ensino médio com licenciatura completa	29 (85%)	34 (87%)	37 (95%)
Número de professores no ensino médio com licenciatura incompleta	2(6%)	2 (5%)	1 (3%)
Número de professores no ensino médio com outra formação	3(9%)	3 (8%)	1 (3%)
Número de professores concursados	16 (47%)	13 (33%)	22 (56%)
Número de professores com contratos emergenciais	18 (53%)	26 (67%)	17 (44%)
Número de funcionários	15	15	7
Número de alunos por funcionários	84,53	86,27	101,29
Há quantos anos existe ensino médio na escola	22	12	27
A escola possui educação fundamental	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelos autores.

A quantidade absoluta de estudantes pesquisados nas três escolas totalizou 2.054. As escolas pesquisadas começam com 1.010 alunos no primeiro ano e seguem com 680 no segundo ano, quando acontece uma perda de 32,67%, não considerando que existem transferências e ingressos de estudantes em séries intermediárias. Da segunda para a terceira série, a queda é de 46,47% quando se chega a 364 estudantes, e, se considerarmos da primeira para a terceira série, a perda é de 63,96%, ou seja, em média a cada dez estudantes que ingressam no primeiro ano, aproximadamente seis não chegam ao terceiro ano. Pela definição do dicionário de indicadores, essa seria a taxa de abandono escolar.

Esta realidade gera um processo de exclusão que se inicia, com grande intensidade, na primeira série, em função de alguns fatores determinantes. Segundo dados qualitativos coletados, esta perda inicial acontece nas seguintes situações: os estudantes concluem o ensino fundamental despreparados e, no primeiro ano, este aspecto se destaca; a mudança de uma escola municipal para uma estadual ou mesmo a mudança do espaço escolar dificulta a adaptação dos estudantes, podendo impactar na aprendizagem; no noturno, o fracasso escolar é originado, especialmente, pela cobrança do mercado de trabalho, que condiciona o emprego à matrícula, sem considerar a frequência, ou ainda em função de um grande número de estudantes em defasagem idade-série. Por outro lado, estudos realizados indicam outros fatores que também contribuem para a construção desta realidade, principalmente para os alunos do noturno. Além disso, as condições da escola no seu turno, a falta de motivação dos professores e até mesmo políticas públicas inexistentes ou ineficientes também têm influência nesses resultados.

Há, também, nos alunos um sentimento de inferioridade (é constante a comparação com o turno diurno) e a noção de que tudo conspira contra seus objetivos: escola pior; professor menos motivado; política pública equivocada ou ausente. Criticam severamente a não reprovação, alegando, entre outras razões, que faz parte dos objetivos implícitos do governo que eles concluam o curso sem o devido preparo e condições de passar pelo vestibular (Souza; Oliveira, 2008, p. 58).

A importância das características familiares também é citada como fator relacionado ao progresso escolar bastante consolidado nas literaturas teórica e empírica, considerado como um dos principais responsáveis pela manutenção das classes de renda, perpetuando o status da geração anterior.

Resultados do indicador defasagem idade-série

A Tabela 2 retrata que a defasagem idade-série tem mostrado uma melhora gradativa na perspectiva da avaliação por larga escala. No período compreendido entre os anos de 2006 a 2011 identifica-se uma queda nesta taxa de alunos com idade superior à correspondente da série em que eles se encontram. Retroagindo mais os dados para o ano 2000, a

taxa de defasagem idade-série ficava em 54,9%. Com isso, é importante destacar um decréscimo de 17,1 pontos percentuais em dez anos.

Tabela 2 – Evolução da Taxa de Defasagem Idade-Série no Brasil e no Rio Grande do Sul – Ensino Médio – 2006-2011

Períodos	Taxa Brasil	Taxa no RS
2006	44,9	34,6
2007	44,8	33,8
2008	38,2	33,4
2009	38,1	32,0
2010	37,8	30,5
2011	32,8	29,5

Fonte: Brasil (2012)

A taxa de defasagem idade-série no município de São Leopoldo, em 2010, foi de 29,8%, sendo de 33,6% na rede pública e de 5,9% na rede privada. Com relação à taxa percentual de defasagem idade-série, apresentada na Tabela 3, é visível a diferença encontrada entre os alunos do turno diurno e noturno. A defasagem começa muito grande no primeiro ano e vai caindo nos anos seguintes. A queda mostra que a perda de estudantes acontece mais entre aqueles na condição de defasagem idade-série do que entre os demais.

Nessas escolas, a taxa de defasagem idade-série foi de 44,8%, quase metade dos estudantes deste nível de ensino. Avaliando especificamente os estudantes com defasagem idade-série, independentemente da série em que se encontram, 43,5% abandonam a escola e 20,3% são reprovados, de modo que o fracasso escolar (abandono + reprovação) chega a 63,8% dos casos. Quando comparamos esses resultados apenas observando os estudantes não defasados, verificamos que a taxa de abandono foi de 6,5% e a de reprovação de 19,2%. A taxa de fracasso escolar deste público é de 25,7%.

No que se refere à taxa de reprovação, não observamos diferença significativa entre os dois tipos de estudantes, porém, a taxa de abandono de quem está em defasagem idade-série é muito superior à de quem não está nessa condição. Assim, não acontece a reprovação maior entre os estudantes em defasagem, uma vez que eles abandonam a escola antes de se efetivar a reprovação. Esses resultados são preocupantes na medida em que os processos de ensino e aprendizagem são geralmente homogêneos, não levando em consideração especificidades desses públicos.

O indicador sobre o percentual de estudantes no noturno vai aumentando conforme os estudantes vão avançando nas séries (Tabela 4). Esse fato acontece, em parte, pela redução mais acentuada do número de matrículas do turno diurno e também por uma maior procura pelo noturno nas séries finais do ensino médio.

Tabela 3 – Taxa Percentual de Defasagem Idade-Série nas Três Séries do Ensino Médio, por Escolas, por Turno e Total

Séries e turnos	Escolas do subprojeto			Total
	A	B	C	
Total	30,4	46,6	55,3	44,8
1ª Série	38,1	49,2	64,5	50,7
Manhã	-	23,3	48,2	35,6
Tarde	29,2	-	42,4	30,7
Noite	82,7	70,6	92,7	79,8
2ª Série	23,5	53,5	52,8	45,0
Manhã	-	27,3	34,1	30,9
Tarde	14,9	-	-	14,9
Noite	45,3	75,6	71,4	68,7
3ª Série	19,8	25,6	37,6	28,3
Manhã	-	13,0	27,3	20,0
Tarde	9,2	-	-	9,2
Noite	36,6	41,2	47,8	42,7

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 4 – Percentual de Estudantes no Turno Noturno nas Três Séries do Ensino Médio, por Escolas

Séries	Escolas do subprojeto			Total
	A	B	C	
Total	24,1	52,6	44,6	41,4
1ª Série	16,7	54,0	40,0	37,3
2ª Série	28,3	54,4	50,0	45,6
3ª Série	38,7	44,8	50,4	45,1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados da Tabela 5 indicam os percentuais de alunos que estavam em condição de defasagem idade-série e conseguiram aprovação no final do período letivo. Na Tabela 6, aparecem os indicadores de aprovação geral para todos os estudantes e o de aprovação entre aqueles com e sem defasagem idade-série. Essas duas formas de apresentação dos dados mostram, inicialmente, que as taxas de aprovação vão aumentando conforme seguem as séries, fato relatado anteriormente como sendo explicado que muitas reprovações na primeira série acabam permitindo o avanço dos estudantes em “melhores condições” para as séries seguintes, aumentando as taxas de aprovação.

Por outro lado, na comparação das taxas de aprovação entre alunos sem e com defasagem idade-série, existe sempre um “melhor desempenho” do primeiro grupo em relação ao segundo. A proporção entre as taxas de aprovação indica que para ser aprovado no primeiro ano o estudante tem 148% a mais de chance caso não esteja em condição de defasagem

idade-série. No segundo ano, aumenta em 133,7% a chance de aprovação, caso não esteja nesta condição, e, no terceiro ano, aumenta em 45,6%. As chances de aprovação vão se aproximando entre os estudantes com e sem defasagem de idade por dois motivos: o abandono e a reprovação escolar, pois são maiores entre os alunos em defasagem idade-série nas primeiras séries. São diferenças significativas, indicando que o estudante em defasagem idade-série tem menos chance de aprovação do que os demais.

Tabela 5 – Taxa de Aprovação na Condição de Defasagem Idade-Série dos Estudantes do Ensino Médio, por Escolas, por Turnos, por Séries e Total

Séries e turnos	Escolas do subprojeto			Total
	A	B	C	
Total	47,3	26,4	24,7	29,9
1ª série	40,3	21,2	19,6	25,0
Manhã	-	52,5	28,4	36,4
Tarde	35,5	-	14,3	32,2
Noite	48,8	12,5	14,0	18,3
2ª série	50,0	27,1	24,8	29,4
Manhã	-	63,3	18,6	37,0
Tarde	55,0	-	-	55,0
Noite	45,8	16,2	27,8	24,4
3ª série	81,0	53,1	46,0	55,3
Manhã	-	66,7	27,8	40,7
Tarde	83,3	-	-	83,3
Noite	80,0	47,8	56,3	59,4

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 6 – Taxa de Aprovação dos Estudantes do Ensino Médio, por Condição, Turnos, Séries, Diferença e Proporção

Séries e turnos	Taxa de aprovação			Diferença (ED-SD)	Proporção% (SD/ED*100) -100
	Geral	Em defasagem (ED)	Sem defasagem (SD)		
Total	51,2	29,9	68,5	-38,6	119,1
1ª série	43,3	25,0	62,0	-37,0	148,0
Manhã	58,5	36,4	70,8	-34,4	94,5
Tarde	54,6	32,2	64,5	-32,3	100,3
Noite	20,7	18,3	30,3	-12,0	65,6
2ª série	51,0	29,4	68,7	-39,3	133,7
Manhã	64,4	37,0	82,8	-45,8	123,8
Tarde	67,9	55,0	70,2	-15,2	27,6
Noite	33,5	24,4	53,6	-29,2	119,7
3ª série	73,4	55,3	80,5	-25,2	45,6
Manhã	66,7	40,7	73,1	-32,0	79,6
Tarde	95,4	83,3	96,6	-13,3	16,0
Noite	70,1	59,4	78,7	-19,3	32,5

Fonte: Elaborado pelos autores.

*Relação percentual proporcional obtida pela divisão da taxa de aprovação dos alunos sem defasagem pela taxa de aprovação dos alunos em defasagem idade-série.

Outro aspecto considerado a partir desses resultados e de outros indicadores obtidos é que existem também diferenças significativas entre escolas. Com isso, surgem também diferenças entre turnos e condições do alunado. É importante observar este fato para que se possa trabalhar na busca de uma melhora nos resultados dos indicadores escolares ou até mesmo se pensar em uma reformulação que atente para essas diferenças, pois acabam se homogeneizando em políticas únicas, independentemente das realidades nas quais são aplicadas.

Considerando os resultados dos indicadores quantitativos levantados por este estudo, cabe destacar que a percepção da qualidade da educação, mensurada somente a partir de indicadores, tem como base uma concepção de qualidade percebida de forma reducionista. Outro aspecto a se considerar é com relação à intencionalidade de determinados indicadores, em função de serem apresentados como indicativos de qualidade para a área educacional. De qualquer forma, esses resultados podem mostrar algumas percepções da realidade escolar que estão ocultas por trás dos resultados desses indicadores.

O indicador defasagem idade-série, levando em consideração os resultados globais das três escolas pesquisadas, mostra que a taxa de defasagem idade-série vai reduzindo conforme se avança nas séries. Começa com 50,69%, passa para 45,00% e termina em 28,30%. Esses resultados são oriundos de um maior abandono e reprovação entre os estudantes nesta condição, com isso, a cada série que se avança, a proporcionalidade desse público vai se reduzindo no universo de estudantes. A taxa de defasagem idade-série se mostra mais representativa entre os estudantes do turno noturno (68,63%) do que entre os matriculados na manhã (31,08%) e a tarde (23,58%). No noturno, essa taxa é praticamente o dobro da encontrada no turno da manhã e quase o triplo se comparada com o turno da tarde.

Na Tabela 7, os resultados da taxa de defasagem idade-série foram segmentados conforme a condição dos alunos ao final do ano letivo (2010). Primeiramente, os dados foram agrupados entre as escolas, as séries e os turnos. Assim sendo, somente duas variáveis são apresentadas: a condição do estudante e sua situação em defasagem idade-série ou não. Com relação à condição dos 2.054 alunos, encontramos 51,17% aprovados ao final do período e 23,13% em condição de abandono.

A relevância do abandono se mostra mais intensa entre alunos na condição de defasagem idade-série (84,42%), pois, apesar de apresentar resultado de cancelamento em 100% dos casos, esse percentual se refere a um universo de apenas dois estudantes. O entendimento dos resultados da tabela é feito de forma horizontal, onde o percentual de defasagem é calculado por condição do estudante.

Grande parte da elevada proporção de abandono dos estudantes na condição de defasagem idade-série se dá, segundo dados qualitativos coletados, em função de sua vulnerabilidade, que pode ser decorrente de fracasso escolar; baixa autoestima; heterogeneidade de turmas com conflito de gerações; falta de motivação; exigências do mercado de

trabalho. Algumas considerações são específicas por escola, como no caso de uma delas que tem alunos no turno noturno e não tem transporte coletivo que atenda à escola no horário de término das aulas.

Tabela 7 – Taxa de Defasagem Idade-Série, por Condição

Condição	Situação do aluno idade-série (%)		Total de matrículas	Percentual
	Em defasagem	Não defasagem		
Total	44,84	55,16	2054	100,00
Abandono	84,42	15,58	475	23,13
Aprovado	26,17	73,87	1051	51,17
Cancelado	100,00	0	2	0,10
Reprovado	46,17	53,83	405	19,71
Transferido	46,28	53,72	121	5,89

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao avaliar os resultados apresentados na Tabela 8, é possível determinar algumas relações entre eles. A escola com menor taxa de abandono é também aquela onde existe a menor taxa de defasagem idade-série e o menor percentual de estudantes matriculados no noturno. À medida que aumenta a taxa de defasagem idade-série, aumenta também a taxa de abandono.

Tabela 8 – Taxa de Defasagem Idade-Série, por Escolas e por Indicadores

Escolas	Taxa de defasagem idade-série	Total de alunos	Média de alunos por turma	Taxa de reprovação	Taxa de abandono	Percentual de alunos no noturno
Total	44,84	2054	38,2	19,7	23,1	41,4
A	30,4	605	42,0	20,7	8,1	24,1
B	46,6	740	37,0	20,7	25,3	52,6
C	55,3	709	35,5	17,9	33,7	44,6

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por esses resultados é possível identificar alguns aspectos fundamentais. A taxa de defasagem idade-série é indicador importante no sentido de revelar um perfil de aluno que não se encontra na idade indicada para a série que está cursando, gerando um manancial de estudantes que acaba em condições de abandono ou reprovação. Por isso, é fundamental que exista um conjunto de políticas públicas que também considere especificidades, ou seja, que se direcione, por exemplo, a estudantes do ensino médio no turno noturno na condição de defasagem idade-série, uma vez que este universo já é bastante representativo no cômputo do total de alunos e, ao mesmo tempo, acaba sendo vítima do fracasso escolar.

A distância entre o perfil do aluno esperado pelos professores – decorrente de uma imagem estereotipada e homogênea – e as

características reais dos estudantes colocam em questão a aplicação de sistemas de trabalho desenhados para coletividades relativamente homogêneas e disciplinadas (Almandoz; Vitar, 2006, p. 42).

A descontinuidade do aluno, em muitos casos, revela que não é suficiente a inclusão de todos no sistema, uma vez que essa inclusão se torna efêmera, pois sua permanência é muito curta. Para além da universalização do acesso, é preciso também uma política voltada para permitir a possibilidade de o estudante permanecer, dando continuidade a seus estudos até a conclusão de cada etapa do sistema educacional.

Considerações finais

A preocupação com a educação básica tem se pautado no fato de que é necessário o acesso à educação para todos. Ao observar os resultados desta política se percebe que grande parte das crianças está na escola fundamental. Com o passar do tempo, vai se criando uma cultura de fracasso escolar, onde alguns acabam abandonando a escola e outros tentam seguir adiante, mas devido a constantes reprovações acabam constituindo um grupo em condição de defasagem idade-série. Este grupo acaba gerando mais abandono escolar, e, nos últimos anos do ensino médio, a perda de alunos do sistema é preocupante. Assim, não é suficiente apenas incluir todos no sistema educacional, mas é necessário pensar em como transcorre o percurso da vida escolar dessas crianças e também dos adolescentes.

A existência do fracasso escolar incrementa a taxa de defasagem idade-série, "a situação dos alunos com atraso escolar é consequência direta das sucessivas repetências e do ingresso tardio na escola" (Alves, 2009, p. 43). A concepção de fracasso escolar se refere aos estudantes que não conseguem ir adiante nas séries seguintes, seja por reprovação ou por abandono do espaço escolar.

As pesquisas sobre o fracasso escolar mudaram suas perspectivas ao longo do tempo. Atualmente, a concepção de fracasso escolar se dá a partir da noção de que os estudantes mais desfavorecidos socioculturalmente tendem a ter maiores dificuldades de aprendizado. Decorre daí a demanda por políticas de inclusão social.

Mais recentemente as concepções mais comuns convergem quanto à insuficiência de capacidades individuais das crianças atribuída à presumida desvantagem sociocultural, como se a escola não tivesse por função desenvolver as disposições escolares, fatalismo que impede repensar as condições institucionais e pedagógicas necessárias à apropriação dos saberes por todos os alunos (Bonnéry, 2011, p. 433-434).

As políticas educacionais que buscam solucionar o problema de fracasso escolar também têm que ser avaliadas no sentido de estarem contribuindo ou não para a melhoria dos indicadores educacionais. Nesse

caso, uma análise mais aprofundada dos indicadores pode contribuir para um melhor entendimento da constituição dessa realidade e de suas consequências para os principais envolvidos nessa problemática.

A utilização de indicadores quantitativos mostra uma face dos resultados que merece complementação por meio de aplicação de estudos qualitativos, objetivando entender melhor esses resultados apresentados. No cruzamento de informações quantitativas e qualitativas é possível ter uma noção mais aprofundada da realidade pesquisada. É importante observar a educação também considerando os resultados desses indicadores, pois, ainda que tenhamos críticas a seu respeito, são avaliações diagnósticas utilizadas pelo Estado como fonte de referência para a construção de políticas públicas educacionais. Seu monitoramento é realizado com o objetivo de avaliar a qualidade da educação bem como a eficiência das políticas públicas educacionais.

A partir dos resultados levantados por este estudo, destaca-se que, apesar de serem passíveis de contestação, no sentido de contribuírem para que se possa ter uma avaliação da qualidade do ensino, os indicadores pesquisados, dentro de suas limitações, revelaram indícios que merecem uma atenção especial. Também fica explícita a necessidade de se conhecer melhor a defasagem idade-série no ensino médio, principalmente entre estudantes do noturno, os quais revelam problemas que precisam ser mais bem compreendidos e enfrentados. Ainda que exista uma grande preocupação com o indicador defasagem idade-série, outros indicadores também foram capazes de fornecer informações importantes para se avaliar o ensino médio.

No ensino médio, alguns estudos apontam para a necessidade de se acompanhar a trajetória dos estudantes, uma vez que grande parte da população em idade escolar está fora do ensino médio e existe um grande número de abandono. Os resultados mostram que existem determinados perfis de estudantes que têm maior propensão a abandonarem o sistema escolar. Um aspecto importante apontado foi com relação aos alunos do noturno. Por diversas razões, este público se mostra mais fragilizado e propenso ao abandono ou à reprovação. Somando-se a esta realidade o fato de estarem em condição de defasagem idade-série, os resultados dos indicadores pesquisados mostram um cenário preocupante.

Políticas educacionais de correção de fluxo escolar são adotadas pelo Estado no sentido de corrigir a taxa de defasagem idade-série, tais como o Programa de Aceleração de Aprendizagem e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, é importante atentar para o fato de que os projetos que se propõem a amenizar este problema devem também se preocupar com as taxas de reprovação. Segundo dados coletados nas escolas participantes do estudo, na prática o que acontece é que não existe uma capacitação adequada para o docente que vai participar do programa de aceleração; existe uma rotatividade muito grande de professores por falta desse preparo, e, na mesma turma, há uma heterogeneidade muito grande entre os perfis dos estudantes, dificultando o trabalho do professor. Em consequência disso, os resultados do programa acabam

não sendo satisfatórios. Os estudantes voltam às suas séries de origem ou são distribuídos em séries mais adiantadas, sem um critério definido.

As classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar. Como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva, é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração (Setubal, 2000, p. 10).

O ensino médio revela que os resultados dos indicadores quantitativos se diferenciam conforme as realidades de cada escola, dos anos das séries pesquisadas, dos turnos de estudo e das condições dos estudantes. Cabe também destacar que foram detectadas diferenças entre as escolas, conforme informações de seu perfil.

Outro aspecto constatado foi com relação à falta de perspectivas da maioria dos alunos em relação à continuidade da escolarização em nível superior, ou mesmo sua expectativa enquanto futuro profissional. Alguns, por não terem condições financeiras de ingressarem em uma instituição privada; no caso das públicas, a manutenção dos recursos necessários ao estudo e, em especial, ao nível de exigência do ingresso, dá poucas perspectivas de aprovação nos processos seletivos.

A verificação da diferença dos resultados dos indicadores entre alunos dos turnos diurno e noturno é importante, as escolas consideram que os estudantes do noturno praticamente constituem uma "outra escola". Em função disso, é importante se pensar em termos de políticas educacionais diferenciadas para públicos também diferenciados, uma vez que os problemas decorrentes dessas realidades são específicos. No noturno, as condições tendem a ser mais precárias do que em outros turnos. Esses fatores contribuem para o abandono escolar e as escolas não têm como combater efetivamente esse fenômeno sem um auxílio externo.

Existe também uma preocupação com a oferta de ensino médio no noturno, que concentra as maiores taxas de defasagem idade-série. Segundo dados do Inep, em 2011, dos 8.400.689 estudantes matriculados no Brasil no ensino médio, 2.747.894 estão no noturno, praticamente um terço. É necessário, em função de características deste público, se pensar em um ensino noturno com características próprias. As novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, no que diz respeito ao ensino médio regular noturno, explicitam, no capítulo II, formas de oferta e organização adequadas às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária. O projeto político-pedagógico deve atender com qualidade a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, podendo garantir a permanência e o sucesso desses estudantes.

As taxas de reprovação, abandono e defasagem idade-série também foram constatadas nas três escolas pesquisadas, não as diferenciando de

grande parte das escolas do Estado e do País. Analisando os alunos, com ou sem defasagem de idade, alguns resultados importantes são destacados. Quando em defasagem idade-série, os estudantes têm maiores taxas de reprovação e abandono escolar, retroalimentando o fracasso escolar. Outro fato observado é que, se conjugada a informação de que os alunos estejam em condição de defasagem idade-série com a de que estudem no noturno, os resultados dos indicadores tendem a piorar na comparação com estudantes em outras condições.

Com tudo isso, é importante atentar para o fato de que a taxa de defasagem idade-série revela uma parcela de estudantes do sistema que, apesar de receber um conjunto de políticas a eles direcionado, não produz efeitos consideráveis. Ao longo do tempo, a parcela da defasagem idade-série, decorrente daqueles que não conseguiram ingressar na educação regular quando tinham idade para tanto, acaba diminuindo. Porém, os problemas decorrentes do fracasso escolar continuam ainda sem um atendimento eficaz, uma vez que os resultados apresentados revelam altas taxas de reprovação e abandono no ensino médio.

Referências bibliográficas

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: a política e as escolas. In: VITAR, A. et al. (Org.). *Gestão de inovações no ensino médio Argentina/Brasil/Espanha*. Brasília: Liber Livro, 2006.

ALVES, F. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BOMENY, H. *Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2003. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BONNÉRY, S. Fracasso escolar. In: ZANTEN, A. V. (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação básica 2012: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2013. 41 p

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo*. Brasília: Inep, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000269.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília: Inep/MEC, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sistema de estatísticas educacionais. *Glossário de Termos, variáveis e indicadores educacionais*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/glossario.html>>. Acesso em: 4 nov. 2011.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 27 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação brasileira: indicadores e desafios*: documentos de consulta. Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portal brasileiro de dados abertos*: microdados do censo escolar. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Resolução CNE nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em: 27 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-19, jan. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1070/972>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. *Revista Educar*, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2011.

Rosangela Fritsch, doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Gestão Educacional na Unisinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

rosangelaf@unisinos.br

Ricardo Vitelli, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, é pesquisador associado do Subprojeto de Pesquisa Estudo da Evasão no Ensino Médio e Superior no Município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

vitelli@unisinos.br

Cleonice Silveira Rocha, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, é pesquisadora associada do Subprojeto de Pesquisa Estudo da Evasão no Ensino Médio e Superior no Município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

nice@unisinos.br

Recebido em 3 de outubro de 2013.

Aprovado em 17 de dezembro de 2013.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A Rbep compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A Rbep acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site www.rbep.inep.gov.br.

Os artigos deverão ter entre 28.000 a 42.000 caracteres e poderão ser redigidos em português ou espanhol e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores ad hoc de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da editoria científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da Rbep.

O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para apresentação de originais" é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep, relativos ao trabalho.

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Diretrizes para Autores

1 Tipos de textos aceitos para a Rbep

A Rbep compõe-se de duas seções permanentes:

- a) Estudos, que é destinada à publicação de artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à área de educação;
- b) Resenhas, que se destina à publicação de análises críticas de livros recém-lançados na área educacional.

2 Normas para submissão de artigos

2.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol;

2.2 Autoria:

2.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.

2.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis no site em Assegurando a Avaliação por Pares Cega.

2.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 42.000 caracteres, incluindo os espaços. (A extensão do artigo inclui título, resumo e as palavras-chave, nos dois idiomas). Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.

2.3.1 Atenção: os nomes dos arquivos enviados não podem ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

- 2.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.
- 2.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE. As fotografias, desenhos e mapas serão aceitos se em condições de fácil reprodução.
- 2.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.
- 2.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 2.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
 - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
 - c) Metodologia – descreve a abordagem teórica e/ ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis;
 - d) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa;
 - e) Conclusão – descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.
- 2.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário con-

trolado: Thesaurus Brasileiro de Educação – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.

- 2.9 Citações: as citações devem seguir as normas da ABNT:
- 2.9.1 As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
 - 2.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
 - 2.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
 - 2.9.4 A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 2.10 Notas: as notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.
- 2.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.
- 2.11.1 Quando se tratar de obra consultada on-line, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
 - 2.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.
- 2.12 Siglas: as siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.
- 2.13 Destaques: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

3 Normas para submissão de resenhas

Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir às mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:

- a) devem apresentar título em português e inglês;
- b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
- c) devem apresentar no máximo dois autores.

4 Importante

- 4.1 A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 4.2 O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.
- 4.3 Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

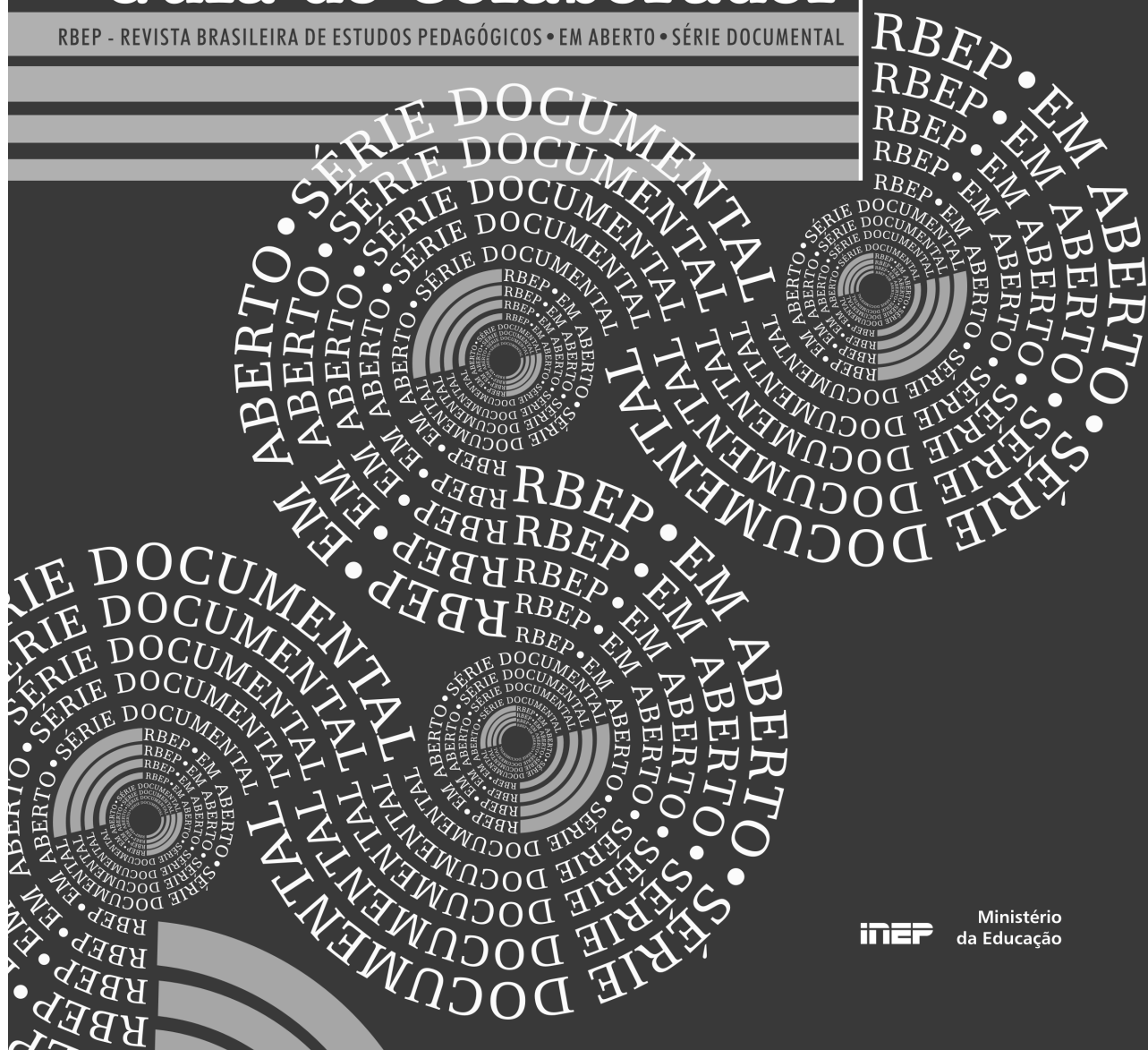
Esta obra foi impressa no Rio de Janeiro,
em 2014.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 75g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.

Para conhecer os critérios de elaboração e de encaminhamento de textos, acesse o Guia do Colaborador.

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia_colaboradores.pdf

Guia do Colaborador

RBEP - REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS • EM ABERTO • SÉRIE DOCUMENTAL



INEP Ministério da Educação

<http://www.inep.gov.br>

EDITORIAL

ESTUDOS

O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey

Rômulo Ferreira Correa
José Claudio Matos

A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas

Mara Regina Zluhan
Tânia Regina Raitz

Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história

Sônia T. S. Penin
Cláudia V. A. Galian
Vera Valdemarin

Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento

Mayra Prates Albuquerque
Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Gilceane Caetano Porto

Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco

José Sávio Bicho de Oliveira
Isabel Cristina Rodrigues de Lucena

Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos

Cleonice Terezinha Fernandes
Paulo Moreira Silva Dantas
Maria Isabel Mourão-Carvalho

Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores

Carla Ariela Rios Vilaronga
Enicéia Gonçalves Mendes

Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio

Nilton Mullet Pereira
Fernando Seffner
Carmem Zeli Gil
Carla Meinerz

A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial

Luis Eugênio Martiny
Pierre Normando Gomes-da-Silva

Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo

Lisete Regina Gomes Arelaro
Márcia Aparecida Jacomini
Nilson Alves de Souza
Kátia Aparecida Santos

Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul

Rosangela Fritsch
Ricardo Vitelli
Cleonice Silveira Rocha

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

