

Quem compreende ensina?



Beatriz Nunes Santos e Silva

Heber Junio Pereira Brasão

Tania Nunes Davi (Orgs.)

Editora FUCAMP

Quem compreende ensina?



Beatriz Nunes Santos e Silva
Heber Junio Pereira Brasão
Tania Nunes Davi (Orgs.)

Editora FUCAMP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Santos e Silva, Beatriz Nunes; Brasão, Heber Junio Pereira; Davi, Tania Nunes

Quem compreende ensina? [livro eletrônico]

Beatriz Nunes Santos e Silva, Heber Junio Pereira Brasão, Org. - -

Vários autores.

Monte Carmelo, MG : Editora FUCAMP, 2018. 219p.

2,3 MB ; PDF

Bibliografia

ISBN 978-85-99252-16-1

1. Ensino – Professor 2. Metodologia - Formação - Atividades 3. Educação - Pedagogia - Métodos

4. Práticas Educacionais - Brasil.

II. Título.

CDD – 371.3

Índices para catálogo sistemático:

Formação docente:

Propostas e discussões sobre formação docente

Didática – Métodos de Ensino – Instrução (EDUCAÇÃO): 371.3

AGRADECIMENTOS

Esse é o segundo livro em conjunto que os professores da área de educação da FUCAMP/FACIHUS produzem. Compartilhar as vivências, as pesquisas e as experiências com outros colegas nos proporciona grande satisfação. Mas, não podemos deixar de agradecer àqueles que compartilharam esse novo projeto e trabalharam para que ele se concretizasse. Queremos registrar nossos agradecimentos a FUCAMP – Fundação Carmelitana Mário Palmério, na pessoa do professor Ms. Guilherme Marcos Ghelli, Diretor da FACIHUS _ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, pelo incentivo e disposição para a concretização da publicação de mais esse livro.

SUMÁRIO

Prefácio	7
1. “Quem compreende ensina?”	11
Beatriz Nunes Santos e Silva Silvia Cristina Fernandes Lima	
2. A socialização e individualização dos sujeitos e sua influência no trabalho docente a partir da teoria do <i>habitus</i>, de Pierre Bordieau	26
Bento Souza Borges	
3. A formação de professores para o exercício da docência no Ensino Superior	39
Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes	
4. Como pensam e agem os licenciandos de Ciências Biológicas quando os temas são justiça social, consumo racional e cidadania?	54
Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues Boscolli Barbosa Pereira	
5. Santo Agostinho: a educação como componente da construção da identidade cristã latina	67
Gustavo Araújo Batista	
6. Compreensão e respeito pela diversidade cultural: caminho de aprendizagem possível no Ensino Superior	86
Heber Junio Pereira Brasão	
7. Atuação na educação a distância: experiência, práticas pedagógicas e mediações	104
Joice Silva Marques Mundim	
8. Suportes linguístico-fonológicos para a alfabetização	122
Kelma Gomes Mendonça Ghelli Sandra Diniz Costa	

9. Pensando a infância: e valeu a pena ter vivido?	137
Luciana de Souza Zumstein	
10. Quem sabe, ensina? Saberes necessários para quem ensina Matemática nos anos iniciais	153
Márcia Regina Gonçalves Cardoso	
11. Trabalho docente no ensino superior: políticas de expansão, natureza, significados, condições e conteúdos	168
Norival Carvalho Cunha Thais Naiane Barcelos Cunha Nathália Barcelos Cunha Cristina Soares de Sousa	
12. Que papel desempenha o professor de Língua Portuguesa?	191
Roselaine das Chagas	
13. Propostas para o ensino de História e Geografia na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	206
Tania Nunes Davi	
14. A convivência democrática como uma construção coletiva nas escolas mineiras	221
Termisia Luiza Rocha	

PREFÁCIO

Quem compreende ensina? Esta é a temática deste livro que nos leva a uma reflexão sobre o processo de ensinar e aprender. Assim, surgem diversas possibilidades de atuação e intervenção.

Neste sentido, o texto **“Quem compreende ensina?”** de autoria de Beatriz Nunes Santos e Silva e Silvia Cristina Fernandes Lima, aborda os conceitos de compreender e ensinar, no sentido de evidenciar em que sentido esses termos devem ser pensados e como devem se relacionar com a docência. Para tal, fez-se necessário analisar os processos formativos que permitem refletir sobre a questão que compreender para ensinar exige a lógica de uma ação didático-pedagógica que deve orientar para uma prática de ensino em sala de aula, ancorada nos problemas e desafios da realidade educativa.

O artigo **“A socialização e individualização dos sujeitos e sua influência no trabalho docente, a partir da teoria de habitatus, de Pierre Bordieu”**, de autoria de Bento Souza Borges, discute o trabalho docente, a partir das novas formas de socialização e individualização dos sujeitos; levando-se em consideração a concepção de habitatus, na sua prática pedagógica. Ressalta ainda que, a educação como qualquer outro segmento, precisa ser repensada, transformada, atualizada, tendo em vista as implicações sociais, econômicas e políticas nas quais ela se insere.

No artigo: **“A formação de professores, para o exercício da docência no Ensino Superior”**, de autoria de Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes, tem como objetivo discutir a formação de professores para o exercício da docência no Ensino Superior com o intuito de avançar na discussão sobre o assunto, bem como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, por meio dos saberes específicos e competências essenciais para o exercício da docência.

É importante destacar que os educadores têm se deparado com mudanças profundas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia e com isso, novas exigências têm sido feitas para a profissão. Exige-se cada vez mais que o professor dê conta de um conjunto de saberes na sua atuação profissional.

Em **“Como pensam e agem os licenciandos de Ciências Biológicas quando os temas são justiça social, consumo racional e cidadania?”**, de autoria de Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues e Boscolli Barbosa Pereira, analisou e discutiu os resultados de atividades desenvolvidas com alunos de Ciências Biológicas, na disciplina de Educação Ambiental, abordando temas como justiça social, consumo racional e cidadania.

O artigo **“Santo Agostinho: a educação como componente da construção da identidade cristã latina”**, de autoria de Gustavo Araújo Batista, discute a educação como componente da construção da identidade Cristã Latina, partindo da obra de Santo Agostinho e sua trajetória, sendo este considerado um dos maiores expoentes da identidade Cristã Latina, construída pela educação por ele proposta.

O artigo **“Compreensão e respeito pela diversidade cultural: caminho de aprendizagem possível no Ensino Superior”**, de autoria de Heber Junio Pereira Brasão, faz uma discussão sobre a compreensão e respeito pela diversidade cultural no Ensino Superior, mostrando o desafio de se trabalhar a temática em sala de aula, para a mobilização das potencialidades, bem como para a melhoria da práxis pedagógica. Daí a proposta de novas formas de se educar, enxergando o aluno não apenas como uma tábua rasa, mas que traz consigo histórias, anseios e modos de vida própria; e somente a escola poderá se adequar às práticas escolares, às características de cada estudante.

No artigo **“Atuação na Educação à Distância: experiência, práticas pedagógicas e mediações”**, Joice Silva Marques Mundim, apresenta uma experiência docente na Educação à Distância (EAD) vinculada a aspectos reflexivos em que reflete e enfatiza a relevância das práticas pedagógicas no Ensino Superior. Discute a estrutura da EAD, bem como, a pertinência das práticas e das metodologias diante do processo de ensino-aprendizagem.

O crescimento da EAD no Brasil, sobretudo, na Educação Superior tem ocorrido de forma surpreendente, possibilitando o aparecimento das plataformas de mídias, dos materiais virtuais e outros aspectos de comunicação. Nesse sentido, a tecnologia, entre suas diversas formas se tornou o ponto de partida para atuações inovadoras da EAD; onde pessoas podem cursar graduações, pós-graduações e cursos livres em qualquer espaço que tenha acesso a essas ferramentas.

O texto **“Suportes linguísticos-fonológicos para a alfabetização”**, de autoria de Kelma Gomes Mendonça Ghelli e Sandra Diniz Costa, abordam a partir de suas experiências

como professoras do curso de Pedagogia, algumas noções básicas de Fonologia, fundamentais no trabalho de alfabetização. O alfabetizador terá mais segurança em trabalhar uma língua se atentar para a produção dos fonemas e se perceber como se formam e como se registram na escrita. Claro que ele não vai usar a terminologia, mas mostrar como o som é produzido.

Dentre as várias questões da pesquisa educacional, analisadas no presente dossiê, destaca-se outro artigo: **“Pensando a infância: valeu a pena ter vivido?”**, de autoria de Luciana de Souza Zumstein, que discute a questão da compreensão com um efeito interessante dentro do estudo da Psicologia. Discute e relaciona o conteúdo teórico, sobre o que é ser criança no mundo atual e sobre como estamos cuidando da infância, frente aos questionamentos.

O artigo de Márcia Regina Gonçalves Cardoso, **“Quem sabe ensina? Saberes necessários para quem ensina Matemática nos anos iniciais”**, busca investigar em que medida aquele que compreende alguma coisa sabe ensinar. Parte da seguinte indagação: o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental sabe ensinar Matemática? Discute os pré-requisitos para ensinar Matemática nos anos iniciais, bem como examina os resultados do ensino de Matemática em Minas Gerais (anos iniciais do Ensino Fundamental); conforme avaliações oficiais.

No artigo **“Trabalho docente no Ensino Superior: políticas de expansão, natureza, significados, condições e conteúdos”**, de autoria de Norival Carvalho Cunha, Thaís Naiane Barcelos Cunha, Nathália Barcelos Cunha e Cristina Soares de Sousa, apresentam um estudo em que analisam o trabalho no contexto das políticas públicas de expansão das Instituições de Ensino Superior. Destaca que a formação do professor universitário é modelada ao longo de sua vida profissional, de contínuo aprendizado, bem como, a necessidade de se compreender o contexto da sala de aula e mobilizar o interesse da Geração Y.

Em **“Que papel desempenha o professor de Língua Portuguesa?”**, Roselaine das Chagas discute a estruturação do que vai ser ensinado por um professor de Língua Portuguesa, em um curso de formação de professores, pois os conteúdos e metodologias dependem da explicitação dos objetivos que se pretende atingir com o processo de ensino de uma língua. Esses objetivos são afetados pela concepção que o educador tem do que seja ensinar língua portuguesa para futuros professores de Língua Portuguesa. Apontando que qualquer

metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria da compreensão da realidade a partir dos mecanismos utilizados em sala de aula.

Tania Nunes Davi discute em seu artigo **“Propostas para o ensino de História e Geografia na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”**, como a interdisciplinaridade auxilia na (re)construção de conceitos e práticas utilizadas na disciplina de Fundamentos e Metodologias de História e Geografia, bem como preparar os alunos de Pedagogia para a prática cotidiana da sala de aula. Para tal, foram apresentadas diversas atividades que envolvem múltiplos gêneros textuais que permitem aos graduandos desenvolver suas habilidades de interpretação, leitura e escrita.

Por último, o artigo de Termísia Luiza Rocha: **“A convivência democrática como uma construção coletiva nas escolas mineiras”**, discute a questão da convivência democrática no processo coletivo das escolas mineiras e tem por finalidade a promoção, defesa e garantia de direitos humanos, bem como o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades presentes no ambiente escolar. Além do mais, fundamenta-se na perspectiva de formação.

Agradecemos a colaboração dos articulistas pela contribuição proporcionada à construção deste dossiê, na expectativa que os estudos aqui apresentados, possam gerar debates na área educacional, tendo em vista o avanço do conhecimento e da pesquisa.

Kelma Gomes Mendonça Ghelli

Coordenadora de Ensino, Pós-graduação e Extensão da FUCAMP/FACIHUS

“QUEM COMPREENDE ENSINA?”

Beatriz Nunes Santos e Silva¹

Silvia Cristina Fernandes Lima²

O tema a ser discutido surge da participação no Colóquio Internacional “A produção do conhecimento em Educação: balanços e perspectivas”, em comemoração aos vinte e cinco anos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Em uma das palestras, intitulada “Desafios atuais para a formação de professores e profissão docente: contributos da pós-graduação, proferida pelo Prof. Dr. Antônio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, essa ao ser finalizada termina com o seguinte apontamento: “Quem compreende ensina”. Essa frase ficou ressoando na mente e trouxe a inquietude de realmente entender o significado dessa afirmação.

Partindo desse pressuposto nossas indagações serão: O que é compreender para ensinar? Os docentes que ensinam compreendem?

Inicialmente, faremos uma análise do léxico compreender e ensinar a fim de traçarmos um olhar do campo pedagógico que marca a ação docente. Ao abordar essas questões nossa reflexão se insere na formação do professor e seus saberes o que nos impulsiona a lidar com a complexidade do humano uma vez que enquanto sujeito formador é um dos responsáveis pela transformação de si mesmo e daqueles que ao realizar sua ação tem uma intencionalidade de resultado. É importante chamar atenção nesse início, que a formação perpassa por dimensões que segundo Debesse (1987) as distingue entre “autoformação, heteroformação e interformação”³ (apud Garcia, 1999, p. 18), sendo que são momentos independentes, mas se

¹ Mestre em Educação pela UFU. Professora da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G. E-mail: biatatiza@gmail.com

² Doutora em Educação pela UFU. E-mail: silviacristinapedag@yahoo.com.br

³ A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controlo os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora” por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a interformação define-se como “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos ...e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebida pra a formação do amanhã” (DEBESSE, 1982, p. 29-30)

comunicam por articularem movimentos de consciência e de compromisso com a práxis educativa.

Ressaltar uma ação de formação implica um aprofundar da prática onde é preciso estabelecer sincronicidade de um trabalho pedagógico com a evolução do conhecimento e dos sujeitos com o qual ocorre a interação. Weffort (1996, p. 9) alerta-nos que o desafio, neste momento, é formar informando com o resgate de um processo de acompanhamento permanente, que possibilite a construção de um educador e pesquisador que teça com a vida fios que entrelacem sua história, seu pensamento e prática. Kawashita (2003) afirma ainda que:

A docência não se resume à relação didático-pedagógica. As dimensões políticas e éticas a tornam um ato formativo e educativo, no sentido amplo da palavra. Para quem, o quê, como e com quem ensina não são decisões neutras. Conscientes ou não, no ato docente, teorias estão presentes, decisões são tomadas e opções são feitas. Envolve posicionamento e escolhas alternativas. Duas alternativas estão em disputa: educação mercadológica e educação humanitária (KAWASHITA, 2003, p. 43)

Essas concepções trazem encaminhamentos metodológicos que envolvem reconstruir de forma permanente o cotidiano do trabalho docente, em virtude da exigência das necessidades, das crenças, atitudes e valores que hoje se colocam para a sociedade e conseqüentemente para a educação. Nesse contexto o paradigma da complexidade vem nos auxiliar quando nos revela a exigência de um saber ensinar que ultrapasse uma lógica linear e que se insere em um constante aprender a aprender. O aprender a aprender para aprender a ensinar exige uma proposta de formação permanente para os docentes formadores no momento da formação inicial, assim como daqueles que se encontram na formação em serviço. Porém, nos deparamos com formadores que veem a mudança social como algo que existe, mas que em sua ação pedagógica não se sente responsável pelo processo de mudança uma vez que ainda acredita que sua intervenção sempre foi eficaz e eficiente e que assim prescindem de ressignificar de sua prática. Esse será então nossa ousadia ao tentarmos apontar uma proposta teórico-metodológica de formação inicial e permanente.

Para alcançarmos essa reflexão nos utilizaremos da análise de referenciais teóricos a respeito e nossas vivências pessoais ora como discentes, ora como docentes e que nos propiciam ouvir de nossos alunos seus anseios e inquietudes.

Compreender e ensinar: conceito e etimologia

Para que possamos refletir sobre nossas indagações, sobretudo ao questionamento que intitula esse artigo, consideramos necessário primeiramente buscar apreender os conceitos: compreender e ensinar, no sentido de evidenciar em que sentido esses termos devem ser pensados e como eles se relacionam com a docência.

De acordo com o Dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2007) o termo compreender advém do latim *Intelligere* e no que se refere a noção do termo como atividade cognoscitiva específica ela abarca duas fases históricas, a saber: a primeira na filosofia medieval e a segunda na filosofia contemporânea. Na filosofia medieval ou escolástica o compreender se funda no aspecto de compreensão da verdade revelada, dentro desse aspecto havia os filósofos que identificaram o compreender com o conhecimento racional e com a sua técnica demonstrativa. Já para outros os pressupostos da fé tais como: a trindade, a criação, os fundamentos da fé, não poderiam ser demonstráveis, mas sim esclarecidos, logo, identificaram o compreender como tentativa de determinar o papel da razão em face da fé, com o intuito de principalmente esclarecer e rebater as objeções feitas à verdade revelada.

O segundo momento histórico do termo remete-se a filosofia contemporânea e nesse sentido, o conceito de compreender assume a função de contrapor o método explicativo e causalístico das ciências naturais. O conceito assume, agora, uma dimensão interna, a partir da realidade histórico-social da qual estamos inseridos. De acordo com o filósofo alemão Wilhem Dilthey (1986) tudo que existe e tem valor para nós, existe em virtude de nossa experiência interna, da nossa vivência, de nossos sentimentos e de nossa vontade. Logo, os fenômenos são compreendidos em seu nexos com a vida imersa em todas as suas dimensões sejam elas: linguísticas, históricas, psíquicas e sociais. Rios (2002) faz uma reflexão sobre o conceito de compreensão que é bastante esclarecedora da análise que estamos aqui procurando apontar:

O conceito de compreensão guarda em seu interior uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva. Há uma capacidade de conhecimento, uma argúcia da inteligência, que lê dentro (*intus legere*) ou nas ‘entrelinhas’ da realidade. A esse aspecto cognoscitivo se conjuga uma perspectiva de afeto, já anunciada na própria denominação da filosofia, na qual se guara uma referência à *philia*, amizade, impulsionadora do desejo de ir ao encontro da *sophia*, saber amplo e profundo (RIOS, 2002, p. 44).

Nesse sentido, compreender não significa explicar por meio de hipóteses lógicas aquilo que se procura entender. Consiste em tomar a *experiência vivida* como instrumento que permite apreender a realidade. Nessa perspectiva o sujeito do conhecimento e o objeto de análise são idênticos. Isto denota que o conceito compreender a partir do século XIX, não se restringe a apenas uma exatidão técnico-teórica, mas assume múltiplas dimensões, principalmente pelo fato de ter o Ser como elemento do pensar.

Nesse sentido, em que dimensões e perspectiva o conceito de ensinar está inserido?

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio algumas das definições do termo ensinar são: “ministrar o ensino de; transmitir conhecimento de; instruir; lecionar; dar ensino a; castigar, punir; dar ou mostrar como ensinamento; fazer conhecer”. Uma outra definição um pouco mais específica verificamos que o conceito ensinar “surge no século XI, na língua francesa (*enseigner*), e no século XIII, na língua portuguesa; do baixo latim *insignare*, alteração de *insignire*, que significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como ‘marcar com um sinal’” (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006, p. 240).

Mediante essas definições podemos perceber que a interpretação do termo ensinar trouxe, de certa forma, uma compreensão equivocada da prática de ensinar. Podemos confirmar esses aspectos negativos através da história da educação que nos mostra que em sua gênese o processo de ensinar estava necessariamente ligado à transmissão de conhecimento, em que, há a figura do professor como detentor do conhecimento e os alunos que devem passivamente escutar e apreender os conteúdos ministrados, visto que eles não possuíam ainda o conhecimento. Essa visão caracterizou o ensinar por muitos anos e ainda hoje podemos ver seus resquícios. Se nos servirmos da História da educação veremos que é a partir do movimento da Escola Nova que essa perspectiva da figura do professor como central no processo educativo começa a se esvanecer. Com esse movimento histórico é o aluno e não mais o professor o centro do processo educativo. Contudo, essa concepção ainda trazia aspectos equivocados da prática do ensinar, visto que, ainda permanece uma via de mão única, o professor é somente o facilitador do ensino. Já em fins da década de 1960 e início dos anos 1970, novamente assiste-se um novo aspecto do ensinar agora com ênfase nas técnicas, são elas que assumem o papel central no processo educativo, de modo que não haveria ensino sem a utilização de uma técnica.

Nesse sentido, podemos afirmar que as definições e interpretações que o termo ensinar foi ao longo caracterizado, não consegue abarcar a complexidade e a pluridimensão que o termo possui, pois a nosso ver o ensinar não é uma via de mão única, mas sim um processo

recíproco entre as partes envolvidas. Dessa maneira, concordamos com Paulo Freire (1996, p. 12) quando diz que uma das primeiras prerrogativas que devemos compreender é que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, percebe-se que o ensinar é um instrumento na construção do saber, sendo que quem ensina aprende e quem aprende ensina, num processo recíproco e dialético. Assim como o ensinar não é somente ministrar conteúdos, pois ensinar demanda uma dimensão política, em que, se deve ensinar o aluno a pensar e pensar criticamente frente à realidade. Ensinar demanda também uma dimensão estética, no qual, se possa ensinar o aluno a ser criativo assim como gostar e sempre querer mais o ensino. Ensinar também demanda uma dimensão ética, no qual, o respeito com o outro seja valorizado.

Enfim, não vamos aqui explicitar todas as dimensões e complexidades que envolvem o termo ensinar, porém, queremos ancorar nossa reflexão, em que hoje se faz importante deslocarmos nossa ação da centralização do ensinar para a centralização do aprender. Rios (2002, p. 27) assevera que “a aula não é algo que se dá. Mas que se *faz*, no trabalho conjunto de professores e alunos”. Nesse sentido, ensinar vem assinalar uma intervenção de ajudar o aluno a pensar e cotejar as informações de forma significativas e relevantes a fim de que se estabeleça uma relação com a realidade. Concordamos com Contreras (2002, p. 75) que nos diz que “o ensino é um jogo de ‘práticas aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais institucionais e trabalhos tomam parte, junto com os individuais”.

O que queremos evidenciar é que tanto o termo compreender assim como o termo ensinar conforme temos analisado demandam na contemporaneidade, a necessidade de um trabalho de pensar com o outro, sugerindo o confronto de saberes com a realidade e a experiência pessoal dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Partilhamos com Rios (2002, p. 25) a concepção de que: “o ser do professor e do aluno tem um caráter histórico, ganha seu significado exatamente no contexto da cultura e da sociedade e é construído com base nos valores criados pelos homens em cada época e lugar”. Pode-se perceber aqui a presença de um modelo de formação mais humanitária o que, por sua vez, se traduz em uma maior complexidade, pois agrega uma consciência crítica sobre a importância dos envolvidos no processo educativo- professor e aluno. Entendemos que para ensinar é preciso ter um olhar atento ao contexto, pois enquanto sujeito formadores devemos procurar dar respostas ao que o aluno procura aprender.

Dentro desse prisma, o momento aponta para um modelo de formação docente que consiga repensar sua intervenção a partir de um critério de importância estabelecido através da voz daqueles que a recebem. Assim, observar e escutar o que tem dito sobre suas dificuldades e anseios é o início para que se possa articular uma formação que agregue realmente a relação teoria e prática na educação profissional. Ressaltar esse enfoque implica em perceber a importância de um processo de múltiplos saberes que então reúna e combine acontecimentos sociais, experiências, produções de conhecimento que busque implementar novas práticas. Para melhor compreendermos esse movimento de constituição de formação é que se propõe confrontar os paradigmas da racionalidade técnica e o da complexidade propiciando aqui uma reflexão que nos permita a oportunidade de construir, aprofundar e sistematizar conhecimentos.

Os paradigmas da formação

A intencionalidade dessa reflexão pretende considerar que ao retomar apontamentos já realizados temos a possibilidade de desobstruir nossas noções e preconceitos sobre expectativas e que podemos estabelecer paralelos em nossos pensamentos e assim recriar nossa práxis educativa.

De acordo com Moraes (2001) no período medieval de (450 a 1400) prevalecia uma visão de mundo assentada no naturalismo aristotélico e na fundamentação platônico-agostiniana e logo depois também pela visão tomista. Nessa visão de mundo, que foi também denominada de teocentrismo, considerava as questões referentes a Deus, a alma humana e a ética como as principais questões que a filosofia deveria se debruçar. Nessa perspectiva, o mundo era concebido como um todo orgânico, um mundo vivo e espiritual, no qual, vivenciavam-se os processos da natureza em relação aos fenômenos materiais e espirituais da comunidade. Mediante esse pensamento a realidade para o homem medieval era sagrada e estabelecida por Deus, cabia ao homem somente contemplar e compreender a harmonia existente no universo. De modo que, qualquer pensamento que discordasse dos textos bíblicos era reprimido e seus autores condenados a morrer na fogueira. Logo, foi um período que pouco se inovou no que tange ao desenvolvimento científico.

Segundo Moraes (2001), a partir do século XVI, a ciência medieval começa a sofrer mudanças, sobretudo, as mudanças revolucionárias na física e na astronomia com Copérnico, Galileu e Newton. A idade Moderna, como comumente conhecida, substituiu a noção de mundo orgânico e vivo para a noção de mundo-máquina e reposicionou o homem no centro

(antropocentrismo) e esse com sua capacidade e entendimento podia desvendar os segredos da natureza e utilizá-la em seu benefício. Com efeito, as contribuições para esse processo de transição para o novo paradigma moderno não se restringiram a física e a astronomia elas tiveram também uma formulação filosófica. No século XVII, Descartes, filósofo, médico e matemático francês e o inglês Isaac Newton, tiveram um papel fundamental nesse processo e influenciou e fundamentou todo o desenvolvimento científico assim como a visão de homem e de educação.

Para Descartes todo empreendimento científico deve estar fundamentado na razão é ela a base segura para compreender o homem e a natureza. Segundo Morais:

O pensamento cartesiano, exposto no Discurso do método, afirmava que era preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta ficasse evidente [...] ele reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que as duas coisas eram coisas separadas e fundamentalmente distintas. O dualismo entre matéria e mente, corpo e alma, teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. (MORAIS, 2001, p. 37).

Ainda de acordo com Morais (2001), Newton, por sua vez complementou o pensamento de Descartes dando realidade à visão de mundo como máquina. Newton, ao realizar uma síntese das teorias de Kepler e Galileu, formulou as leis gerais do movimento de modo que o universo passou a ser compreendido como um grande sistema mecânico regido por leis físicas e matemáticas. Esse modelo que se inicia no século XVI, ganha expressividade, como observou Santos (2003), no século XIX, quando essa se estende às ciências sociais emergentes podendo-se admitir um modelo global de racionalidade científica. É exatamente esse modelo newtoniano-cartesiano que caracteriza o modelo de educação e formação de professores na modernidade. Nas palavras de Behrens:

A educação herda a visão newtoniano-cartesiana e o determinismo mecanicista que se converte numa forma de conhecimento utilitário e funcional. Nesse modelo conservador dominante que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, a formação de professores foi designada como *treinamento* ou *capacitação*. No paradigma conservador, esses termos têm o sentido de atualização ou de preparo sistemático para determinada tarefa ou atividade (BEHRENS, 2007, p. 442).

Mediante essa perspectiva do paradigma moderno conservador a educação ficou caracterizada por padrões de comportamentos preestabelecidos, sem crítica e sem reflexão.

Em que, não se ensina o aluno a pensar e a questionar a realidade. Trata-se de um conhecimento fragmentário, pois divide o todo em partes, de modo que, os conteúdos são ministrados de forma separada sem ter nenhuma conexão entre as áreas do conhecimento. Os currículos, as avaliações constituem-se em instrumentos rígidos baseados na eficiência, padronização e meritocracia. Como esclarece Behrens:

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se a cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido, ou significado para quem as realiza (BEHRENS, 1999, p. 24).

Dessa maneira, podemos afirmar que o modelo de ciência influencia o modelo educacional uma vez que existe um diálogo interativo entre o modelo científico, as teorias da aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, nos programas de formação, bem como na prática do professor, do gestor educativo estão presentes as teorias que dão suporte à sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Concordamos com Santos (2003) ao afirmar que é necessário sempre retomarmos a questões sobre a ciência e a virtude e que talvez ainda seja necessário voltarmos a questões simples, mas que nos revelam o sentido de nossas práticas.

Com os avanços na própria ciência foi possível observar a própria fragilidade dos pilares em que se funda o paradigma moderno. O modelo classista moderno já não consegue explicar todas as questões do cosmo, instalando-se uma crise, uma ruptura e conseqüentemente surge a necessidade de um novo paradigma (inovador, emergente, da complexidade). Modelo esse, no qual, evidencia-se um mundo em constante processo, que enfatiza a visão do todo e não somente das partes, mostra que tudo está cheio de energia, um mundo dinâmico aberto como também imprevisível, onde sujeito e objeto se relacionam. De acordo com Santos (2003), Einstein foi o primeiro a contradizer o paradigma da ciência moderna, por meio do pensamento da relatividade da simultaneidade, “demonstrando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida” (SANTOS, 2003, p. 42).

Portanto, não há, como havia previsto Newton o tempo e espaço absolutos. Outro passo de ruptura com o paradigma moderno foi dado pela mecânica quântica, em que, Heisenberg e Bohr demonstraram não ser possível observar ou medir um objeto sem nele

interferir. Com essa constatação foi possível se pensar na incerteza e no improvável, de maneira que não podemos encontrar uma verdade absoluta e acabada. Até mesmo porque não conhecemos a realidade pela soma das partes; cada parte é um todo complexo. É importante dizermos que são várias outras contribuições que tornaram a condição para o estabelecimento da crise do paradigma moderno, tanto na área da biologia, da física, da química, da matemática, entre outras que não vamos aqui explicitar, por não ser o objeto central desse trabalho. Queremos aqui enfatizar que toda essa mudança de modelo científico influencia a educação e se queremos pensar numa formação que aprenda a aprender ensinar temos que conhecer essas teorias que dão suporte à concepção de homem, de sociedade e de mundo.

Assim, devemos repensar os paradigmas de formação para uma melhor compreensão dos conflitos que hoje vive o professor dentro do quadro da educação. A ciência precisa considerar a vida, não como sistema fechado e matemático, mas também, no sentido poético e filosófico como Bérghson (2006) aponta:

Que a vida seja uma espécie de mecanismo é algo com que devo concordar. [...] Mas disso não se conclui que química e a física devam nos dar a chave da vida. [...] Na verdade, a vida é tão pouca feita de elementos físico-químicos quanto uma curva é composta de linhas retas. (BÉRGSON, 2006, p. 9)

Uma formação que traga uma iniciativa reflexiva do professor implicará em demandar soluções não prescritas, uma vez que, indagação constante, investigação da realidade e sensibilidade incrementará cada vez mais o conhecimento científico. Tal atitude aponta para uma cultura humanista, pois, buscará organizar uma proposta pedagógica que venha favorecer o pensar, a curiosidade e a conseqüente transformação da educação.

É importante observarmos que o paradigma emergente para além de influenciar a educação requer novos processos de formação de professores, formação essa assentada em uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora. No modelo emergente a visão de homem é assentada em um indivíduo que constrói conhecimento não só por meio da razão, mas também por meio da intuição, de suas emoções e sensações. Portanto, uma visão de homem indiviso que não separa corpo e mente razão e emoção. Logo, “a educação precisa desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisam ser desenvolvidas, mas também os vários outros potenciais” (MORAIS, 2001, p. 104).

Fundamentados no paradigma emergente é possível afirmar que os professores que ensinam compreendem, pois estão abertos a rever seus conceitos, a refletir e analisar sua prática, observa a escola não como um sistema fechado em si mesmo, por outro lado, a vê como um espaço aberto para a comunidade e mais ainda como um *lócus* de aprendizagem para os futuros professores. Sob a luz dos referências do paradigma emergente os docentes tem a possibilidade de compreender a riqueza das trocas de experiência uns com os outros, pois entendem que os conteúdos não são fechados em si mesmos como disciplinas isoladas, tudo está interligado, em interações e interdependência umas com as outras.

Salientar essa perspectiva implica pensar em uma ação dos responsáveis pela formação, em real sincronidade do espaço acadêmico e o ambiente escolar para que então se exerça a possibilidade de intervir na realidade. Contudo, mesmo sabendo, da emergência de um novo contexto histórico-cultural ainda se percebe posicionamentos docentes arraigados na visão conservadora, assim podemos inferir que muitos percebem a mudança externa, mas sentem dificuldade em fazê-la internamente.

A contemporaneidade exige a formação de um professor que se volte para um comprometimento cada vez maior com a criticidade, a criatividade, a política, a ética, a estética, enfim com uma educação que explicita uma ação humanitária. Martins (1996, p. 21) comenta que o professor precisa ensinar o olhar-pensante, isto é, estabelecer um constante olhar de curiosidade, de interrogação, que transcende as aparências e procura o que está por trás, é preciso instrumentalizar-se na quebra das amarras de um olhar comum.

O educador é um agente de conhecimento e precisa ter uma atitude de mudança, pois, sua profissionalidade impõe obrigação de atividades de preparação, investigação e inovação que dão existência a concepções formativas e informativas.

Esta pluralidade de suas ações e movimentos nos impulsiona, também, a observar o sentido de subjetividade do ser professor, pois cada docente irá construir-se a partir dos seus valores educacionais, de sua visão de mundo, da importância da relação professor-aluno no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, da sua formação profissional dentre outras atitudes e comportamentos, traz enfim, uma identificação personalista de sua ação educativa. O seu trabalho profissional irá identificando o seu posicionamento político-ideológico, sua maneira de ser e estar com os seus colegas professores e consigo mesmo. Neste sentido, significa considerar o professor como parte de uma coletividade e, ao mesmo

tempo, perceber como se constitui, ao observar seus posicionamentos, e, assim, quando começa a se formar profissionalmente.

Enfim, não se pode dar à formação um olhar finito, uma vez que um de seus papéis é promover construções de aprendizagens que expressem diálogo com a vida, além da própria ação do sujeito consigo mesmo. Quando se traz para o centro do debate a formação do professor, automaticamente, somos impulsionados a pensar no como ensinar a outros uma ação profissional.

Paisagens formativas: uma oportunidade de pensar a docência

A clareza das concepções de formação nos permite agora uma sugestão de linha metodológica a partir da compreensão da historicidade na vida e com a vida dos estudantes. Eles nos têm alertado sobre a necessidade de uma relação direta e imediata do ensinar, aprender, pesquisar e avaliar em uma correlação mais próxima entre a academia e o espaço educativo onde ocorre a aplicabilidade da formação recebida.

A partir de nossas vivências, como da escuta das vivências de outrem é que buscamos um ponto de partida para propor uma reflexão sobre a formação docente. Nossa vivência nos propicia uma mutação do olhar, do sentir, uma reinvenção de nossas relações com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Propomos então uma viagem metafórica e em um primeiro instante você será passageiro(a) de um ônibus e em seguida embarcará em um avião.

Iniciemos nossa viagem dentro do ônibus. Passageiros lado a lado: corredor e janela. Àqueles que se sentam nas janelas ao olharem para fora visualizam a paisagem mais próxima do que os do corredor. Observação do que se passa pela janela é algo mais próximo, individualizado, pontual, rápido e apenas se consegue perceber os aspectos superficiais da paisagem. Imagine agora ver essa mesma paisagem do alto como passageiro de um avião. Você irá agora perceber aspectos antes não visualizados: uma visão mais ampla, com rios, plantações, florestas, queimadas, estradas enfim um panorama mais detalhado.

Estamos agora dentro de uma sala de aula e levamos para nossos alunos, de diferentes níveis de aprendizagem, conteúdos a serem trabalhados a partir de nossa viagem de ônibus. Trazemos propostas localizadas a partir de uma visão de nossa janela individualizada, ora pensada por especialistas que nunca sentiram o ambiente educativo de perto, ora trazemos sugestões que se localizam em escolhas e seleção de modelos de um fazer que está dentro de nossa zona de conforto. Apontamos uma formação pré-produzida por pessoas que fabricam e

impõe normas e convenções sem conexão entre as vivências e perguntas que nossos alunos trazem para compreender a paisagem de uma aprendizagem significativa.

Consideremos agora a natureza vista do alto e todos seus elementos se sentando ao redor de uma mesa e discutindo conexões entre as diferentes vivências, significações de questões da realidade onde cada qual expõe seu pensar, suscita acontecimentos que nos remete a histórias pessoais, que também tenciona relações criativas e expressivas a partir de seus conhecimentos, que cria palavras, ideias, formas de organizar e reorganizar, de construir e desconstruir conceitos, hábitos e atitudes.

Cotejar essas duas paisagens nos motiva repensar sobre os paradigmas na formação docente, pois como nos aponta Imbernón (2012, p. 45) “cada vez há mais formação e menos transformação”. Esse pensamento nos remete a constatar que na verdade não precisamos de novos modelos de formação, o que se faz importante é organizar uma intervenção pedagógica em que “o professorado e todos os que se dedicam à educação têm de se mover em direção a uma formulação coletiva, de novas metas e novas estratégias destinadas a construir um novo papel em sua função educadora” (IMBERNÓN, 2012, p. 49).

Quando se oportuniza aos sujeitos participantes do processo educativo, ocorre um envolvimento de forma horizontal, se tem a possibilidade de construir momentos de exposição das necessidades de aprendizagem, haverá então uma suspensão da repetição habitual de nosso individualismo de ver a melhor maneira de como ensinar e assim poderemos suscitar indagações que poderão nos surpreender, pois estaremos em uma situação de formadores também aprendentes. Logo, “a função do educador é criar perturbações, provocar desequilíbrio, propondo situações-problema, desafios a ser vencidos pelos alunos, para que possam construir conhecimento e, portanto, aprender” (MORAIS, 2001, p. 144).

Será então nesse zigzague de experiências vivenciadas e a serem pensadas, que docentes e discentes irão experimentar o desafio de pensar juntos num processo de partilhar limites e condições de superação. Nesse processo é a problematização *in loco* e a busca de esclarecimento das noções pressupostas que serão compreendidas para provocar um pensar e ir além de estruturas já elaboradas e consolidadas. É preciso então que formadores se coloquem a caminho com o espaço chamado escola para conseguir ressituar a importância de seus saberes que estão sempre se ampliando, uma vez que a vida é algo dinâmico e que exige um pensar que move em direção a algo sempre em construção de novas ideias.

Aprender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana, envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. (PIMENTA, 2006, p. 74)

Com certeza estar no dia a dia do ambiente educativo é um desafio em que formadores e formandos estarão se constituindo, pois o exercício da docência demanda uma formação para além da formação inicial acadêmica, a formação docente demanda também saberes experienciais e o cotidiano da escola constitui-se o espaço, no qual, o conhecimento teórico e prático se relacionam é lócus, em que, as contradições, a complexidade e a dinamicidade da realidade e da comunidade escolar se faz presente.

Ao final, ensinar e aprender é sempre um momento de construção pessoal que proporciona aos sujeitos envolvidos no contexto escolar articular novos saberes e práticas educativas importantes no crescimento das pessoas e no desenvolvimento humano.

Considerações finais

Retomando nossa indagação inicial, “Quem compreende ensina?”, podemos inicialmente concluir que o campo educativo é uma constante construção dialética dos saberes, nunca se terá uma resposta definitiva, assim entendemos que a formação necessita atentar-se para a dinamicidade e densidade da produção de novos conhecimentos e que é a partir desse espaço, tendo como ponto de partida e chegada, que se faz importante fundamentar nossa intervenção pedagógica.

O estudo em questão nos revela que as práticas pedagógicas dos docentes são fundamentadas em sua visão de mundo, de sociedade e de homem. E essa concepção de mundo é influenciada, por sua vez, pelos paradigmas da ciência. Logo, faz se necessário compreender essas teorias.

Vimos que, os docentes que fundamentam sua práxis pedagógica no paradigma emergente compreendem e ensinam, pois o ensinar não está dissociado do aprender. Consideram a relevância de um sentar juntos para pensar necessidades de uma aprendizagem que esteja em sintonia com vida e que essa se internaliza em suas concepções e que posteriormente serão utilizadas em novas circunstâncias.

Na perspectiva de uma formação conservadora não podemos afirmar que “Quem compreende ensina”, uma vez que ao lidarmos com a dinamicidade da vida temos que nos

abrir a uma cultura de mudanças organizativas que estão presentes no entorno social e que exige de nós formadores uma ação que não esteja cristalizada em nossas crenças pessoais. Porém, entendemos que muitos ensinam, mas não compreendem, visto que o compreender exige um adaptar de nossas posturas a nova cultura assim como do encontro com o outro e seus saberes prévios, assumindo assim uma dimensão intelectual e afetiva.

Ademais, analisar os processos formativos nos permitiu refletir que compreender para ensinar exige a lógica de uma ação didático-pedagógica que deve orientar para uma prática de ensino em sala de aula ancorada nos problemas e desafios da realidade educativa.

Podemos afirmar após essa reflexão que: a formação, a vivência dos saberes docentes que julgamos essenciais para o bom desempenho de nossa intervenção pedagógica e a elaboração de novos saberes a partir do contexto histórico-cultural, são efêmeros e que depende das individualidades e singularidades de cada sujeito. Podemos e devemos criticar a todo instante o processo formativo, mas essa crítica deve acima de tudo permitir que se reinvente a prática educativa para que ao ensinar tenhamos a clareza da importância da experiência vivida como instrumento que permite apreender a realidade.

Num século em que a visão holística tem demonstrado que não há como negar um “olhar-pensante”, a formação deve percorrer junta a complexidade humana, educacional e científica, adaptando-se mutuamente, uma vez que, as suas fundamentações têm como foco o homem e, assim, podem organizar meios e instrumentos que evitem desgastes e desvios de formação que prejudiquem conhecimentos e valores culturais produzidos e que estes então, possam contribuir para a tarefa humana de sobrevivência e existência da própria vida.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. In: **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, 2006, p. 235-245.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERHENS, Marida Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**. Porto Alegre. n. 3, 2007. p. 439-455.

_____, _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1999

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

DILTHEY, Wilhelm. **Introducción a las ciencias del espíritu:** Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. Trad. de Julián Marías. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Esta obra foi digitalizada, formatada e revisada pelo *Coletivo Sabotagem* em 2002.

KAWASHITA, Nobuko. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de S. (orgs) **A prática da docência universitária.** São Paulo: Factash Editora, 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estrutura conceptual da formação de professores. In: **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. p. 17-30.

MARTINS, Mirian Celeste. O Sensível Olhar. In: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. 2^a.ed. São Paulo: PND -Produções Gráficas Ltda, 1996.

MORAIS, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

WEFFORT, Madalena Freire. O registro e a reflexão do educador. WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. 2^a.ed. São Paulo: PND - Produções Gráficas Ltda, 1996.

**A SOCIALIZAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS E SUA INFLUÊNCIA
NO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DO HABITUS, DE PIERRE
BORDIEAU**

Bento Souza Borges⁴

⁴ Doutor em Educação pela UFU. Professor da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: bentoprof@yahoo.com.br

A socialização e individualização dos sujeitos no mundo do trabalho sofreram algumas modificações a partir da revolução tecnológica ocorrida com implicações também para o trabalho docente. Essa revolução, também tratada de Revolução Informacional, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, foram desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990. Essa transformação se caracteriza por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpável (fisicamente manipulável) o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores) para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som). Considera-se que o advento destas novas tecnologias (e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e setores sociais) possibilitou o surgimento da “sociedade da informação”. Alguns estudiosos já falam de sociedade do conhecimento para destacar o valor do capital humano na sociedade estruturada em redes telemáticas.

A maior parte das atividades profissionais que hoje são exercidas, segundo Oliveira (2006) não existia há 250 anos atrás. Essa transformação das profissões pôde ser sentida com maior intensidade nos últimos 50 anos e a extinção de algumas e o surgimento de outras estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento tecnológico experimentado nesse período. Segundo Pereira (2007, p.1) “a tecnologia, através da informatização, robótica e automação tem a propriedade de criar e extinguir profissões”. Estabilidade e solidez, nesse novo contexto, são conceitos que não se atrelam mais à vida profissional. Em virtude de tantas e tão significativas mudanças, a expressão “seguir carreira” perde seu sentido. Para Fromm (1970) essas mudanças no mercado de trabalho mexem não apenas com questões sociais e políticas trabalhistas, mas também com a própria identidade do trabalhador que tem seu valor mensurado pelo que é capaz de produzir. O professor não escapou da influência dessas mudanças. Seu local de trabalho é outro e, principalmente, seu alunado tem características bastante peculiares que afetam diretamente o exercício da docência.

Nesse contexto de transformações, o conceito de *habitus* tornou-se conhecido na pesquisa sobre educação através dos estudos de Pierre Bourdieu, que o desenvolveu a partir da necessidade se estabelecer as relações de afinidade entre o comportamento das pessoas e os condicionadores sociais.

De acordo com Peters (2010, p. 21)

o *habitus* atua como um prisma capaz de refratar seletivamente as informações impostas por novas experiências, as quais, em geral, só são assim capazes de modificá-lo dentro dos limites permitidos pelo seu poder de seleção, o que permite qualificá-lo como durável, apesar de mutável. A relativa inércia infusa no sistema de disposições de um dado indivíduo tende a levá-lo a escolher e frequentar contextos experienciais relativamente constantes (lugares, eventos, bens de consumo, práticas, companhias) e capazes de reforçar suas preferências e crenças, evitando concomitantemente a exposição a circunstâncias e informações tendentes a desafiar ou questionar criticamente a informação acumulada no seu *habitus*.

Com isso percebe-se que no processo de socialização as pessoas tendem sempre a reconhecer e buscar outras com história, personalidade, preferências, predisposições, motivações semelhantes num processo de apreciação mútua.

Considerações sobre a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu

O *habitus* é um instrumento de autorreflexão que auxilia na busca de melhor compreensão de uma realidade, de determinado contexto, estimula reflexões sobre os modos pelos quais os sujeitos elaboram seus esquemas de conhecimento e possibilita os agentes a elaborarem suas noções de pensamento das sociedades constante transformação. Assim sendo, o trabalho docente, num contexto de constantes mudanças, é convidado a esta autorreflexão diariamente.

Setton (2002, p. 60) parte da hipótese de que

o processo de socialização das formações modernas pode ser considerado um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis.

A partir daí, Setton (2002, p. 61) salienta que

pensar as relações entre a família, a escola e a mídia com base no conceito de *configuração* é analisar essas instituições sociais segundo uma relação dinâmica criada pelo conjunto de seus integrantes, recursos e trajetórias particulares. Neste sentido, caberia perguntar: como e por que essa nova

configuração cultural entre as instâncias de socialização do mundo contemporâneo seria responsável pela construção de um novo agente social? Considero que uma resposta possível a essa questão pode ser oferecida com base na interpretação da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu à luz da concepção institucional de modernidade de Anthony Giddens.

Bourdieu (1983, p. 65) conceitua *habitus* como sendo

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

As características dos alunos que hoje frequentam a universidade ficam evidenciadas de acordo com a teoria do *habitus* de Bourdieu quando este aponta o seguinte:

As experiências se integram na unidade de uma *biografia sistemática* que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais *variantes estruturais do habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo *peçoal*, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um *desvio*, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao *estilo* próprio a uma época ou a uma classe. (BOURDIEU, 1983, p. 80-81).

Tendo como base tal colocação, Setton (2002, p. 67) evidencia que

O avanço tecnológico, os sistemas peritos, o rádio, a TV, os computadores são novos mediadores dessa ordem social. Em uma situação de modernidade, uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições desencaixadas, ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana.

Nesta perspectiva,

O conhecimento, a competência, a autoridade das referências familiares e escolares estão sempre sujeitos a revisões. Nesse sentido, a reestruturação institucional que os agentes socializadores tradicionais estão sofrendo impõe uma instabilidade e insegurança em relação às condutas, respostas e representações em relação àqueles conceitos. Poderíamos afirmar que os jovens estariam igualmente sujeitos às experiências de uma socialização

tradicional e formal? Ou estariam aos poucos realizando uma experiência moderna de socialização? (SETTON, 2002, p. 68)

Setton (2002, p. 68) considera, então que “na falta de um eixo estruturador único (família, escola e/ou cultura de massa) e pela circularidade das referências, o indivíduo contemporâneo estaria mantendo novas relações com o mundo exterior”.

Setton (2002, p. 69) conclui, então, que

Assim, é possível identificar a tendência de forjar um outro *habitus*, é possível pensar na construção de um novo agente social portador de um *habitus* alinhado às pressões modernas. No caso específico dos indivíduos da atualidade, grande parte deles precocemente socializados pela mídia, a realidade da cultura de massa parece ser inexorável. Pulverizando e tornando visível uma série de experiências biográficas, modelos identitários distintos dos apreendidos nos contextos locais da família e da escola, a mídia opera como agente socializador descontextualizado.

Tal discussão também sugere uma proximidade com o que se chama de conformidade social. O conceito de conformidade social está relacionado com o de norma. A conformidade ao grupo é conformidade às normas do grupo e não aos membros do grupo, individualmente. As normas são, assim, materializadas em leis e regras de conduta, responsáveis pelas uniformidades do comportamento social. Elas visam regulamentar a interação. As normas atenuam o conflito, fornecendo consenso e acordo sobre a forma de viver aceitável em sociedade. Esta é a perspectiva consensual da vida social. Mas se adotarmos uma perspectiva dos conflitos presentes em qualquer interação social, o que permeia a vida em sociedade, são as normas, as responsáveis últimas, dos atritos entre os vários grupos sociais. A norma descreve e avalia o comportamento típico do membro típico de um determinado grupo ou categoria social. E também prescreve, porque constrange o comportamento, ditando como um membro de um dado grupo se deve comportar numa dada situação (HOGG; ABRAMS, 1988 apud CAMEIRA, 1997).

Para complementar a discussão e alinhando-se à teoria do *habitus*, temos em Goffman (1975) que a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular.

Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” - para usar um termo melhor do que “status social”, já que nele se incluem atributos como “honestidade”, da mesma forma que atributos estruturais, como “ocupação”. (GOFFMAM 1975, p. 5).

Ainda de acordo com Goffmam (1975), em todos os exemplos de estigma,

encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais. As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (GOFFMAM 1975, p. 7-8)

Há uma ideia, popular de que embora contatos impessoais entre estranhos estejam particularmente sujeitos a respostas estereotípicas, na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais. (GOFFMAM, 1975, p. 46).

Argumentando sobre a diferença entre a identidade social e a identidade pessoal, Goffmam (1975, p. 91) ressalta que ambos os tipos de identidade podem ser mais bem compreendidos se considerados em conjunto e contrastados com o que Erikson e outros chamaram de identidade do “eu” ou identidade “experimentada”, ou seja, “o sentido subjetivo de sua própria situação e sua própria continuidade e caráter que um indivíduo vem a obter como resultado de suas várias experiências sociais.”

Embora essas filosofias de vida propostas, essas receitas de ser, sejam apresentadas como resultantes do ponto de vista pessoal do indivíduo estigmatizado, a análise mostra que algo mais as informa. Esse algo mais são os grupos, no sentido amplo de pessoas situadas numa posição semelhante, e isso é a única coisa que se pode esperar, já que o que um indivíduo é, ou poderia ser, deriva do lugar que ocupam os seus iguais na estrutura social. (GOFFMAM, 1975, p. 96)

Começando com a noção muito geral de um grupo de indivíduos que compartilham alguns valores e aderem a um conjunto de normas sociais referentes à conduta e a atributos pessoais, pode-se chamar “destoante” a qualquer membro individual que não adere às normas, e denominar “desvio” a sua peculiaridade. Ainda de acordo com Goffman (1975, p. 119),

Em vários grupos e comunidades muito unidos, há exemplos de um membro que se desvia, quer em atos, quer em atributos que possui, ou em ambos e, em consequência, passa a desempenhar um papel especial, tornando-se um símbolo do grupo e alguém que desempenha certas funções cômicas, ao mesmo tempo que lhe é negado o respeito que merecem outros membros maduros. Caracteristicamente, esse indivíduo deixa de praticar o jogo da distância social, aproximando-se dos demais e permitindo que eles se aproximem dele. Ele é frequentemente o centro da atenção que reúne os outros num círculo participante à sua volta, mesmo que isso o despoje do status de ser um participante. Ele serve como mascote para o grupo embora sendo, em alguns aspectos, qualificado como um membro normal. O idiota da aldeia, o bêbado da cidade pequena e o palhaço do pelotão são exemplos tradicionais desse ponto; o gordo fraternal é outro.

O trabalho docente a partir das novas formas de socialização e individualização dos sujeitos

Em um mundo constantemente em mutação com profundas transformações nas telecomunicações e na informática, é evidente que maneiras de pensar e de conviver terão que ser atualizadas e elaboradas.

Nesse sentido, Lévy (2004, p. 195) chama a atenção para o fato de que

Na era do planeta unificado, dos conflitos mundializados, do tempo acelerado, da informação desdobrada, das mídias triunfantes e da tecnociência multiforme e onipresente, quem não sente que é possível repensar os objetivos e os meios da ação política?

Já não seria hora de repensar a atuação do professor em sala de aula, tendo em vista estas mudanças tecnológicas e pelo fato de estarem lidando com uma geração diferente daquela na qual cresceu, viveu e aprendeu a ser professor?

Levando-se em consideração a concepção de *habitus*, na sua prática pedagógica o professor partirá do princípio que numa turma heterogênea, algumas com alunos muito adolescentes ainda, são várias as disposições a serem trabalhadas. Algumas disposições

permitirão o bom desempenho do aluno e outras precisarão ser construídas para que o seu trabalho tenha êxito.

A educação, assim como qualquer outro segmento, precisa ser repensada, transformada, atualizada, tendo em vista as implicações sociais, econômicas e políticas nas quais ela se insere e que pelas rápidas e constantes mudanças, também tem que se adaptar.

Gentili (2005, p. 49) já aponta que

a ruptura da promessa da escola como entidade integradora começou a se desencadear de forma definida nos anos de 1980, justamente num contexto de revalorização do papel econômico de educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira “Sociedade do Conhecimento” na Terceira revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização.

Xavier (1997, 292) também concorda que

A cada dia que passa, a educação se depara com mais e mais problemas internos aos sistemas educativos e externos que, direta ou indiretamente, repercutem no desempenho de suas funções. As reflexões sobre educação, hoje, exigem, necessariamente, horizonte largo (do local ao mundial), considerações sobre as relações entre ela e o seu contexto e uma melhor compreensão do homem e de suas necessidades nessa nova realidade. Neste sentido, não se pode ignorar a fome e a desnutrição, as doenças por razões diversas, o desemprego, a corrupção, a descrença e a baixa renda, a qualidade da formação dos educadores e demais profissionais da educação, suas condições de vida e de trabalho, as deficiências estruturais e de gerenciamento dos sistemas educativos.

Com relação às novas formas de pensar o processo ensino-aprendizagem, surge uma indagação de como será o trabalho do professor dentro dessa sociedade do conhecimento e da informação.

Nesse sentido, Hargreaves (2004) argumenta que a sociedade do conhecimento é muito importante para se aprimorar os vários aspectos da vida e que é nesse mundo de mudanças e transformações que os professores de hoje trabalham.

Hargreaves (2004, p. 214) afirma que

Os professores devem preparar seus jovens para ter as melhores chances de sucesso na economia do conhecimento. (...) nossa prosperidade futura depende de nossa inventividade, nossa capacidade de aproveitar e desenvolver nossa inteligência coletiva para os atributos centrais da economia do conhecimento.

Hargreaves (2004, p. 214) aponta que os professores não devem somente aplicar as técnicas de aprendizagem, mais sim melhorá-las e aperfeiçoá-las e tece críticas à padronização educacional ao constatar que

a reforma educacional padronizada tornou quase impossível para muitos professores lecionar para a sociedade do conhecimento ou par além dela, como parte de uma missão social mais ampla. [...] As escolas profissionalizantes e as escolas desfavorecidas em centros urbanos compreendem rapidamente que seus alunos não têm chance de passar nos exames padronizados que lhes são estabelecidos, ou de se formar com base neles. A padronização insensível se torna irrelevante e até mesmo ofensiva a eles. Em um mundo do trabalho em rápida mudança, a educação profissionalizante está se tornando o continente perdido da adolescência.

Com relação sobre as tecnologias do conhecimento, Dowbor (2001) pondera que o papel da escola deve ser menos tradicional e ser mais organizada e estimuladora.

Ainda argumenta que

o ensino superior deveria ser profundamente revisto, na medida em que poderia buscar maior impacto de mobilização das transformações, ultrapassando hoje o seu papel tão estreito de formação de elites corporativas. [...] Que o conjunto de adultos profissionais do país possam passar a ver na educação superior um espaço permanente de atualização. (DOWBOR, 2001, p. 46).

A respeito dos impactos das novas tecnologias na dimensão humana da informação, Takase (2007, p. 30) pondera que a informação é ou deveria ser um direito de todos os seres humanos. Argumenta ainda que

O acesso e o uso das informações permitem ao cidadão exercer sua cidadania de forma plena, e assim melhorar sua autoestima, crescer profissionalmente, ajudar no desenvolvimento da comunidade onde vivem, aprimorar seu relacionamento familiar, aumentar seu círculo de amizade, entre outros aspectos da vida humana. A dimensão humana da informação

está ligada a todos estes aspectos da vida de uma pessoa que podem ser melhoradas com a utilização das informações, e as novas tecnologias de informação e comunicação têm papel fundamental em facilitar esse acesso.

Com relação às implicações das inovações tecnológicas no trabalho docente, Campos (2007, p. 7) chama a atenção para o fato de não se compreender tal fato sem antes efetuar um resgate histórico “de fatos individuais e sociais que ocorrem nas relações entre sujeito e uso das inovações tecnológicas no contexto do mundo do trabalho acadêmico”.

Politicamente falando, este processo de transformação provocado por novas tecnologias, faz o Brasil seguir a influência americana e manter certa frente comparando-se com os demais países da América Latina.

Campos (2007, p. 9) considera ainda que

a inovação tecnológica, mais especificamente o acesso à rede mundial por meio da *internet* e suas possibilidades de interação virtual, não é apenas agente de mudanças na área do ensino e da pesquisa, mas seu domínio é exigência para melhor adequação das práticas docentes. Isso evoca olhares críticos sobre a realidade, visto que provoca alterações nos hábitos e padrões de consumo, globalização de referências culturais, maiores desigualdades sociais e, também, reorganização no processo subjetivo de cada docente.

Campos (2007, p. 14) deixa claro que

há que se pensar criticamente sobre as formas de apropriação das inovações tecnológicas que, se não trazem consequências diretas sobre a subjetividade do professor, provocam alterações na organização dos tempos e espaços, nas relações do trabalho docente e nos papéis associados à mediação tecnológica. Dessa forma, implicam a subjetividade de professores(as) da educação superior a ponto de modificar a organização institucional, a prática docente, a relação professor-aluno e as relações e papéis institucionais.

Em Pielle et al. (1996) temos que infelizmente só existem alguns indícios de que as prioridades das metas educacionais estão mudando porque ainda tem muitas outras questões sociais bem mais amplas neste processo. O autor ainda comenta várias outras tendências educacionais possíveis presentes apenas nos trabalhos a respeito da educação. Dentre tais tendências, podem ser citadas:

1 – crescente parcela da população envolvida na educação e crescente parcela da renda nacional destinada à educação. 2 – novo papel consciente a ser desempenhado pela educação na consecução das metas sociais e no abrandamento dos problemas sociais percebidos. 3 – maior envolvimento da educação em outras instituições sociais e maior relacionamento funcional com elas. 4 – extensão da duração do período educacional. 5 – extensão da educação à indústria, à comunidade e ao lar. 6 – substituição simultânea do arranjo sequencial da educação e do trabalho à medida que nos encaminhamos para a “sociedade do aprendizado”. 7 – crescente abandono dos métodos tradicionais de instrução. 8 – o abrandamento da competição mediante programas individualizados. 9 – uma parcela crescente dos custos do ensino será obtida e distribuída em bases nacionais. 10 – extensão do poder e do controle a novos grupos. 11 – crescente desaparecimento da distinção entre educação vocacional e educação acadêmica. 12 – maior diferenciação dos papéis tendentes a facilitar o aprendizado. 13 – movimento no sentido de criar uma atmosfera de aprendizagem partilhada, de atitudes não autoritárias, de respeito mútuo entre professor e aluno e de desprofissionalização. (PIELLE et al., 1996, p. 83).

Assim, a impressão que se tem é que tudo está se encaminhando para uma solução correta e adequada para todos os problemas educacionais em nível de Brasil. Mas a realidade é que as previsões não são muito agradáveis. E na prática efetiva, muito do discurso demagógico dos políticos e de muitos educadores ainda se configura como uma utopia e bem distante daquilo que se poderia considerar como aceitável ou adequado.

Para finalizar, seria interessante que, nos dizeres de Xavier (1997, p. 301)

Na dinâmica das sociedades modernas, não importa mais o espaço de educação nem a faixa etária. Aflora cada vez mais a compreensão de educação como um processo que ocorre ao longo da vida e sucumbe a concepção de um tempo de educação escolar, na infância e juventude; um tempo de trabalho, de preferência numa única atividade profissional e um tempo de aposentadoria ou de inatividade à espera da morte.

Quando isso dar-se-á em nível de Brasil? O conceito de educação continuada ou de educação para toda vida deveria ser a nova filosofia quando se trata de educação, ultrapassando, com isso, uma visão bastante ultrapassada tanto em termos conceituais, quanto em termos de políticas públicas.

Alguns passos iniciais já foram dados. De acordo com o boletim SENAC (1995), os desafios da nova organização do trabalho fazem da formação educacional uma proposta de educação que dá uma nova dimensão à qualidade da Formação Profissional, na medida em

que se apresenta como alternativa de desenvolvimento das competências básicas hoje requeridas do trabalhador.

Isso implica, necessariamente, a revisão da prática pedagógica institucional, o que significa superar a influência da pedagogia tecnicista, tendência que, por mais de uma década, marcou o sistema nacional de educação especialmente nos aspectos relativos à organização do trabalho escolar, à elaboração do material didático e à orientação dada aos cursos de formação de professores. (SENAC, 1995).

Esta concepção pedagógica, alinhada ao pensamento liberal, parte de análises parciais da realidade social e, em consequência, transpõe para o campo da educação a responsabilidade pela solução dos problemas de ordem estrutural da sociedade. Por desconsiderar as múltiplas determinações (sociais, econômicas, políticas e culturais) do fenômeno educativo, concebe a educação como uma prática autônoma e a escola como a instituição capaz de superar a desigualdade social e promover a construção de uma sociedade harmoniosa. (SENAC, 1995).

Ressalte-se que, no escopo desta pedagogia, a improdutividade do sistema e a incompetência dos indivíduos são consideradas causas exclusivas da desigualdade social. Esta premissa leva à suposição de que a escola pode se constituir em instrumento de eliminação dessas causas, uma vez que, pela transmissão eficiente de informações objetivas, precisas e rápidas, consiga preparar indivíduos com o nível de competência exigido pelo sistema. (SENAC, 1995, p. 8).

A concepção crítica da educação tem seus desdobramentos no âmbito da compreensão da relação educação-trabalho. Ao contrário do enfoque economicista, há, nessa abordagem, a percepção clara de que a educação não é fator determinante do desenvolvimento, embora constitua uma prática capaz de mediar transformações na esfera das relações socioeconômicas.

A ideia de que uma formação sólida e abrangente provoca alteração qualitativa na compreensão da prática social e cria maiores possibilidades de intervenção na realidade leva à conclusão de que a educação, mesmo determinada por fatores de ordem da economia, pode contribuir para a modificação das relações que permeiam o mundo do trabalho. (SENAC, 1995).

Nesse contexto, é possível pensar o *habitus* do professor hoje construído a partir de referências diversas. Isto é, um profissional produto simultâneo e sucessivo de uma série de estímulos e referências heterogêneas e, nem sempre coerentes que se constrói a partir de contextos de produção e realização. Um profissional forjado pela interação de ambientes diversos, e, principalmente, pela interação com uma diversidade de alunos com características cada vez mais distintas da sua. Assim é possível pensar um professor como um outro sujeito social a cada dia, forçado a traçar suas próprias diretrizes de forma mais consciente e reflexiva para conseguir se adaptar a esse novo público, com características bastante distintas, forçando-o a assumir novas posições, fazer escolhas diferenciadas, enfim, adaptar-se.

Em um ambiente em que não se é possível ditar normas, escolher quem será e como será nosso aluno, é importante que o professor possa viver a experiência de construir reflexivamente sua própria prática.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. ORTIZ, Renato (org.) São Paulo: Ática, 1983.
- CAMEIRA, A.J.M. **Atração interpessoal e atracção social na formação de grupos psicológicos e na conformidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências e de Educação. Universidade do Porto. Porto; Portugal, 2007.
- CAMPOS, Regina Célia Pereira. **Subjetividade e trabalho docente: como ficam os professores na era das transformações?** Aprovado em 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/regina_campos.pdf> Acesso em: 10 jun. 2013.
- DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FROMM, E. **O medo à liberdade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (org.). 3ª ed. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1975
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Trad.: Carlos Irineu da Costa. 13ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

OLIVEIRA, Maria Helena Duarte de. **Uma escolha profissional equivocada como geradora de crise no jovem universitário: um estudo fenomenológico.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais – FAFICH, Belo Horizonte, 2006.

PEREIRA, Erimilson Roberto. Reflexões sobre o trabalho e o trabalhador do século XXI. **2º Congresso da Univer-Cidade.** Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, L. L.S; MARTINS, Z. I. Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

PETERS, Gabriel. Humano, demasiado mundano: a teoria do *habitus* em retrocesso. **Teoria e sociedade.** Jan./jun. 2010. 18:1. p. 8-37.

PIELLE, Philip K.; EIDELL, Terry L.; SMITH, Stuart C. **Mudança social e mudança tecnológica: suas implicações na educação.** São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

SENAC. A nova concepção de profissional formado pelo SENAC. Disponível em: <<http://senac.br/bts/212/210201025.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação: maio/jun./ago. 2002: 20. p. 60-70.**

TAKASE, Sônia. **Impactos da revolução tecnológica na dimensão humana da informação.** Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2956/1/2007_SoniaTakase.pdf> Acesso em: 28 mar. 2013.

XAVIER, Odiva Silva. A educação no contexto das mudanças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: jan./dez. 1997: 78, 188/189/190. p. 285-304.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes⁵

Introdução

Os estudos sobre a formação, os saberes, as competências e as práticas docentes são temas atuais e demandam imprescindíveis discussões, dado o importante papel que este profissional desempenha na sociedade e o fato de estar centrada nele grande parte da responsabilidade pela educação. Aqui entendida no amplo sentido da palavra, ou seja, educação relacionada não só a formação cognitiva, pela mera transmissão ou mediação de saberes e conhecimentos, mas também na formação cultural, política e cidadã, enfim, à formação para a vida.

Discutir a formação do professor é buscar uma relação entre a construção de saberes profissionais embasados nos conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico e na prática.

⁵ Mestre em Educação pela UFU. Professora da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: dinoragoncalves@yahoo.com.br

Propor um estudo da realidade da educação a partir da formação e prática dos docentes no Ensino Superior significa traçar uma possibilidade de reflexão em torno da importância da formação do profissional que atua na educação básica e de como essa formação pode interferir na realidade educacional.

Os desafios da docência levam-nos ao questionamento da relação que existe entre a formação acadêmica e a atuação do professor no cotidiano da sala de aula. Existe uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Entre os autores referenciados para este trabalho de investigação destacam-se Cardoso (2014); Tardif (2012).

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa do tipo teórico bibliográfica, uma vez que se trata de um estudo teórico.

Nas Ciências Sociais, a pesquisa do tipo qualitativa responde a questões da realidade que não podem ou não deveriam ser quantificadas, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes, algo que não pode ser quantificado” (MYNAIO, 2007, p. 21).

A pesquisa teórica “dedica-se a reconstruir as teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas; tendo em vista os termos imediatos para o aprimoramento de fundamentos teóricos e, os termos mediatos para o aprimoramento da prática” (DEMO, 2005, p. 22).

Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica consiste em levantar materiais já elaborados a partir principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de possibilitar compreender melhor o tema.

Para Gustim e Dias (2013), a pesquisa teórica consiste em se sistematizar um estudo com base em material já publicado por outros autores. Para procedimentos metodológicos investigatórios, utilizam-se dados secundários que são obtidos em material impresso, CDs, material disponível na internet e fitas magnéticas.

Nessa forma de pesquisa, as fontes de investigação não são primárias e não há experimentos. O pesquisador coleta os dados de estudos publicados por outros pesquisadores e, de posse de uma variedade de dados e informações, sistematiza o que seja comum nos vários estudos.

No entanto, apesar de utilizar dados secundários, há a produção de um conhecimento novo, à medida que se faz a sistematização de vários achados de pesquisas já realizadas para responder ao problema da pesquisa atualmente realizada. O objetivo é facilitar o acesso a diversos dados, retirados de inúmeras fontes, sobre o mesmo tema, em um só trabalho. Por esta razão denomina-se pesquisa bibliográfica.

Na pesquisa teórica não há necessidade de realizar pesquisa de campo ou coletar dados empíricos, considerando que a principal finalidade deste tipo de pesquisa é aprofundar os conhecimentos sobre determinada questão que necessita ser melhor compreendida.

No desenvolvimento da presente pesquisa, foram utilizados trabalhos recentes sobre o assunto em voga, objetivando estudar e conhecer o que se tem escrito sobre o tema, estudar e conhecer o que os autores têm estudado e publicado recentemente e sistematizar estes saberes. O intuito é avançar na discussão sobre o assunto, bem como contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores.

As fontes de pesquisa utilizadas foram artigos, dissertações, teses e livros sobre o tema saberes docentes e formação de professores.

O professor do ensino superior no Brasil

A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996.

Após um período de estabilização do mercado do Ensino Superior no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, conforme dados do MEC/INEP, considera-se que há nas duas últimas décadas, uma expansão de oportunidades de emprego nos cursos superior de Graduação e de Pós-Graduação, por todo o Brasil, principalmente nas instituições particulares de ensino.

O evidente crescimento do setor representa oportunidades de emprego para professores profissionais do ensino e para profissionais liberais (médicos, engenheiros, advogados, psicólogos, físicos, químicos, veterinários, agrônomos).

Contudo se estamos falando de profissionais liberais que migram para a docência, exclusivamente ou acumulando com as suas atividades profissionais, inevitavelmente há que se pensar sobre a formação desses profissionais, pois:

Não se pode esquecer que os cursos de Licenciatura destinam-se à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de Bacharelado, ao exercício de diferentes profissões: neles a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de Graduação e, na Pós-Graduação *lato* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de

contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior (ISAIA, 2006, p. 65).

E quem forma o professor do Ensino Superior, responsável por formar professores e profissionais de diferentes áreas? A formação de docentes para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB/96 admite que esse docente seja preparado nos cursos de Pós-Graduação tanto *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) quanto *lato sensu* (Especialização).

A LDB/96 diz que a preparação para o magistério superior será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em Pós-Graduação *stricto sensu*. Isso vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o conseqüente aumento de sua oferta, especialmente na área da Educação, em uma tentativa de buscar a formação para a docência superior, ausente nos programa de Pós-Graduação das demais áreas. Para Cardoso (2014)

A formação do professor que atua no Ensino Superior tem sido discutida há algum tempo no Brasil, chegando ao consenso de que, erroneamente, os conhecimentos da área da pedagogia não ocupam o devido lugar no processo formativo desses docentes. Sendo assim o professor do Ensino Superior, na sua relação com o espaço de trabalho, com exceção de suas aulas, não encontrará oportunidades para lidar com questões pedagógicas (CARDOSO, 2014, p. 42).

Na prática a formação docente não tem sido valorizada pelas Intuições de Ensino Superior (IES) nem pelas políticas voltadas para a Educação Superior. Pelos critérios adotados pela cultura acadêmica pressupõe Mestrado ou Doutorado. Por essa razão os professores iniciam a carreira docente com avançado conhecimento em determinado conteúdo, mas sem preparo específico para a docência. São especialistas em determinado assunto ou área do conhecimento, possuem muita das vezes a prática profissional na área que atuam, mas não sabem necessariamente ensinar.

Quem nunca ouviu de algum aluno indagado a respeito da competência de um determinado professor a expressão: ele sabe muito, mas não sabe ensinar. A falta de formação pedagógica prévia constitui um problema para a atuação profissional e demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo (CARDOSO, 2014, p. 53).

Instala-se, assim, um processo de naturalização da docência e com ele a manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a

partir de sua experiência como aluno, inspirando-se em seus antigos professores. A sua atuação profissional se dá através de um processo de adaptação dos processos vividos como aluno e da troca de experiências com colegas professores. E assim vão construindo o ser e o fazer profissional, próprios.

Formação de professores: saberes e competências essenciais para o exercício da docência

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, no início da década de 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. A partir de então os saberes docentes passaram a ser objeto de estudos diversos e as pesquisas referentes a este campo cresceram e diversificaram-se (CARDOSO et al, 2012).

No Brasil, as pesquisas referentes aos saberes docentes tiveram início nos anos 90 e receberam forte influência de estudos internacionais. A evidência dessa influência se dá quando tomamos por base o tendencionismo das pesquisas brasileiras em defenderem a centralidade da figura do professor e a compreensão da prática pedagógica a partir da complexidade que envolve tanto a própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os sujeitos dessa atividade são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares (NUNES, 2001).

Com a ênfase dada pela literatura a questão dos saberes docentes, surge um novo referencial para a formação de professores onde este é reconhecido como profissional; a natureza do seu trabalho é definida a partir das relações humanas; a gestão da sala de aula é entendida como uma ação complexa e que exige soluções imediatas para as demandas surgidas; o professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente. Esses saberes profissionais devem ser garantidos durante a formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

É importante considerar que os desafios com os quais os educadores têm se deparado, com mudanças profundas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia, têm alterado as relações estabelecidas na escola e contribuem para caracterizar novas exigências para a profissão. A escola e os modelos tradicionais de ensino estão sendo questionados, pois não dão conta de uma realidade em constante transformação (MARTINS, 2009, p. 168).

Cada vez mais, os professores deparam-se com desafios e situações que lhes impossibilitam atender as especificidades do seu trabalho. Exige-se cada vez mais que o

professor dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes na sua atuação profissional. São conhecimentos que ele precisa mobilizar para transformar sua ação pedagógica.

Martins (2009) salienta que a complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir apenas conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É preciso uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que “o saber transmitido não possui, em si mesmo nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor”. (TARDIF, 2012, p. 44).

As pesquisas realizadas por Maurice Tardif apontam que a prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação. “Esses saberes que provêm de diferentes fontes são plurais, temporais e heterogêneos uma vez que são [...] formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

Nessa perspectiva são também personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano. Personalizados, no sentido de serem apropriados, incorporados, subjetivados, de levar em consideração o contexto social-cultural-político-econômico no qual o docente está inserido. São situados, porque são saberes construídos em detrimento de uma dada situação que lhes confere sentido.

Segundo o autor, “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre as várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2012, p. 64).

Os saberes docentes compõem-se de diversos saberes provenientes de diferentes fontes; são produto da interação dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; dos saberes disciplinares, sendo esses correspondentes aos diversos campos do conhecimento e da tradição cultural; dos saberes curriculares extraídos dos programas escolares, livros didáticos etc.; e os saberes experienciais adquiridos por meio da prática educativa cotidiana.

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse

trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2012, p. 16-17).

Tardif (2012) destaca a existência de quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente e que são alicerces para a profissionalização e para o fazer docente diário: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Estes saberes se entrelaçam e alicerçam a atividade do professor, cotidianamente.

Os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares não são definidos e controlados pelos professores. A relação dos professores com eles é de mera transmissão, portanto, têm com esses saberes uma relação que Tardif (2012) chama de relação de exterioridade. São saberes que precedem e dominam a prática profissional, mas não se constituem, nem provêm dela. Os professores não controlam a sua produção e menos a sua circulação. Em função disso, os professores valorizam mais os seus saberes experienciais, que se originam da prática cotidiana do professor e é sobre esses saberes que eles mantêm controle tanto sobre a sua produção quanto a sua legitimação.

Para Tardif (2012)

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p. 54).

Na concepção de Tardif (2012), os saberes profissionais são constituídos pela junção de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas e construídos, relacionados e mobilizados pelos professores no seu fazer diário, de acordo com as demandas da atividade profissional. Para o autor, essa é a justificativa para a inutilidade de se tentar conceber uma classificação para os saberes docentes utilizando-se de critérios que considerem isoladamente a sua origem, o seu uso e as suas condições de apropriação e construção.

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a

realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2012, p. 53).

O autor enfatiza, ainda, que o processo de constituição do professor não se restringe só ao presente. As fontes de aquisição desses saberes se referem igualmente às experiências do presente e do passado e os conhecimentos acumulados ao longo de sua vida pessoal e familiar e na sua trajetória escolar são essenciais para a construção de sua identidade profissional, o que explica a questão da temporalidade dos saberes.

Pode-se perceber, então, que a formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, com princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social. Para isso, é fundamental ter uma leitura da escola como organização complexa que tem a função de promover a Educação para e na cidadania.

No entanto, para atuar no Ensino Superior não se exige uma formação específica. Segundo Cardoso (2014) na verdade nem se poderia falar em formação para a docência universitária, porque nem mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) prevê isso. Não há menção à formação pedagógica dos professores de Ensino Superior nesse documento (CARDOSO, 2014, p. 48).

A LDB/96 estabelece em seu artigo 65 que a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Já o artigo 66 define que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado (LDB/96).

Como se vê, o artigo 65 da LDB/96 especifica que a formação do docente universitário não precisa incluir a prática de ensino, sendo esses previstos apenas para os demais níveis. O artigo 66 explicita que para exercer o magistério no Ensino Superior é necessária a titulação de mestre ou doutor; excluindo-se assim, qualquer exigência de formação pedagógica para atuar como docente neste nível de ensino.

Pelo exposto, para atuar na docência do Ensino Superior é necessário apenas o título de mestre ou doutor. Como se sabe os cursos de mestrado e doutorado não formam professores, formam pesquisadores.

A formação para a docência universitária constitui-se historicamente como uma atividade menor. Acreditava-se que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”,

não havendo preocupação mais profunda com a necessidade de preparo pedagógico do professor (MASETO, 1998, p. 11). Tal crença parece prevalecer na atualidade. Segundo Cardoso (2014)

Mantém-se a crença de que a docência seja um dom natural, que junto ao conhecimento do conteúdo garante o êxito na atuação do professor. Entretanto não basta ser um especialista sobre determinado conteúdo ou um destacado profissional na profissão que exerce para naturalmente ser capaz de ensinar o que sabe (CARDOSO, 2014, p. 50).

A ausência de compreensão por parte dos professores e das instituições sobre a necessidade de preparação específica para o exercício da docência no Ensino Superior é preocupante. Há um entendimento de que a docência do Ensino Superior não requer formação em didática ou metodologia de ensino. Entende-se ser suficiente o domínio de conhecimentos específicos da disciplina não sendo preciso, necessariamente, saber ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA; PIMENTA, 2001).

Segundo Behrens (1998), nas universidades, a complexidade na organização e na estrutura de seu quadro de profissionais tem se agravado e ao se analisar tal fenômeno, observa-se que a maior parte desses profissionais envolvidos no magistério não possuem formação pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2002) reforçam esta constatação ao argumentar que pesquisadores e profissionais de várias áreas de conhecimento inserem-se no magistério, passando a atuar nas salas de aula sem nunca terem refletido sobre o que significa ser professor. Entretanto esses profissionais trazem consigo inúmeras e variadas experiências, adquiridas como alunos durante toda a sua trajetória estudantil, tendo os diferentes professores, com os quais conviveram ao longo de sua vida, como modelos ou referenciais de conduta.

Das experiências adquiridas como alunos de diferentes docentes formam modelos de professor para se espelhar ou para refutar, para reproduzir ou para negar. As experiências positivas ou negativas vividas nas diferentes etapas de formação acumulam vivências de docência que mais tarde servirão de referência para a sua conduta profissional.

Ao acolher esses profissionais as instituições de ensino ignoram a importância da formação pedagógica e não se vêm comprometidas em propiciarem a formação do ser professor. Segundo Pimenta e Anastasiou (apud CARDOSO, 2014)

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam [...] recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, [...] os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual [...] a não ser que saia muito da normalidade. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – esses, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Pelo exposto, parece prevalecer o pressuposto de que, pelo fato de serem mestres, doutores e pós-doutores são profundos conhecedores dos assuntos específicos de sua área de atuação e, dessa forma, a docência seria uma atividade natural e inerente aos saberes da experiência e de conteúdos específicos relativos à docência.

Parece predominar no meio acadêmico a concepção de que quem sabe, naturalmente sabe ensinar, mantendo-se a crença de que a docência seja um dom natural, bastando-se juntar a este o conhecimento do conteúdo para garantir êxito na atuação de professor. No entanto não basta ser especialista em determinado conteúdo para se garantir ser naturalmente capaz de ensinar aquilo o que sabe (CARDOSO, 2014).

Esse processo é definido por Cunha (2006) como naturalização da docência. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural com base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p. 258).

Dessa forma, esses professores assumem a docência, em um ato solitário, contando com a intuição e com os modelos de docência guardados em sua memória aos quais recorrerão durante a sua prática para sanar as dificuldades surgidas. Assim “[...] instaura-se, na Educação Superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA, 2006, p. 67).

Isaia (2006) alerta que além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser chamado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e

despreparo. Em vários momentos, eles assumem consciência da necessidade de transformar as suas práticas, mas não sabem como fazê-lo, que caminhos devem percorrer. Dessa forma

[...] espaços de formação continuada não constituem uma prática comum quando se trata de docência universitária. Esses normalmente são previstos para professores de Educação Básica. Essas concepções de ensino e aprendizagem desconsideram o caráter profissional da docência e os aspectos científicos dessa formação complexa (CARDOSO, 2014, p. 50).

Para Martins (2009) é preciso atenção, cuidado e um olhar crítico para com as propostas apresentadas para a formação de professores, pois

Os desafios da docência levam-nos ao questionamento da relação que existe entre a formação acadêmica e a atuação do professor no cotidiano da sala de aula. Existe uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. Um curso de formação de professores tem a função de suprir não apenas a demanda de profissionais em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade, por meio de uma sólida formação teórica que lhes possibilite enfrentar as contradições que emergem da e na práxis (MARTINS, 2009, p. 168).

Em seu estudo, Cardoso (2014) assevera que

O entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de pessoas e profissionais qualificados, não tem sido suficiente para a valorização da formação docente. Precisa haver a compreensão da importância da formação do professor na metodologia e didática de ensino, tanto pela instituição, quanto pelos professores. Improvisações, dom e intuição não podem ser a base de atuação do professor que deseja criar processos de construção de conhecimento com seus alunos (CARDOSO, 2014, p. 52).

Estudos apontam que não se pode falar de profissionais da Educação que não dominem o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, a gestão de currículo, a compreensão dos processos de interação e mediação pedagógica, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e de planejamento como atividade educacional.

É a formação pedagógica que possibilita esse conhecimento. Saber a matéria ou ser um bom profissional na área não significa saber ensinar. Conforme já explicitado por Tardif (2012) o saber docente é um saber plural, heterogêneo e inclui os saberes disciplinares,

pedagógicos, curriculares, profissionais, experienciais. A experiência representa um elemento importante do processo formativo, mas não suficiente. Não basta ser especialista em determinado conteúdo para se garantir ser naturalmente capaz de ensinar.

Considerações finais

Para as considerações finais, retoma-se o problema da pesquisa, uma vez que foi a busca de sua resposta que desencadeou este estudo. A questão que traz inquietação aos professores da Educação Básica e aos pesquisadores da área da Educação é compreender se os professores dos cursos de formação de professores sabem ensinar os conteúdos disciplinares nos quais são especialistas.

De acordo com a presente pesquisa, os profissionais do magistério superior no Brasil, em geral, dominam os saberes disciplinares dos conteúdos que lecionam, mas não tem formação pedagógica específica. São mestres e doutores de diversas áreas profissionais (médicos, engenheiros, advogados, físicos) sem formação pedagógica.

A legislação vigente postula que, para exercer o magistério no Ensino Superior, é necessária a titulação de mestre ou de doutor; excluindo-se assim, qualquer exigência de formação pedagógica para atuar como docente nesse nível de ensino. Para atuar na docência do Ensino Superior é necessário apenas o título de mestre ou de doutor. Como se sabe, os cursos de Mestrado e de Doutorado formam pesquisadores, não professores.

Parece prevalecer o pressuposto de que, pelo fato de serem mestres, doutores e pós-doutores são profundos conhecedores dos assuntos específicos de sua área de atuação e, dessa forma, a docência seria uma atividade natural e inerente aos saberes da experiência e de conteúdos específicos relativos à docência. Parece predominar no meio acadêmico a concepção de que quem sabe, naturalmente sabe ensinar, mantendo-se a crença de que a docência seja um dom natural.

São especialistas em uma determinada área do conhecimento, mas com precária formação no campo educacional. Sem a formação pedagógica específica para docência falta ao professor os mecanismos que possibilitam refletir sobre sua experiência como aluno, sobre os modelos de docência que viveu, os modos de dar aula, as concepções de aluno e da forma pela qual aprendem.

Estudos apontam que não se pode falar de profissionais da Educação que não dominem o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, a gestão de currículo, a

compreensão dos processos de interação e mediação pedagógica, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e de planejamento como atividade educacional.

É a formação pedagógica que possibilita esse conhecimento. Saber a matéria ou ser um bom profissional na área não significa saber ensinar. O saber docente é um saber plural, heterogêneo e inclui os saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, profissionais, experienciais. A experiência representa um elemento importante do processo formativo, mas não suficiente. Não basta ser especialista em determinado conteúdo para se garantir ser naturalmente capaz de ensinar.

O saber pedagógico capacita o professor em relação à epistemologia do conhecimento, aos métodos de aprendizagem, às teorias do desenvolvimento da inteligência, da linguagem, do pensamento e às diversas técnicas metodológicas. Sem a devida formação pedagógica, o fazer docente tende a ser uma prática imitada com base em antigos mestres e as escolhas didáticas a serem restritas, já que conhecem poucas técnicas. Sem conhecer outras possibilidades, repete modelos de aulas tradicionais que vivenciou como aluno e aplica os novos recursos em metodologias que conhece.

São raras as instituições que oferecem capacitação pedagógica para os profissionais que estão iniciando a carreira docente. Geralmente, esses profissionais são acolhidos pelas universidades, que ignoram a importância da formação pedagógica para o exercício da docência e não oferecem aos mesmos nenhuma capacitação específica para o fazer docente. Os espaços de formação continuada não constituem uma prática comum quando se trata da docência universitária.

Dessa forma, esses professores assumem a docência em um ato solitário, contando com a intuição e com os modelos de docência ou referenciais de conduta que lhes foram apresentados enquanto alunos, na figura de seus professores, ao longo de sua trajetória estudantil.

Instala-se, assim, um processo de naturalização da docência e com ele a manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirando-se em seus antigos professores. A sua atuação profissional se dá através de um processo de adaptação dos processos vividos como aluno e da troca de experiências com colegas professores. E assim vão construindo o ser e o fazer profissional, próprios.

Estudos postulam que o saber do professor se fundamenta na tríade dos saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. E é na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e formarem seus saberes-fazer docentes.

É na mobilização desses saberes, sejam eles referentes ao domínio de conteúdos de determinados assuntos adquiridos na academia, ou referentes a saberes da prática docente, que o professor construirá a sua competência. Os saberes alicerçarão essa construção, pois em sua prática cotidiana, ao se verem diante de uma situação inusitada, os professores se valerão dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, quer seja com os professores, com colegas de sala e/ou através de experiências vividas na escola, durante as atividades práticas, para enfrentarem as adversidades cotidianas em seu ambiente de trabalho.

Assim, o saber está a serviço do trabalho, pois estes fornecerão os princípios e norteamentos para o enfrentamento e solução das demandas cotidianas. Ou seja, sem uma boa formação que garanta aquisição sólida dos saberes essenciais ao exercício da docência que envolvem os saberes: da formação profissional, os disciplinares, os curriculares, os pedagógicos, os experienciais, os do conteúdo e os da ação pedagógica, a competência profissional certamente estará comprometida.

O estudo demonstra que falta ao professorado que atua no Ensino Superior requisitos imprescindíveis para a atuação eficiente nessa modalidade de ensino. Em se tratando de um curso destinado a formação de professores da Educação Básica, essa deficiência se acentua. Sem a devida formação esses professores não terão competência profissional adequada e experiências pedagógicas suficientes para dar à formação profissional, desses futuros professores, o embasamento didático e metodológico que lhes possibilitem o sucesso profissional.

É nos saberes pedagógicos que se encontram os referenciais para se trabalhar o conhecimento como processo de ensino que se dão em espaços coletivos: as escolas, as salas de aula, as comunidades escolares, concretamente consideradas. Os saberes pedagógicos não são aprendidos e colocados em prática, mas ao contrário, são construídos a partir do diálogo entre teoria e prática; daí a importância da convivência prática dos alunos, futuros professores, com a realidade das escolas, pois dos diálogos construídos em salas de aula, a partir das experiências vividas por meio de atividades práticas, realizadas *in loco*, vai-se construindo o saber pedagógico essencial para a boa prática docente.

A atividade docente, na sua longa trajetória, construiu uma cultura de malha institucional onde ela se dá: o seu *habitat*. A escola, a academia e a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. São espaços de socialização, de vida política e de confluência de muitas expectativas.

Só se ensina quando o aluno aprende. É preciso que se permita ao aluno aprender. Essa permissão só é dada ao aluno se o professor sabe ensinar. O saber ensinar é uma atividade complexa que envolve diversos saberes e inclui a competência para transformar pedagogicamente os conteúdos, para torná-los desejáveis e compreensíveis para os estudantes, dando-lhes forma e sentido. O conhecimento didático-metodológico é exatamente o saber que habilita o docente a fazer essa transposição, fundamentando suas decisões da maneira mais adequada de fazer esse processo.

A partir do estudo é possível inferir que o processo de construção dos saberes dos professores perpassa os muros acadêmicos para se juntar ao viver e ao fazer cotidiano dos licenciandos, futuros professores. Nesse processo de construção as experiências extracurriculares precisam ser valorizadas e as relações interpessoais e afetivas são extremamente importantes, pois contribuem significativamente para se formar professores seguros, competentes e emocionalmente situados.

À luz do presente estudo pode-se afirmar que os cursos destinados a formação de professores para a Educação Básica não possibilitam uma formação profissional satisfatória, pois eles não contemplam os saberes e competências essenciais para uma boa atuação docente.

Faltam aos professores formadores desses cursos os saberes da formação profissional, pois a maioria não possui habilitação profissional específica para a docência. Em sua grande maioria são profissionais reconhecidos na sua área de atuação profissional fora do espaço acadêmico, dominam os saberes disciplinares, mas ao se depararem com os mecanismos e as práticas que norteiam o ensinar e o aprender, fracassam. É comum se ouvir dos alunos: ele sabe muito, mas não sabe ensinar.

Não dominam a didática, não conhecem as técnicas adequadas de ensino e não se apropriam dos recursos metodológicos essenciais para a mediação da construção do conhecimento.

Enfim, faltam-lhes os saberes e competências essenciais para o exercício da docência.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p.19-43.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CARDOSO, M.R.G. **Docência universitária: utilização da TIC's no desenvolvimento da prática pedagógica**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CUNHA, M. I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSTIN, M. B. S.; DIAS, M. T. F. **(Re)pensando a pesquisa jurídica**. 4ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 5, p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate).

MARTINS, R. E. M.W. **Construção dos saberes docentes do professor de Geografia**. Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 08, número 16, 2009.

MASETTO, M.T. Professor universitário: Um profissional da Educação na atividade docente. In: MASETTO, M.T. (Org). **Docência na universidade**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES. R. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, C. M. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

**COMO PENSAM E AGEM OS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
QUANDO OS TEMAS SÃO JUSTIÇA SOCIAL, CONSUMO RACIONAL E
CIDADANIA?**

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues⁶

Boscolli Barbosa Pereira⁷

Introdução

O presente capítulo apresenta, analisa e discute os resultados de uma atividade didática, realizada com licenciandos de um curso de graduação em Ciências Biológicas, no âmbito da disciplina de Educação Ambiental, que teve por objetivo trabalhar com os discentes a relação entre saberes e práticas envolvendo os temas Justiça Social, Consumo Racional e Cidadania.

Antes de relatar a experiência docente realizada, contudo, entendemos ser pertinente resgatar, ainda que brevemente, uma discussão teórica acerca dos temas abordados, contextualizando-os no atual cenário sócio-econômico-educacional.

Assim, inicialmente, é coerente destacar que não existe caminho possível que permita solucionar os crescentes e complexos problemas ambientais e reverter suas causas sem que ocorra uma mudança na compreensão dos sistemas de conhecimento, dos valores e dos

⁶ Doutora em Educação pela UFU. Professora da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: fernandabio63@hotmail.com

⁷ Doutor em Genética pela UFU. Professor da UFU, Uberlândia – M.G. E-mail: boscolli86@hotmail.com

comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade existente, fundada no aspecto econômico do vigente modelo capitalista de desenvolvimento econômico (LEFF, 2001).

Essa compreensão, segundo Jacobi (2003), exige que sejam realizadas reflexões sobre a complexidade da relação ambiente-cidadania-sociedade. Para o autor, só assim será possível compreender a formação docente como processo de “gestação de novos atores sociais, mobilizados para a apropriação da natureza, num processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação” (JACOBI, 2003, p. 191).

Por outro lado, essas reflexões também permitem questionar as representações que norteiam as práticas sociais prevalecentes, como nos modos de vida e padrões de consumo, implicando mudanças nas formas de pensar e transformar o conhecimento e que, conseqüentemente, exercem relevante influência no processo de formação docente.

Nesse sentido, considera-se necessário conhecer como essas representações se constroem no ambiente de formação do professor e como elas repercutem e se remontarão, ou não, na escola, campo de atuação do docente, o que, no entendimento de Tardif (2002), coloca em destaque o valor da “formação na prática”.

É necessário, portanto, compreender de que maneira as relações estabelecidas na escola, na comunidade e na sociedade influenciaram e influenciam os professores em suas reflexões, saberes e práticas, pois, é no cenário dessas relações que se podem estabelecer vínculos entre a prática docente reflexiva e a luta pela equidade e justiça social.

Traçando um breve histórico sobre a trajetória da formação docente nas últimas décadas, evidencia-se, antes de 1960, que a formação de professores dava privilégios à acumulação de conhecimento erudito e científico, sendo que, após o golpe militar de 1964, preconizava-se uma formação docente pautada no ensino de métodos e técnicas a serem empregadas no ambiente escolar. Com o fim do regime militar, intensificaram-se as pesquisas acerca do cotidiano escolar, reconhecendo o professor como sujeito social, agente cognitivo, dotado de razão e de capacidade de refletir sobre os conhecimentos e, especialmente, sobre sua própria formação (SAVIANI, 2009).

Contudo, a reflexão por si só não significa muito. Segundo Zeichner (2008), é necessário compreender de que maneira as relações estabelecidas na escola, na comunidade e na sociedade influenciaram e influenciam os professores em suas reflexões, saberes e práticas.

Para o autor, é no cenário dessas relações que se podem estabelecer vínculos entre a prática docente reflexiva e a luta pela equidade e justiça social.

Diniz (2008), Enguita (2007), Morva McDonald (2008) e Rodgers (2008) também contribuem para discutir e compreender a temática da formação de professores para a justiça social diante dos conflitos e injustiças produzidos socialmente pelo modelo econômico vigente. Um aspecto central defendido por esses autores consiste em reconhecer a importância de um processo de formação docente que esteja comprometido com a compreensão de valores coletivos, da solidariedade e da possibilidade de transformação das realidades sociais também a partir da sala de aula.

Em relação ao estudo das representações sociais proposto nessa investigação, alguns esclarecimentos são necessários.

O termo representação social foi utilizado primeiramente em um trabalho de Serge Moscovici no ano de 1961, intitulado ‘A Psicanálise, sua imagem e seu público’. O interesse desse autor pelas representações sociais se concebeu quando, analisando outras teorias, percebeu que estas não conseguiam explicar a realidade na dimensão histórico-social (OLIVEIRA; WERBA, 2005). A vontade de Moscovici de pesquisar sobre as representações sociais pode ser apontada também quando ele se propõe a buscar algo que conseguisse superar as dicotomias existentes como: o individual e o social, o externo do interno, o estruturado e o estruturante (GUARESHI, 2007).

Desse modo, o estudo das representações sociais se torna complexo, uma vez que para seu entendimento é necessário compreender que o pensamento individual está enraizado no pensamento social e que estes se transformam mutuamente, confirmando, assim, que não basta apenas focar seu estudo no individual (SPINK, 2004).

Para Moscovici (1978) as representações sociais não servem apenas para conhecermos “opiniões sobre” ou “imagens de” como podemos identificar uma lógica e uma linguagem particular, que são capazes de cumprir com o propósito de interpretação e elaboração do real.

Conforme Jodelet (2001), representação social pode ser definida como: “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22).

Além disso, entendemos que as representações sociais se dão a partir de relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto de representação e que, de acordo com Shimamoto (2004), nessa relação se destacam atitudes, crenças e interesses que podem ser observados no modo de agir, de posicionar e de falar do sujeito.

As práticas discursivas, aqui compreendidas como linguagem em ação e práticas sociais, também são importantes atitudes para que os sujeitos se posicionem e produzam sentido sobre relações do cotidiano. Sendo assim, as representações sociais se tornam um importante instrumento para análise dos fatos do cotidiano, por serem dinâmicas e compreender diferentes dimensões, a saber: física, cognitiva, cultural e social (OLIVEIRA; WERBA, 2005).

Segundo Marques; Oliveira; Gomes (2004) a motivação por se fazer pesquisas utilizando o estudo das representações sociais se dá a partir das possibilidades de compreensão, identificação, interpretação e investigação de grandes problemas sociais.

Nessa direção, utilizar as representações sociais é reconhecer a sua importância no desenvolvimento da pesquisa.

Nesse aspecto, a produção de conhecimento que envolve diálogos entre ambiente, consumo racional, cidadania e formação docente deve, necessariamente, contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise das representações, das atitudes e do papel dos diversos atores envolvidos tanto na produção quanto na reprodução dos conceitos relacionados a esses temas, enfatizando o consumo racional como tema emergente na relação da didática e da prática de ensino com a sociedade e o ambiente.

De acordo com essa perspectiva, a problemática do presente estudo pode ser entendida com base na seguinte questão norteadora: *Quais são as representações e práticas de ensino de licenciandos de um Curso de Ciências Biológicas na perspectiva da produção de sentido sobre justiça social, consumo racional e cidadania?*

Trajetória metodológica

Como a pesquisa em Representações Sociais possui necessariamente uma natureza qualitativa, uma vez que se compromete em investigar situações sociais naturais e complexas,

que garantem o acesso às condições de sua produção (SPINK, 2004), os pesquisadores têm percebido que “muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que a circunscrita ao simples dado objetivo.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Nesse sentido, a trajetória metodológica escolhida foi ao encontro da necessidade de se compreender valores, atitudes e sentimentos, uma vez que por meio da abordagem qualitativa é possível inserir-se no contexto dos sujeitos como um processo em que observações somam-se e integram-se para abrir caminhos que levam à identificação das suas representações (MINAYO, 2004).

Dentro da abordagem qualitativa, consideramos esta investigação como Estudo de Caso. Este tipo de pesquisa contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros relacionados. Além disso, possibilita a preservação de características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (YIN, 2005).

A investigação por meio do Estudo de Caso visa a apreender uma situação única, baseando-se em várias fontes de evidência e beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas, que conduz à coleta e à análise das informações.

De acordo com Goldenberg (2004, p.33), o estudo de caso não é uma técnica específica, “mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios tempos”. A justificativa para essa afirmação vem dos argumentos de que o estudo de caso reúne considerável número de informações detalhadas, obtidas por meio de diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, com o objetivo de abranger a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto, o que possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

É importante ressaltar que, por enfatizarem a aplicação prática de conceitos ao fenômeno observado, os estudos de caso, conforme destaca Yin (2005), têm sofrido críticas pelo fato de não serem executados em amostras populacionais grandes, contudo, o autor

defende que o estudo de caso é relevante por realizar uma generalização analítica, em detrimento da generalização estatística, o que torna o estudo mais abrangente.

O campo de pesquisa foi um Curso de Ciências Biológicas, sendo que foram sujeitos da pesquisa 23 licenciandos (quinze mulheres e oito homens), na faixa etária compreendida entre 21 e 30 anos, cursando os últimos períodos da Licenciatura.

As medidas éticas foram tomadas para garantir aos sujeitos participantes da pesquisa a preservação de suas identidades e o projeto de pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Para cumprir os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na primeira etapa foi construído um questionário, visando à obtenção de informações sobre o entendimento dos licenciandos acerca dos temas justiça social, consumo racional e cidadania.

A utilização do questionário justificou-se, ainda, para coletar informações mais detalhadas sobre os sujeitos da pesquisa. Constaram no questionário questões fechadas e abertas. As questões fechadas buscaram relacionar elementos das experiências dos sujeitos de forma direta, permitindo a obtenção de informações objetivas. As questões abertas visaram permitir que os sujeitos expressassem informações relacionadas ao tema pesquisado.

De acordo com Lakatos e Marconi (2006), o questionário é um instrumento de levantamento de informações constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. Esse instrumento apresenta, segundo essas autoras, pontos positivos e negativos.

Entre as vantagens de sua utilização, o questionário ofereceu, no contexto desta pesquisa, a possibilidade de reduzir o tempo demandado para o levantamento de informações, uma vez que foi possível atingir considerável número de discentes simultaneamente. As questões fechadas buscaram elementos das experiências dos sujeitos de forma direta, permitindo a obtenção de informações objetivas e suscetíveis de descrição. As questões abertas visaram a permitir que os sujeitos expressassem e trouxessem informações que se integraram às demais fontes e instrumentos utilizados na pesquisa (GRESSLER, 2004).

Na segunda etapa do processo de levantamento de informações, com o objetivo de aprofundar a análise das representações investigadas pelo questionário, foi solicitado aos

alunos que elaborassem um plano de aula que possibilitasse trabalhar e relacionar os temas justiça social, consumo racional e cidadania.

A fim de orientar a análise das representações dos alunos sobre os temas abordados em relação aos hábitos e práticas dos licenciandos, segundo seus modos de vida e padrões de consumo, foi solicitado aos discentes que respondessem ao instrumento do Método da Pegada Ecológica (PE), proposto pelo Fundo Mundial para a Natureza (WWF, 2012) e adaptado para esse trabalho na terceira etapa da pesquisa.

Resumidamente, este método consiste em atribuir escores para as respostas dadas pelos inqueridos em relação a questões referentes ao padrão de consumo de recursos ecossistêmicos para manutenção da vida e a deposição de resíduos. O somatório desses escores pode ser traduzido em hectares, correspondendo à extensão de território que uma pessoa “utiliza”, em média, para se sustentar.

De acordo com Sá (1996), a preocupação do pesquisador na legitimação da pesquisa deve ter como foco tornar possível a compreensão das representações sociais não só quanto ao conteúdo, mas com base nas relações e formas de organização dos elementos que as constituem.

As representações que nos foram reveladas pelas informações coletadas por intermédio do questionário, do instrumento do Método da Pegada Ecológica e plano de aula foram organizadas e tratadas com base na análise de conteúdo, segundo Bardin (2010).

Diálogo entre representações e práticas

A análise das informações obtidas levou em consideração, previamente, o resultado da avaliação da pegada ecológica a fim de que se pudessem compreender as representações dos discentes a partir de um indicador que permitisse organizar esses licenciandos em dois grupos de análise, a saber: (i) grupo de alunos com PE menor que a média global e (ii) grupo de alunos com PE igual ou maior que a média global.

Considerando que a média global de PE divulgada pelo relatório Planeta Vivo (WWF, 2012) é de 2,7 hectares globais per capita, os resultados da utilização do inquérito utilizado para avaliação desse indicador de sustentabilidade permitiram distribuir os licenciandos,

sujeitos da pesquisa, nos dois grupos de análise de informações, de maneira que 9 discentes integraram o primeiro grupo e 14 discentes foram classificados no segundo grupo (Tabela 1).

Tabela 1. Representações dos grupos de licenciandos sobre Cidadania, Justiça Social, Consumo Racional, Papel do Professor e Educação Ambiental, segundo a classificação de pegada ecológica.

Conceito	Representações	Sujeitos	
		PE < média global	PE ≥ média global
Cidadania	“conjunto de direitos e deveres civis”	9 (100%)	14 (100%)
Justiça Social	“garantia de usufruir desses direitos e deveres de maneira igualitária entre a população”	9 (100%)	14 (100%)
Consumo racional	“comprar o que realmente é necessário”	8 (88,9%)	0 (0%)
	“Economizar”	1 (11,1%)	14 (100%)

Papel do professor	“o professor deve ser exemplo”	9 (100%)	14 (100%)
Educação Ambiental	“deve integrar e relacionar os temas justiça social, consumo racional e cidadania nas práticas de ensino”	9 (100%)	14 (100%)

Com relação às representações dos alunos quanto aos conceitos de justiça social, consumo racional e cidadania, os licenciandos de ambos os grupos compartilham da representação de que a cidadania é “o conjunto de direitos e deveres civis” e justiça social é a “garantia de usufruir desses direitos e deveres de maneira igualitária entre a população”. De acordo com a análise das representações dos licenciandos, no contexto da justiça social, portanto, o fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, é estabelecido pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e de assumir-se corresponsável na defesa deles.

Quanto às representações dos licenciandos sobre consumo responsável, ocorreu certo distanciamento entre os grupos analisados, de maneira que os alunos do grupo composto por discentes com pegada ecológica menor que a média global compartilham da representação de que consumir com responsabilidade é “comprar o que realmente é necessário”. No grupo de licenciandos que apresentaram pegada ecológica acima da média global, a maioria dos discentes apresentou a representação de que consumo responsável é sinônimo de economia, ignorando a real necessidade de aquisição daquilo que é consumido.

Conforme destacam Saleh e Saleh (2012), o consumo do ser humano pressupõe a seleção, compra e uso de bens e serviços, de maneira que o ato de consumir se ajusta ao que se tem para consumir (oferta) e o que se precisa consumir (necessidade).

A análise dos planos de aula permitiu identificar duas representações comuns a ambos os grupos avaliados. A primeira consistiu em reconhecer que mudanças de comportamento frente ao consumo sustentável e racional são necessárias e que, nessa transição, “o professor deve ser exemplo”. A outra representação incidiu sobre o fato de que a educação ambiental

foi mencionada de maneira recorrente como possibilidade de integrar e relacionar os temas justiça social, consumo racional e cidadania nas práticas de ensino.

À medida que se compreende que o professor tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e que, diante de um cenário global de iniquidades socioambientais, deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza como bem difuso, entende-se, que a Educação Ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente injustiça social. Contudo, a Educação Ambiental não é, por si, suficiente, o que, no dizer de Tamaio (2000), se converte em mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas.

Assim, para que a Educação ambiental possa servir como ferramenta de estímulo às responsabilidades éticas relacionadas com a equidade, a justiça social e a cidadania, é imprescindível compreender de que maneira se dá a formação dos docentes e de suas práticas pedagógicas (REIGOTA, 1998). Dessa maneira, o entendimento sobre as representações de docentes sobre justiça (ou injustiça) social, cidadania e ambiente deve ser construído por uma visão do meio como um campo de conhecimento e significados socialmente construído, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica, pelos conflitos de interesse, pelas relações de consumo e pelas iniquidades sociais.

Nesse aspecto, foi possível identificar a representação que os discentes apresentam em relação à importância da postura e das atitudes do professor na formação do aluno, na medida em que o docente é tido como referência. Ambas as representações responsabilizam o professor e atribuem a ele papel central na promoção da Justiça Social.

Assim, o principal eixo de atuação da formação inicial, portanto, deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos diante das desigualdades na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 2003).

Enguita (2007) e Morva McDonald (2008) contribuem para discutir e compreender a temática da formação de professores para a justiça sócio-ambiental diante dos conflitos e injustiças produzidos socialmente pelo modelo econômico vigente. Um aspecto central

defendido por esses autores consiste em reconhecer a importância de um processo de formação docente que esteja comprometido com a compreensão de valores coletivos, da solidariedade e da possibilidade de transformação das realidades sociais também a partir da sala de aula.

Nesse contexto, permanece o desafio da formação de docentes que enfrentem a lógica da exclusão e das desigualdades que decorrem da desordem social e da degradação do ambiente. Assim, a educação ambiental e a educação para a cidadania assumem um papel cada vez mais importante, demandando a emergência de conhecer os processos de formação docente, bem como suas representações e saberes sobre processos sociais que se tornam mais complexos, quanto mais se intensificam as desigualdades.

Ao pensar a formação docente com vistas à formulação de uma Educação Ambiental que seja crítica e inovadora, pode ser necessária a superação de valores e a construção de novas habilidades. De acordo com Pedro Jacobi (1997), essas mudanças são necessárias, pois, segundo o autor, ao fazermos referência à Educação Ambiental, devemos situá-la no contexto da educação para a cidadania, considerando-a como instrumento decisivo na construção de sujeitos cidadãos.

No contexto da justiça social, portanto, o fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, é estabelecido pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e de assumir-se corresponsável na defesa da qualidade do ambiente e da vida.

E como se relacionam as representações de Educação Ambiental, justiça social e cidadania? Jacobi (2003) afirma que enquanto cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade, a educação ambiental, enquanto instrumento de formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens.

Considerações finais

A Educação Ambiental deve ser considerada como a principal e mais poderosa ferramenta de intervenção de que se dispõe para resultados de médio e longo prazo, na medida em que contribui para a resolução de problemas importantes, com base em princípios éticos, de igualdade e de justiça social. Contudo, para que a Educação Ambiental seja efetiva, no contexto das salas de aula, é necessário que estejam presentes profissionais habilitados para proposição de ações e práticas interdisciplinares que sejam compatíveis com a realidade da sociedade em questão e que sejam capazes de atuar em equipes multiprofissionais, que integrem setores como ciência, saúde, ambiente e tecnologia, provenientes de diferentes setores, áreas e instituições.

Considerando o envolvimento dos diversos tipos de conhecimento e dos diferentes profissionais que integram a Educação Ambiental, ao relacionar as representações sobre processos sociais, que se tornam mais complexos quanto mais se intensificam as desigualdades, ao modo de vida e padrões de consumo dos discentes, o presente trabalho enfatiza a importância da educação para a cidadania na formação dos licenciandos, contribuindo para que a didática e a prática de ensino na relação com o ambiente e a sociedade sejam, sobretudo, atos políticos voltados para a transformação e justiça social.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K.M. (orgs.) **Justiça social**: desafio para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

ENGUIITA, M. F. **Educação e Transformação Social**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola 2004.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JACOBI, P. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTI, C. (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997. p.384-390.

JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências.** São Paulo: SMA, 2003.

JODELET, D. Representações de fenômenos sociais, conceito e teoria. In: MOSCOVI, S (ed). **Psicologia social.** Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, S. C.; OLIVEIRA, D. C.; GOMES, A. M. T. AIDS e representações sociais: uma análise comparativa entre subgrupos de trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Prática.** 2004, vol.6, no.spe, p.91-104.

MCDONALD, M. Desafios para implementação da justiça social na formação de professores. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K.M. (orgs.) **Justiça social: desafio para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de trabalho de campo. In.: _____. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações Sociais. In: STREY, Marlene Neves. **Psicologia Social Contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 104-117.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências.** São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

RODGERS, C. R. A transformação da alma: Aprendendo a ensinar para a justiça social: o programa de formação de professores da Escola Putney (1950-1964). In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SALEH, A.M.; SALEH, P. B. O. Consumo responsável: um passo além do aspecto ambiental. **Educar em Revista,** n. 44, p.167-179, abr/jun. 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SHIMAMOTO, D. F. **As Representações Sociais dos Professores sobre o Corpo Humano e suas Representações no Ensino de Ciências Naturais.** 2004. 233f. (Tese de doutorado). P. P. G. E./ UFSCar. São Carlos.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In.: _____. (org.). **O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 85-108.

TAMAIIO, I. **A Mediação do professor na construção do conceito de natureza.** Campinas, 2000. Dissertação.(Mestrado) FE/Unicamp.

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

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WWF. World Wild Fund. (Fundo Mundial para a Natureza). **Relatório Planeta Vivo 2012 - A caminho da Rio+20**, Gland, Suíça. 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso.** Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2005. 212 p.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K.M. (orgs.) **Justiça social: desafio para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

SANTO AGOSTINHO: A EDUCAÇÃO COMO COMPONENTE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CRISTÃ LATINA⁸

Gustavo Araújo Batista⁹

⁸Este texto é um dos resultados das pesquisas cujos projetos contam com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) ao qual se expressa gratidão e reconhecimento pela confiança depositada nos trabalhos propostos.

⁹ Doutor em Educação, com Pós-Doutorado na referida área. Professor da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: mrgugaster@gmail.com

Aonde pode chegar, com efeito, todo bom pensador senão até a Verdade? Se a Verdade não é atingida pelo próprio raciocínio, ela é justamente, a finalidade da busca dos que raciocinam.

Santo Agostinho (*A verdadeira religião*, 39, 72)

Considerações Iniciais: a vida e a obra de Santo Agostinho

A obra de Santo Agostinho (354-430) é uma das principais sínteses entre a racionalidade e a religiosidade no âmbito da história do pensamento da civilização ocidental. Graças a ele, o cristianismo fortaleceu-se filosoficamente, assim como a filosofia incrementou-se cristãmente.

A trajetória da vinculação entre a fé e a razão no ocidente passa pela sua contribuição, a qual, por sua vez, brota do seio da latinidade, no interior da qual elabora a sua multifacetada reflexão. Por isso, Santo Agostinho adquiriu importância não apenas entre os grandes intelectuais cristãos, mas igualmente entre os maiores pensadores da humanidade; conforme se lhe referem Abbagano e Visalberghi (1957, p. 168):

Foi um dos máximos pensadores da história da humanidade, e não apenas o maior dos Padres da Igreja. Mas a tanto chegou precisamente porque se soube repropor problemas fundamentais que o cristianismo andara amadurecendo, com inigualada originalidade especulativa e inquebrantável fé religiosa.

Nascido em Tagaste¹⁰, cidade romana da Numídia, do norte da África, Aurélio Agostinho (Aurelius Augustinus, em latim), era filho de Patrício e de Mônica (331-387) – posteriormente denominada Santa Mônica –; seu pai era pagão; sua mãe, cristã. Embora o seu contato com o cristianismo tenha sido desde o seio familiar, sua conversão só se dará depois dos trinta anos. Depois de iniciar os seus estudos em sua cidade natal, continuou-os em Madaura e, por fim, em Cartago, onde entrou em contato, pela primeira vez, com a filosofia,

¹⁰ Atualmente, Souk-Ahras, Argélia.

através da leitura do *Hortênsio*¹¹, de Marco Túlio Cícero (106-43 A.C.)¹²; foi também nessa cidade que conheceu o maniqueísmo¹³, do qual se tornou adepto e do qual finalmente se tornou rival.

Retornando a Tagaste, exerceu o magistério; assim como o fez depois que se transferiu novamente para Cartago. De Cartago, partiu para Roma, onde também lecionou. Insatisfeito com o maniqueísmo, abandonou-o. Ao conhecer o neoplatonismo¹⁴, através da leitura de Plotino (204-270)¹⁵, tornou-se seu adepto. Da Cidade Eterna, partiu para Milão, onde, através

¹¹ *Hortensius*, conforme o original latino. Obra atualmente perdida, à qual se refere Santo Agostinho, que constituía um exórdio ao estudo da filosofia.

¹² Filósofo, Jurista e Político Romano, considerado um dos proeminentes representantes da latinidade, cuja filosofia inspira-se, principalmente, no estoicismo.

¹³ O maniqueísmo é um sincretismo religioso entre o zoroastrianismo e o cristianismo. Conforme Abbagnano:

Doutrina do sacerdote persa Mani (lat. *Manichaeus*) que viveu no século III e proclamou-se o Parecleto, aquele que devia conduzir a doutrina cristã à perfeição. O M. [Maniqueísmo] é uma mistura imaginosa de elementos gnósticos, cristãos e orientais, sobre as bases do dualismo da religião de Zoroastro. Admite dois princípios: um do bem, ou princípio da luz, e outro do mal, ou princípio das trevas. No homem, esses dois princípios são representados por duas almas: a corpórea, que é a do mal, e a luminosa, que é a do bem. Pode-se chegar ao predomínio da alma luminosa através de uma ascese particular, que consiste em três selos: abstenção de alimentar-se de carne e de manter conversas impuras (*signaculumoris*); abstenção da propriedade e do trabalho (*signaculummanus*); abster-se do casamento e do concubinato (*signaculumsinus*). O M. [Maniqueísmo] foi muito difundido no Oriente e no Ocidente; aqui durou até o século VII. O grande adversário do M. [Maniqueísmo] foi S. Agostinho, que dedicou grande número de obras à sua refutação (ABBAGNANO, 2003, p. 641; grifos do autor).

¹⁴ O neoplatonismo é o termo que abriga as doutrinas que se basearam no pensamento de Platão (428/7-348/7 A.C.), somadas ao misticismo. Segundo Abbagnano:

Escola filosófica fundada em Alexandria por Amônio Saccas no séc. II d.C., cujos maiores representantes são Plotino, Jámblico e Proclo. O N. [Neoplatonismo] é uma escolástica, ou seja, a utilização da filosofia platônica (filtrada através do neopitagorismo, do platonismo médio e de Fílon) para a defesa de verdades religiosas reveladas ao homem *abantiquo* e que podiam ser redescobertas na intimidade da consciência (ABBAGNANO, 2003, p. 710; grifos do autor).

¹⁵ Plotino (204-270) é considerado um dos maiores expoentes do neoplatonismo. Nascido no Egito (Licópolis), viajou para a cidade de Alexandria a fim de estudar filosofia, onde foi iniciado ao neoplatonismo, depois de conhecer Amônio Saccas, de quem se tornou discípulo até a morte do mestre. Viajou para o Oriente (Pérsia e Índia), estabelecendo-se, definitivamente, em Roma. Sua vida é envolta por mistérios, já que pouco se sabe sobre ela; contudo, a sua influência é inegável; ainda em vida, angariou vários discípulos; asceta, filósofo e místico, seu legado à posteridade é a obra intitulada *Enéadas*, cuja influência sobre o cristianismo em geral e sobre Santo

das pregações ouvidas do bispo local, Santo Ambrósio (340-397)¹⁶, com as quais se impressionou, assim como através da leitura das Cartas do Apóstolo São Paulo de Tarso (c. 5-67)¹⁷, converteu-se ao cristianismo.

Após a sua conversão, demitiu-se do cargo de professor e retirou-se para Cassiciaco, juntamente com a mãe, o filho (Adeodato) e alguns amigos e discípulos. Nessa propriedade rural, viveram devotados aos estudos e às orações. Das discussões que encetaram, Santo Agostinho produziu os seus primeiros escritos, a saber: *Contra Academicos (Contra Os Acadêmicos)*, *De Beata Vita (Sobre A Vida Feliz)*, *De Ordine (Sobre A Ordem)* e *Soliloquia (Solilóquios)*. Depois de ser batizado, em Milão, juntamente com o filho e com Alípio, um de seus amigos e discípulos, escreveu *De Immortalitate Animae (Sobre A Imortalidade Da Alma)* e *De Libris Disciplinarum (Sobre Os Livros Das Disciplinas)*. Sua mãe faleceu em seguida;

Agostinho em particular é incontestável. O filósofo espanhol Julián Marías oferece uma síntese do pensamento plotiniano:

O sistema plotiniano está regido por dois aspectos centrais: seu panteísmo e sua oposição ao materialismo. O princípio de sua hierarquia ontológica é o Uno, que é ao mesmo tempo o ser, o bem e a Divindade. Do Uno procedem, por *emanação*, todas as coisas. Em primeiro lugar, o *noûs*, o mundo do espírito, das ideias. O *noûs* já supõe uma volta a sobre si mesmo, uma reflexão, e, portanto, uma dualidade. Em segundo lugar, a alma, reflexo do *noûs*; Plotino fala de uma “alma do mundo”, vivificadora e animadora do mundo todo, e das almas individuais, que guardam um vestígio de sua unidade em seus princípios. Essas almas ocupam uma posição intermediária no mundo, entre o *noûs* e os corpos que informam. E o grau ínfimo do ser é a matéria, que é quase um não-ser, o múltiplo, o indeterminado, aquilo que mal é, exceto no último extremo da emanação. A alma deve se libertar da matéria, na qual tem uma série de recaídas mediante as reencarnações que a teoria das transmigrações admite. Existe a possibilidade – muito frequente – do *êxtase*, ou seja, do *estar fora de si*, em que a alma se liberta inteiramente da matéria e se une e funde com a Divindade, com o Uno, e se transforma no próprio Uno. Retomando uma ideia de Platão, Plotino concede grande importância à beleza; o belo é a aparência mais visível das ideias, e nisso se manifesta o mundo supra-sensível em forma sensível (MARÍAS, 2004, p. 109-110; grifos do autor).

¹⁶ Considerado um dos expoentes da Patrística Latina, Santo Ambrósio de Milão foi um profundo conhecedor das Sagradas Escrituras, além de um exímio pregador, dentre as funções episcopais por ele exercidas.

¹⁷ De judeu fariseu, perseguidor de cristãos, ao maior escritor do Novo Testamento, São Paulo é considerado o Apóstolo dos Gentios, pois, sobretudo, graças ao seu apostolado, o cristianismo pôde sair da cultura judaica e penetrar na cultura greco-latina, ou seja, por seu intermédio, o Evangelho (Boa Nova) de Jesus Cristo foi também anunciado aos pagãos. Tinha conhecimento amplo e profundo da antiga cultura clássica helênica e latina, assim como da cultura hebraica, além de gozar de cidadania romana.

passou algumas semanas em Roma, período em que redigiu *De Quantitate Animae (Sobre A Grandeza Da Alma)* e *De Libero Arbitrio (Sobre O Livre Arbítrio)*.

Ao deixar Roma, retornou para a sua cidade natal, lá vivendo monasticamente. Escreveu *De Vera Religione (Sobre A Verdadeira Religião)*, *De Musica (Sobre A Música)* e *De Magistro (Sobre O Mestre)*. Depois da morte do filho, transferiu-se para Hipona¹⁸, onde foi ordenado presbítero e, alguns anos depois, foi sagrado bispo. Iniciou a sua autobiografia, *Confessiones (Confissões)*, *De Trinitate (Sobre A Trindade)* e *De Civitate Dei (Sobre A Cidade De Deus)*, além de outras obras de caráter teológico, bem como cartas, contendo orientações doutrinárias. As suas *Retractationes (Retratações)*, que também fazem parte do final da obra literária agostiniana, são reformulações de algumas de suas concepções, registradas em obras anteriores.

Durante o cerco de Hipona, promovido pelos vândalos, Santo Agostinho veio a falecer, mas o seu legado permaneceu. O Prelado Hiponense, ainda que tivesse de conciliar as atividades referentes às atribuições episcopais com as atividades literárias ou intelectuais, relegou à posteridade uma obra sem precedentes na história da civilização ocidental. Suas reflexões metafísicas, gnosiológicas, antropológicas e morais possibilitaram a elaboração de uma identidade cristã latina, fundamentada tanto na tradição filosófica greco-latina quanto na tradição religiosa judaico-cristã, razão pela qual ora serão tratados alguns dos aspectos de tais reflexões.

Alguns aspectos da ontologia agostiniana: o que é o ser para Santo Agostinho?

A metafísica agostiniana é forjada a partir da conjugação das seguintes concepções, de caracteres maniqueístas, neoplatônicas e judaico-cristãos. As primeiras referem-se à dualidade; as segundas, à hierarquia; as terceiras, à criação e à providência.

Quanto às concepções metafísicas de caracteres maniqueístas, Santo Agostinho trata da dualidade entre o bem e o mal. Uma vez que identifica Deus com o bem¹⁹ e, sendo Ele a

¹⁸ Atual Annaba, cidade argelina.

¹⁹ “Pois bem, se sabes ou acreditas que Deus é bom – e não nos é permitido pensar de outro modo –, Deus não pode praticar o mal” (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 25).

causa da realidade, não poderia, pois, ser a causa do mal; contudo, o mal existe; qual seria, então, a sua origem? A resposta dada por ele é que, ontologicamente, o mal é privação, assim como a cegueira é a falta de visão, ou a surdez, a carência de audição, porquanto: “Nenhuma natureza, absolutamente falando, é um mal. Esse nome não se dá senão à privação de bem” (SANTO AGOSTINHO, 2012, p. 55).

Ao retirar o mal da esfera metafísica, Santo Agostinho dele tratará somente sob perspectiva ética ou moral. Por negar estatuto ontológico ao mal, o prelado hiponense combate o maniqueísmo, para o qual o bem e o mal gozam da mesma realidade, apesar da sua oposição recíproca, haja vista que se convence de que não há dois, mas apenas um princípio – Deus – no qual repousa a razão de ser de tudo, conforme declara nesta passagem: “Em Vós estão as causas de todas as coisas instáveis, permanecem as origens imutáveis de todas as coisas mudáveis e vivem as razões eternas das coisas transitórias” (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 39)

Quanto às concepções metafísicas de caracteres neoplatônicos, Santo Agostinho admite a existência de uma hierarquia ontológica, em cujo ápice está Deus, do qual procede a natureza ou a substância: “Denomino ‘natureza’ o que habitualmente se designa pela palavra ‘substância’. Conseqüentemente, posso dizer que toda substância é Deus ou procede de Deus, e assim o que é bom é Deus ou procede de Deus” (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 192). Outrossim, se tudo procede de Deus, então, há coisas por Ele criadas que são mais perfeitas, como, por exemplo, as almas, do mesmo modo que há coisas por Ele criadas que são mais imperfeitas, como, por exemplo, os corpos.

No entanto, o Bispo de Hipona faz uma objeção ao neoplatonismo, para o qual o universo existe, conforme afirmado alhures, por emanção²⁰; em consonância com a

²⁰ Segundo José Ferrater Mora:

Em diversas doutrinas e especialmente no neoplatonismo, entende-se por “emanção” o processo mediante o qual o superior produz o inferior por sua própria superabundância, sem que o primeiro nada perca em tal processo, como ocorre (metaforicamente) no ato da difusão da luz. Mas, ao mesmo tempo, há no processo de emanção um processo de degradação, uma vez que do superior ao inferior existe a relação do perfeito ao imperfeito, do existente ao menos existente. A emanção é, assim, distinta da criação, que produz algo a partir do nada; na emanção do princípio supremo não há, em contrapartida, criação do nada, mas auto desdobramento sem perda do ser que se manifesta (MORA, 1998, p. 204).

concepção judaico-cristã, o cosmo é criação divina, ou seja, surgimento a partir do nada devido à vontade de Deus, não sendo, portanto, da mesma substância ou natureza divina:

E se alguém propuser a hipótese de que as naturezas visíveis (da terra) e as invisíveis (do céu) não se chamam impropriamente céu e terra, e que, portanto, todos os seres criados por Deus na Sabedoria, isto é, no Princípio, estão compreendidos igualmente nestes dois vocábulos? Porém, como não foram feitos da mesma substância de Deus, mas tirados do nada, e porque não são a mesma coisa que Deus, todos estão sujeitos a uma certa mutabilidade, quer permaneçam como a eterna mansão de Deus, quer mudem, como a alma e o corpo do homem (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 295).

Quanto às concepções metafísicas de caracteres judaico-cristãos, além da supracitada concepção de criação, Santo Agostinho concebe a realidade como ordenada e provida por Deus, isto é, Ele não é indiferente à sua criação, tampouco a relegou ao caos, porquanto se serve de leis, pelas quais cuida de tudo: “Mas quem tem uma mente tão cega que duvide em atribuir ao poder e governo divinos o que há de racional nos corpos que se movem, o que está além da possibilidade e vontade humanas?” (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 161). Ademais, se a ordem cósmica é assegurada pelo governo divino, então, tal governo consiste na providência, que assim se define:

Ação que Deus exerce sobre o mundo enquanto vontade que conduz os acontecimentos para os seus fins. Se se considerar que a organização permanente das coisas, o estabelecimento de leis fixas cujos efeitos benfazejos foram previstos, e em virtude dos quais essas leis foram escolhidas, essa ação é designada *providência geral*; a intervenção pessoal, ou, pelo menos, análoga a de uma pessoa, no curso dos acontecimentos sucessivos, é dita *providência particular* (LALANDE, 1999, p. 880; grifos do autor).

Ao constituir a sua teoria do ser, Santo Agostinho reflete a partir do dualismo maniqueísta, identificando o ser com o bem e o não-ser com o mal; o primeiro é a presença de Deus, que subsiste por si mesmo ou que é causa de si próprio (*ensa se*²¹) e que, por ser criador, confere ao ser àquilo que faz, que, por sua vez, em sendo criatura, recebe de Deus o

²¹ Tradução: O ser ou o ente em si mesmo (expressão filosófica de origem medieval).

seu ser (*ensab alio*²²); o segundo é a ausência, a carência ou a privação de Deus, o que, metafisicamente, é impossível, uma vez que Deus não se faz ausente daquilo que cria, embora não se identifique com sua criatura.

Desse modo, o mal converte-se, apenas, segundo a perspectiva agostiniana, numa categoria ética ou moral, franqueada pelo livre-arbítrio humano, pelo qual se torna possível tanto a obediência quanto a desobediência a Deus; aquela identificada com o bem (moral) e esta com o mal (moral).

Do neoplatonismo, Santo Agostinho serve-se da distinção entre a realidade sensível e a realidade inteligível, da mesma forma que endossa a superioridade desta em relação àquela; todavia, substitui o conceito de emanção pelo de criação, para explicar tanto a existência do mundo sensível ou material quanto a existência do mundo inteligível ou espiritual, assim como identifica a ideia do Uno ou do Bem com a concepção judaico-cristã ou bíblica de Deus.

Do cristianismo, cujas concepções monoteístas de Deus e criacionista do cosmo foram herdadas do judaísmo, Santo Agostinho também delas se utiliza, convertendo-as, filosoficamente, em causa (Deus) e efeito (Cosmo). Uma vez que a tradição filosófica greco-latina concebia o universo ordenadamente, o prelado hiponense atribuiu a Deus a razão de tal ordem, já que Ele também é o autor das leis que tudo regem. Com isso, auxiliou em muito trazer a tradição religiosa judaico-cristã para o seio da metafísica clássica platônico-aristotélica, demonstrando a possibilidade de refletir-se, ontologicamente, a partir de categorias que, em princípio, não pertenciam ao jargão filosófico, mas que, em virtude da habilidade conciliatória de Santo Agostinho, foram incorporadas ao pensamento racional.

Alguns aspectos da epistemologia agostiniana: o que é o conhecer para Santo Agostinho?

Em consonância com a tradição filosófica clássica antiga, Santo Agostinho admite que o conhecimento possa ser tanto sensível quanto inteligível; o primeiro, graças ao exercício sensorial, confere o saber acerca da realidade concreta ou física, que constitui o conjunto da criação material divina; o segundo, devido à atividade intelectual, aduz o conhecimento sobre a realidade abstrata ou mental, obra da criação espiritual divina. Assim como a realidade

²² Tradução: O ser ou o ente por outro (expressão filosófica de origem medieval).

inteligível é superior à realidade sensível²³, o conhecimento sobre aquela também o será em relação a esta; uma vez que Deus é a causa de ambas, o conhecimento sobre Ele, conseqüentemente, é o saber supremo e absoluto, ótimo e máximo.

Santo Agostinho concede que a realidade corpórea tem as mesmas características do mundo sensível platônico (corruptibilidade, efemeridade, materialidade, mutabilidade, pluralidade...), da mesma maneira que afirma que a realidade incorpórea tem os mesmos atributos do mundo inteligível platônico (incorruptibilidade, eternidade, espiritualidade, imutabilidade, unidade...). Outrossim, o saber adquirido sobre uma e outra terá as mesmas atribuições dos elementos que as constituem.

Quanto às faculdades cognoscitivas, Santo Agostinho classifica-as do seguinte modo: a) Os cinco sentidos corporais ou exteriores (visão, audição, olfação, gustação e tato)²⁴; b) O sentido interior ou a intuição; c) A razão. Graças aos primeiros, têm-se sensações ou afecções sensoriais externas, causadas pelos objetos corpóreos; graças à segunda, obtém-se comando ou consciência daquilo que se percebe sensorialmente, porquanto os sentidos exteriores não se percebem a si próprios; graças à terceira, alcança-se a compreensão ou a ciência. Desse modo, verifica-se, novamente, que Santo Agostinho novamente estabelece hierarquização quanto ao saber: em grau inferior, os sentidos, que informam sobre a realidade concreta; em grau intermediário, a intuição, que franqueia a percepção do próprio ato de perceber, iniciando o processo de abstração; em grau superior, a razão, que possibilita a compreensão tanto daquilo que é sensível quanto daquilo que é inteligível, sintetizando, assim, todo o processo cognoscitivo, ou seja, é pela razão que se realiza a ciência:

Admito a existência dessa faculdade, seja ela qual for, e sem hesitação denomino-a sentido interior. Pois, a não ser ultrapassando esse mesmo sentido interior, o objeto transmitido pelos sentidos corporais poderá chegar a ser objeto de ciência. Porque tudo o que nós sabemos, só entendemos pela razão – aquilo que será considerado ciência. Ora, sabemos, entre outras coisas, que não se pode ter a sensação das cores pela audição; nem a sensação do som pela vista. E esse conhecimento racional nós não o temos pelos olhos, nem pelos ouvidos, e tampouco por esse sentido interior, do qual os animais não estão desprovidos. Por outro lado, não podemos crer que

²³ De acordo com a seguinte passagem das *Confissões*, dirigindo-se a Deus, o Doutor da Graça declara-Lhe: “Com efeito, as vossas criaturas espirituais são superiores às corpóreas, ainda que estas se apresentem brilhantes e se movam no céu” (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 72).

²⁴ Classificação aristotélica adotada por Santo Agostinho.

os animais conheçam a impossibilidade de sentir, seja a luz pelos ouvidos, seja os sons pelos olhos; visto que nós mesmos só o discernimos pela observação racional e pelo pensamento (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 84).

Alguns aspectos da antropologia agostiniana: o que é o homem para Santo Agostinho?

A concepção agostiniana do ser humano é, segundo Lima Vaz (2001, p. 64-65), resultado da confluência de três antropologias, uma filosófica e duas bíblicas, a saber: a antropologia neoplatônica, a antropologia veterotestamentária (Livro do *Gênesis*) e a neotestamentária (São Paulo).

A concepção neoplatônica do homem, para a qual a qual o espírito é superior à matéria, é a base sobre a qual Santo Agostinho trata da interioridade humana, a qual, por sua vez, consiste em sua espiritualidade. Desse modo:

A influência neoplatônica se fará sentir sobretudo na elaboração agostiniana do tema da estrutura do “homem interior” coroada pela *mens* (equivalente ao *noûs* da antropologia neoplatônica) e na qual Deus está presente como *interior e superior* (*interior intimo et superior summo* (LIMA VAZ, 2001, p. 64; grifos do autor)²⁵.

A concepção bíblica veterotestamentária do homem, para a qual o ser humano é uma unidade psicossomática, ou seja, uma entidade composta de espírito (alma) e de matéria (corpo), feita por Deus à Sua imagem e semelhança, consta no seu primeiro livro (*Gênesis*), conforme testemunham estas duas passagens suas:

Então Deus disse: “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. Que ele reine sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos e sobre toda a terra, e sobre todos os répteis que se arrastam sobre a terra”. Deus criou o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, criou o homem e a mulher (BÍBLIA SAGRADA, 1991, p. 49)²⁶.

²⁵“Vós, porém, éreis mais íntimo que o meu próprio íntimo e mais sublime que o ápice do meu ser” (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 73).

²⁶*Gênesis*, 1, 26-27.

E: “O Senhor Deus formou, pois, o homem do barro da terra, e inspirou-lhe nas narinas um sopro de vida e o homem se tornou um ser vivente” (BÍBLIA SAGRADA, 1991, p. 50)²⁷. Por seu intermédio, verifica-se que a concepção bíblica do ser humano traz consigo o dualismo psicofísico, que também se encontra presente no neoplatonismo, o que não se tornou difícil para Santo Agostinho conciliar entre si a antropologia neoplatônica com a bíblica e apropriar-se de ambas. Conforme acrescenta Lima Vaz:

É nesse contexto que encontra seu lugar próprio o tema fundamental da antropologia patrística sobre o homem *imagem* de Deus que Agostinho trata com predileção e do qual sua antropologia recebe o paradigma ideal para julgar a verdadeira natureza e a destinação do homem (LIMA VAZ, 2001, p. 64-65; grifo do autor).

A concepção bíblica neotestamentária do homem, que Santo Agostinho auferiu dos escritos paulinos, enfatiza a dimensão soteriológica²⁸ da humanidade. Desde a narrativa bíblica do *Gênesis*, já está posto o tema da queda da humanidade, ou seja, a perda do paraíso ou do estado de graça ou de felicidade no qual havia sido primordialmente criada (*vide* o III capítulo do livro supracitado).

Em suas cartas apostólicas, São Paulo retoma o tema da desobediência dos primeiros pais da humanidade, segundo o relato do *Gênesis*, graças à qual o pecado²⁹ passou a fazer parte da natureza humana. Ao tornar-se pecadora, a humanidade privou-se da divindade, motivo pelo qual se fez necessária a obra salvífica de Jesus Cristo, para que a natureza humana pudesse ser salva do pecado por intermédio da graça divina, conforme atesta a

²⁷ *Gênesis*, 2, 7.

²⁸ O adjetivo provém do substantivo ‘soteriologia’, cujo significado, conforme Abbagnano, é: “Doutrina religiosa da salvação” (ABBAGNANO, 2003, p. 921).

²⁹ Por definição, o pecado é:

Transgressão intencional de um mandamento divino. Esse termo tem conotação sobretudo religiosa; P.[pecado] não é a transgressão de uma norma moral ou jurídica, mas a transgressão de uma norma considerada imposta ou estabelecida pela divindade. O reconhecimento do caráter divino de uma norma e a intenção de transgredi-la são os dois elementos desse conceito, sem os quais se confunde com os conceitos de culpa, delito, erro, crime, etc., que designam a transgressão de uma norma moral ou jurídica (ABBAGNANO, (2003, p. 746).

seguinte passagem, extraída da *Carta aos Romanos*: “com efeito, todos pecaram e todos estão privados da glória de Deus, e são justificados gratuitamente por sua graça: tal é a obra da redenção, realizada em Jesus Cristo” (BÍBLIA SAGRADA, 1991, p. 1452)³⁰.

Santo Agostinho dedica-se, amiúde, ao tema do pecado e da graça, que também faz parte da sua antropologia. Segundo ele, o pecado existe porque Deus, ao conferir o livre-arbítrio ao ser humano, franqueou-lhe tanto a submissão quanto a transgressão à Sua Lei. Assim, se não houvesse liberdade, então, não haveria pecado. Então, o homem peca: a) primeiro, porque a sua vontade é livre: “Conclusão, era necessário que Deus desse ao homem vontade livre” (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 75); b) segundo, porque a sua vontade humana é desregrada:

Logo, é a vontade desregrada a causa de todos os males. Se essa vontade estivesse em harmonia com a natureza, certamente esta a salvaguardaria e não lhe seria nociva. Por conseguinte, não seria desregrada. De onde se segue que a raiz de todos os males não está na natureza (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 206).

Segundo Lima Vaz (2001, p. 65-66), a concepção de homem agostiniana resume-se em três tópicos, a saber: 1) O homem como ser uno (unidade psicossomática)³¹; 2) o homem

³⁰ *Carta aos Romanos*, 3, 23-24.

³¹ Henrique Cláudio Lima Vaz argumenta que:

não obstante a influência neoplatônica e expressões que poderiam fazer supor uma concepção instrumentalista na relação da alma e do corpo, a unidade do homem é assegurada pela referência ao horizonte teológico em cujo âmbito ela é pensada. A *criação* do homem como episódio culminante da criação de todo o universo segundo a narração genesíaca implica uma superação radical do dualismo maniqueísta; a *encarnação* do Verbo, no qual todas as coisas foram criadas (paralelismo entre a narração do Gênesis e o Prólogo joanino), implica a assunção do corpo na unidade da natureza humana na qual o Verbo se encarnou; enfim a *ressurreição* de Cristo, antecipação e promessa da ressurreição de seu corpo que é a Igreja (doutrina central na eclesiologia de Agostinho), implica a restituição escatológica da unidade do homem tal como procedeu da Palavra criadora de Deus (LIMA VAZ, 2001, p. 65; grifos do autor).

como ser itinerante (peregrino que começa a sua caminhada no tempo para concluí-la na eternidade)³²; 3) o homem como ser para Deus³³.

A antropologia agostiniana, no interior da qual se encontra a sua psicologia, concebe a alma como aquilo que há de mais elevado dentre as obras da criação, consoante ao que ilustra esta passagem: “assim como é preciso confessar que a alma humana não é o que Deus é, assim se deve presumir que, entre as coisas que ele criou, nada está mais próximo de Deus” (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 346).

Ao exaltar, pois, a espiritualidade humana, Santo Agostinho estabelece que os cuidados para com a mente são, indubitavelmente, imprescindíveis, do mesmo modo que são muito mais importantes do que os cuidados para com o corpo, razão pela qual reflete acerca da educação, enfatizando a formação psíquica, principalmente no tocante às dimensões da intelectualidade e da moralidade (segundo os parâmetros da tradição filosófica greco-latina, pelo que se verifica na sua apologia ao estudo das artes liberais³⁴; assim como conforme os

³² Ainda de acordo com Lima Vaz:

A itinerância do homem segundo a visão agostiniana é essencialmente um aspecto da concepção do tempo como caminho para a eternidade: um caminho que se faz e avança no próprio desenrolar da vida humana. O itinerário é, portanto, em primeiro lugar um itinerário da vida pensado segundo a radical ordenação do homem para Deus e no qual o evento da “conversão” – categoria que, para Agostinho, deriva diretamente da *metanóia* evangélica – passa a ser o evento central e decisivo (LIMA VAZ, 2001, p. 65-66; grifos do autor).

³³ As considerações de Lima Vaz apontam que:

O homem é pensado como ser-para-Deus, seja em virtude do caráter dinâmico de sua estrutura de imagem em que a ordenação para Deus aparece como linha fundamental da atividade do homem interior segundo o ritmo triádico de sua vida (*memoria, intelligentia, voluntas; mens, notitia, amor...*) *, seja pela inelutável participação do homem histórico na dialética das duas cidades, segundo a direção do amor profundo que o move: *fecerunt itaque civitates duas amores duo*** (LIMA VAZ, 2001, p. 66-67; grifos do autor).

* Tradução nossa: “memória, inteligência, vontade; mente, conhecimento, amor” (*vide*: SANTO AGOSTINHO, *A Trindade*).

** Tradução nossa: “Dois amores fizeram, pois, duas cidades” (*vide*: SANTO AGOSTINHO, *A Cidade de Deus*).

³⁴ Segundo Abbagnano (2003, p. 82), a expressão ‘artes liberais’ remonta ao Século I da Era Cristã. Foi cunhada para se referir às disciplinas intelectuais cujos estudos seriam apropriados aos homens livres, ou seja, trata-se das artes ou ciências destinadas aos espíritos desimpedidos dos ofícios, braçais, manuais ou mecânicos (os quais

critérios da tradição religiosa judaico-cristã, pelo que se percebe na sua defesa da autoridade das Sagradas Escrituras), porquanto o cuidado para com a alma consiste em fazer com que se volte para si mesma ou com que se interiorize, a fim de que busque o autoconhecimento, sem o qual o homem não conseguirá buscar, conhecer e amar a Deus, no qual residem a beleza, o bem, a felicidade, a justiça, a liberdade, a ordem, a paz, a sabedoria, a unidade e a verdade, ou seja, só Deus pode realizar completa, inteira, plena e totalmente o homem. Sem o autoconhecimento, nada mais restará ao homem a não ser errar, perdendo-se a si próprio e a Deus, em quem repousa a sua autossuficiência:

A maior causa deste erro é que o homem não se conhece a si mesmo. Para conhecer-se a si mesmo, ele precisa de um ótimo modo de viver, para afastar-se dos sentidos, refletir em si mesmo e manter-se em si mesmo. Alcançam isto somente aqueles que, ou cauterizam pelo retiro certas feridas de opiniões que o curso da vida quotidiana lhes inflige, ou as medicam pelas artes liberais (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 162).

Alguns aspectos da ética agostiniana: o que é o dever para Santo Agostinho?

A filosofia moral agostiniana fundamenta-se na relação entre a humanidade e a divindade, ou seja, importa, acima de tudo, que o homem conheça e ame a Deus, a cuja vontade deve, incondicionalmente, curvar-se, haja vista que, sendo Deus o princípio (origem) e o fim (destino) do homem, somente n'Ele encontrará a realização de si próprio, que é a sua beatitude ou felicidade. Ao dirigir-se a Deus, Santo Agostinho declara-Lhe, nas *Confissões*, que:

"Sois grande, Senhor, e infinitamente digno de ser louvado." "É grande o vosso poder e incomensurável a vossa sabedoria." O homem, fragmentozinho da criação, quer louvar-Vos; — o homem que publica a sua mortalidade, arrastando o testemunho do seu pecado e a prova de que Vós resistis aos soberbos. Todavia, esse homem, particulazinha da criação, deseja louvar-Vos. Vós o incitais a que se deleite nos vossos louvores, porque nos

foram denominados 'artes mecânicas' ou 'artes servis'). Desde a Antiguidade Clássica, alguns filósofos ocuparam-se de classificar as artes ou as ciências, mas foi na Antiguidade Tardia que se consolidou a classificação das artes liberais que perdurou até a contemporaneidade. Elas foram subdivididas em dois grupos, a saber: a) *Trivium*: Gramática, Lógica (Dialética) e Retórica; b) *Quadrivium*: Aritmética, Astronomia (Cosmologia), Geometria e Música (Harmonia).

criastes para Vós e o nosso coração vive inquieto, enquanto não repousa em Vós (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 34).

Se o dever do homem é buscar a Deus, porquanto, sem buscá-l’O, não O conhecerá, tampouco O amará, então, resta a Santo Agostinho dizer como o homem cumpre seu dever para com Deus; a resposta dada por ele é a virtude. Etimologicamente, ‘virtude’ deriva da palavra latina *virtus*, *virtutis*, a qual, por sua vez, tem a mesma raiz de *vis*, *vis*, que significa força. Uma vez que Santo Agostinho possui uma mente romanizada, seu pensamento acerca da virtude é feito vinculado à ideia de força. Embora nele não se encontre uma discussão exaustiva da virtude, verifica-se que, para ele, a virtude consiste na força volitiva racional, orientada para buscar, conhecer, praticar e amar o bem e a verdade, isto é, Deus, em última instância, razão pela qual:

O Criador, se é realmente amado, isto é, se é amado ele e não outra coisa em seu lugar, não pode ser mal-amado. O amor, que faz com que a gente ame bem o que deve amar, deve ser amado também com ordem; assim, existirá em nós a virtude, que traz consigo o viver bem. Por isso, parece-me ser a seguinte a definição mais acertada e curta de virtude: A virtude é a ordem do amor (SANTO AGOSTINHO, 2012, p. 247-248).

A concepção agostiniana de virtude também se faz segundo os moldes platônicos e aristotélicos, haja vista que também inclui em sua definição o exercício da racionalidade. A seguinte passagem dos *Solilóquios* apresenta, sumariamente, a presença da razão como elemento constitutivo da virtude:

O olhar da alma é a razão. Mas como não se segue que todo aquele que olha vê, o olhar correto e perfeito, isto é, ao qual segue o ato de ver, se chama virtude: a virtude é, então, a razão correta e perfeita. Entretanto, o mesmo olhar não pode voltar os olhos, mesmo já são, para a luz, se não houver essas três coisas: a fé pela qual, voltando o olhar ao objeto e vendo-o, se torne feliz; a esperança pela qual, se olhar bem, pressupõe que o verá; e o amor pelo qual deseja ver e ter prazer nisso. Já o olhar segue a própria visão de Deus que é o fim do olhar, não porque já deixe de existir, mas porque já não há nada a aspirar. Esta é verdadeiramente a perfeita virtude, a razão atingindo o seu fim, seguindo-se a vida feliz. A própria visão é o entendimento existente na alma, que consiste do sujeito inteligente e do objeto que se conhece; como ocorre com a visão dos olhos, que consiste do mesmo sentido e do objeto que se vê. Faltando um dos dois, não se pode ver (SANTO AGOSTINHO, 1998, p. 31).

A supracitada passagem igualmente revela que a concepção de virtude de Santo Agostinho traz consigo a tríade: fé, esperança e amor (caridade). Segundo a tradição teológica cristã, são elas as virtudes teologais, porque são infusas pela graça divina, ou seja: “A virtude infusa é a que Deus confere à alma e não é adquirida. A virtude sobrenatural é uma virtude cujo princípio é a Graça e cujo fim é o destino sobrenatural da alma” (MORA, 1998, p. 720). Contudo, o Doutor da Graça também trata das virtudes cardeais (prudência ou sabedoria, justiça, fortaleza e temperança), tétrede que já se encontra n’*A República*, de Platão, por ocasião da discussão acerca do Estado Ideal³⁵; no Capítulo 13 do I Livro d’*O livre-arbítrio*, enceta-se entre Agostinho e Evódio, seu interlocutor, um debate sobre tais virtudes (que também receberam a denominação de ‘cardeais’ ou ‘principais’ no seio da tradição teológica cristã), ao fim do qual se conclui que o seu exercício implica a boa vontade humana, isto é, elas comprovam a submissão da alma à lei divina ou racional (*vide* SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 57-59).

Portanto, pela prática das virtudes, teologais e cardeais, o homem cumpre seu dever para com Deus, atingindo, pois, a beatitude, que consiste na posse ou na fruição do próprio Deus, que começa no tempo e perpetua-se na eternidade, haja vista que o problema da felicidade, em Santo Agostinho, identifica-se com a questão da posse de Deus, considerando-se que, para ele, não há felicidade sem Deus: “Logo, quem possui a Deus é feliz!” (SANTO AGOSTINHO, 1998, p. 131). Ora, possuir Deus significa obedecer-Lhe, isto é, praticar a virtude.

Alguns aspectos da pedagogia agostiniana: o que é o educar para Santo Agostinho?

A pedagogia agostiniana alicerça-se sobre a tese segundo a qual somente Deus pode, de veras, ser considerado Mestre, pois unicamente Ele é capaz de conferir ao ser humano o

³⁵– Espero, por conseguinte – prossegui eu – descobri-lo deste modo. Creio que a nossa cidade, se de facto foi bem fundada, é totalmente boa.

- É forçoso que sim.

- É, portanto, evidente que é sábia, corajosa, temperante e justa.

- É evidente (PLATÃO, 1996, p. 176)

conhecimento da verdade; o homem, no exercício do magistério, encontra-se limitado ao uso de palavras em particular ou de signos em geral, os quais são, em última instância, apenas pistas que servem para orientar a mente humana em sua busca pela veracidade. Assim, cabe ao homem, ao exercer a docência, a função de ser instrumento da divina atividade admoestatória, o que o reduz a coadjutor do magistério de Deus. A seguinte passagem, extraída do final d’*O Mestre*, corrobora tais afirmações:

Por ora, adverti a ti que não atribuíssemos às palavras importância maior do que a necessária, para que não somente creiamos, mas também comecemos a compreender quão verdadeiramente está escrito sob a autoridade divina, que a ninguém chamemos de mestre na terra, porque o único mestre de todos está nos céus³⁶. Mas o que haja nos céus no-lo ensinará aquele que interiormente nos admoesta com sinais por intermédio dos homens para que, voltando para ele no interior, sejamos instruídos (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 414-415).

Apesar de atribuir o magistério, por excelência, a Deus, o Bispo de Hipona admite que a docência pode ser exercida pelo homem, como forma de sinalização, a fim de que, por intermédio da exortação, os homens sejam persuadidos uns pelos outros a interiorizarem-se, haja vista que é no íntimo do ser humano, ou seja, no homem interior (para se utilizar da terminologia agostiniana), que Deus revela a verdade; eis a proposta de introspecção e de transcendência para a busca de si próprio e de Deus por ele oferecida:

Não saias de ti, mas volta para dentro de ti mesmo, a Verdade habita no coração do homem. E se não encontras senão a tua natureza sujeita a mudanças, vai além de ti mesmo. Em te ultrapassando, porém, não te esqueças que transcendes tua alma que raciocina. Portanto, dirige-te à fonte da própria luz da razão (SANTO AGOSTINHO, 2007, p. 98).

O processo de introspecção e de transcendência proposto por Santo Agostinho requer o auxílio das artes liberais, razão pela qual a educação, segundo os cânones da tradição filosófica clássica, tem sua importância endossada pelo seu pensamento. Desse modo, verifica-se que, mesmo tornando-se cristão, Santo Agostinho reconhece o mérito da filosofia

³⁶ Alusão à passagem do *Evangelho de São Mateus*, Capítulo 23, Versículo 10: “Nem vos façais chamar de mestres, porque só tendes um Mestre, o Cristo” (BÍBLIA SAGRADA, 1991, p. 1312).

em geral e das artes liberais em particular no tocante ao cultivo da mente humana, a fim de que o seu refinamento intelectual e moral possa prepará-la para a sua mais nobre causa, a saber: a fruição de Deus; a seguinte passagem, que se refere especificamente ao *Quadrivium*, vem ao encontro de tais alegações:

Já na música, na geometria, nos movimentos dos astros, nas rígidas regras dos números a ordem domina de tal modo que, se alguém deseja ver a sua fonte e o interior do seu santuário, ou os encontra neles mesmos ou é guiado por eles até lá sem erro algum. Se alguém usar de tais conhecimentos com moderação (pois nada aí se deve temer mais que o excesso), ele irá educar alunos e até mestres em filosofia e se elevará e chegará até onde quiser e conduzirá muitos até aquela Medida suprema além do que não se pode, nem se deve, nem se deseja exigir algo mais (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 211).

Santo Agostinho conjuga a autoridade e a razão, delas fazendo a dupla via de acesso ao aprendizado. Por um lado, a autoridade faz-se necessária, porque nem tudo aquilo que se precisa aprender pode esperar pelo desenvolvimento da faculdade da racionalidade; por outro lado, requer-se da razão o exercício que impedirá que o aprendizado se converta em algo irrefletido ou superficial. Destarte, no processo educativo agostiniano, autoridade e razão são as duas faces de uma mesma moeda, que é o acesso ao saber: por intermédio da primeira, a mente incipiente não fica abandonada à própria sorte; ao contrário: é conduzida por outra mente, mais experiente que a sua, de maneira segura, na senda da verdade; por intermédio da segunda, a mente procura perceber aquilo que tem diante de si mesma, estando já em condições de conduzir-se por si própria. Portanto, pela autoridade, a mente instrui-se por outrem; pela razão, a mente instrui-se por si mesma:

Necessariamente somos levados a aprender de dupla maneira: pela autoridade e pela razão. Em função do tempo, a autoridade tem prioridade, mas em função da própria coisa a prioridade está com a razão. Uma coisa é aquilo para o qual se dá prioridade ao agir e outra o que se tem em maior apreço na intenção. Por isso, embora à multidão ignorante pareça mais saudável a autoridade dos homens bons, a razão se adapta mais aos instruídos. Contudo, uma vez que nenhum homem chega a ser instruído se não estiver na condição de ignorante e nenhum inexperiente sabe com que disposição e com que docilidade de vida deve apresentar-se aos professores, resulta que somente a autoridade abre a porta para todos os que desejam aprender as elevadas questões boas que estão ocultas para eles (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 224).

Considerações Finais: sobre alguns princípios e fins do pensamento de Santo Agostinho

Santo Agostinho é, inquestionavelmente, um autor teocêntrico, isto é, Deus, por excelência, é o princípio primeiro e o fim último do seu pensamento. Tanto a sua teologia quanto a sua filosofia atestam-no; a sua pedagogia, decorrência de uma e de outra, por sua vez, não as desmente. É no âmbito da latinidade, ou seja, no seio da cultura romana, nutrida, sobretudo, pela filosofia grega e pela religião cristã, que constrói as suas reflexões, as quais foram profícuas para a construção da identidade cristã, não apenas na última fase do Império Romano Ocidental (período em que o cristianismo já havia sido convertido em sua religião oficial), mas ao longo de toda a história do cristianismo que lhe é posterior, porquanto a obra agostiniana ainda é um dos principais referenciais da doutrina cristã.

Se a Santo Agostinho deve-se o mérito de ser um dos principais autores que se ocuparam de conciliar a tradição filosófica greco-latina com a tradição religiosa judaico-cristã, então, há que se esclarecer como ele o fez. No presente estudo, almejou-se elencar alguns dos aspectos ontológicos, epistemológicos, éticos e pedagógicos do seu pensamento, haja vista que, por seu intermédio, tornou-se possível reunir algumas de suas teses, que demonstraram tanto o ponto de partida quanto a meta final do seu pensamento. Sua obra, que constitui uma apologia ao cristianismo, foi construída não apenas a partir de concepções judaico-cristãs, tais como a criação, a graça, o pecado; foi igualmente alimentada por concepções oriundas do maniqueísmo e do neoplatonismo, os quais, por um lado, foram por ele combatidos, porém, por outro lado, serviram-lhe de referências, porquanto deles se apropriou não só com o escopo de sustentar filosoficamente a fé cristã, razão pela qual se destacou na Patrística.

No alvorecer da ortodoxia cristã, sua doutrina encontrava-se exposta a contestações, seja de adversários externos (tais como os religiosos maniqueístas e os filósofos neoplatônicos), seja de oponentes internos (tais como as heresias sobre questões trinitárias e cristológicas – arianismo, donatismo, pelagianismo). Como pensador engajado com as controvérsias de seu tempo, Santo Agostinho insurgiu-se como o paladino da dogmática cristã, servindo-se, para tal, tanto da razão quanto da fé. Desse modo, produziu a sua filosofia e a sua teologia, as quais, por sua vez, serviram-lhe de fundamento para tratar de questões

educacionais ou pedagógicas, o que foi feito sob perspectiva teocêntrica, posto que o primado do magistério de Deus é a única garantia para o homem conhecer a verdade.

Ao receber, antes da sua conversão ao cristianismo, uma formação nos moldes clássicos da latinidade, Santo Agostinho dela se serve para elaborar a sua concepção de identidade cristã, haja vista que, como cristão romanizado que era, sua pena tornou-se instrumento não apenas a serviço da cristandade, mas também da latinidade, à qual não renunciou. Apesar da sua educação filosófica, não dominava, por completo, a língua grega, idioma primordial da filosofia; desse modo, a filosofia à qual Santo Agostinho teve acesso já era a sua versão latinizada, assim como o seu conhecimento da doutrina cristã, a qual, tendo incorporado elementos greco-latinos, também já se encontrava romanizada, não sendo mais apenas outra religião oriental difundida no ocidente, mas a religião oficial do Império Romano; por isso, aqui se defende que Santo Agostinho é um dos maiores expoentes da identidade cristã latina, construída pela educação por ele proposta.

Referências

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História da Pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1957.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 1991.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. **Antropologia Filosófica**. São Paulo: Loyola, 2001. 2 volumes. (Filosofia).

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões; De magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

_____. **O livre-arbítrio.** São Paulo: Paulus, 1995. (Patrística)

_____. **Solilóquios; A vida feliz.** São Paulo: Paulus, 1998. (Patrística)

_____. **A verdadeira religião; O cuidado devido aos mortos.** São Paulo: Paulus, 2007. (Patrística)

_____. **Contra os Acadêmicos; A Ordem; A Grandeza da Alma; O Mestre.** São Paulo: Paulus, 2008. (Patrística)

_____. **A Cidade de Deus.** Petrópolis: Vozes, 2012. 2 volumes.

COMPREENSÃO E RESPEITO PELA DIVERSIDADE CULTURAL: CAMINHO DE APRENDIZAGEM POSSÍVEL NO ENSINO SUPERIOR

Heber Junio Pereira Brasília³⁷

Mesmo diante das inúmeras possibilidades de informação que somos constantemente bombardeados, conviver com as diversas formas de manifestações culturais nas mais diferentes sociedades não tem sido para alguns uma tarefa fácil. E no contexto escolar essa dificuldade torna-se ainda mais expressa.

Cada escola é única se considerarmos sua história, suas preocupações, seu cotidiano e seus sujeitos. Normalmente toda escola tem uma população formada pelo encontro de diversos grupos étnicos, com seus costumes, seus rituais, seus valores e crenças. Contudo, o mais habitual é que este primeiro encontro “tenha se dado em gerações anteriores à do alunado presente e, portanto, se dê em condições em que a diferença cultural apareça sutilmente, atenuada pela assimilação de traços da cultura local” (MÁRQUES, 1997, p. 182).

Sendo assim, em determinadas escolas essas diferenças tornam-se, com o passar do tempo, quase que imperceptíveis aos olhos de seus profissionais, não interferindo – pelo menos a seus olhos – no cotidiano em sala de aula. Em outras, no entanto, não há como não

³⁷Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Coordenador dos Cursos de Letras e Pedagogia da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: jnhofiat@hotmail.com

perceber a diversidade e as reações sociais a ela; não há como não ser influenciado por sua presença e pela maneira como a coletividade entende esta presença.

Em sala de aula, o que se percebe é que o desafio de trabalhar a diversidade cultural para a mobilização das potencialidades não é tarefa fácil. Há muitos desafios em que se pensar, como as questões do currículo, da tão falada e pouco praticada interdisciplinaridade e das estratégias a serem adotadas de forma a mobilizar as forças desses alunos para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Assim, diante do exposto, a abordagem do conceito de diversidade cultural, principalmente na sua possível influência, no que tange a compreensão de “Quem compreende ensina?”, ocupa lugar central neste trabalho, tornando-se um tema atual e relevante a partir do momento em que a escola tente desenvolver um ensino que procure atender não só a uma multiplicidade de sujeitos – dos mais sensíveis aos mais pragmáticos, dos mais competitivos aos mais colaborativos, dos mais lentos aos mais rápidos, dos vindos de famílias estruturadas e aos de lares desestruturados – como também a uma multiplicidade de culturas que não estão estanques, mas sim em permanente dinâmica.

Este aspecto se torna mais desafiador se lembrado que, por uma perspectiva histórica, é bastante previsível que a instituição escolar demonstre dificuldades para lidar com a inconstância e mais ainda com a diversidade. Em termos sociológicos, a instituição escolar, principalmente de caráter público, surge assumindo a função de transmitir às novas gerações não os saberes e valores representativos de cada grupo que nela se faz presente, mas saberes e valores muito específicos, que, uma vez legitimados pelo Estado, passam a ser vistos como representativos da sociedade como um todo (MÁRQUES, 1997). Se algo desta função original se manteve até os dias de hoje, pode-se considerar, como faz Dias (2005, p. 235), que “o ensino formal, institucionalizado, por necessitar transmitir a experiência acumulada no tempo à geração seguinte como condição de sua continuidade histórica, é de um modo geral conservador”.

As transformações são cada vez mais perceptíveis na sociedade, e na educação muitas vezes, o que deparamos é uma estagnação naquilo que docentes aprenderam durante seu processo de formação, o que compreenderam, e a forma como isso vem sendo ensinado nas escolas em todo o âmbito, séries iniciais, ensino fundamental I e II, bem como nas universidades e faculdades brasileiras.

As pessoas são diferentes umas das outras. No espaço escolar não seria diferente. Em um estudo sobre o etnocentrismo, a cultura e as políticas educacionais, Boneti (2009)

evidencia que a presença de diferentes culturas e níveis sociais dentro de um mesmo espaço escolar tem algumas implicações. E mesmo havendo políticas educacionais não conseguiram ainda alterar a prática efetiva por simplesmente não tocarem no essencial, ou seja, na cultura escolar.

Aparentemente já se deram grandes avanços no sentido de a escola vir a se constituir num espaço de acolhimento à diversidade cultural e social. Mas se constituem de avanços ainda restritos às políticas educacionais, carecendo de que esta ação venha a se constituir de uma prática do dia a dia na escola. (BONETI, 2009, p. 161)

O fato de receber dentro de uma escola alunos com diferentes culturas, idades, níveis sociais e de instrução deveria levar em consideração tanto a questão das políticas públicas quanto uma adequação na prática escolar diária. Infelizmente as políticas públicas brasileiras não abordaram a questão da mudança da essência do dia a dia da escola.

As diferenças culturais e sociais é sempre presente como temática de discussão, mas na verdade as regras escolares ainda não permite se considerar que as pessoas que nela chegam trazem diferenças em condições sociais e culturais, implementando uma prática escolar na qual a uniformidade cultural e social é utilizada como essência da prática do dia a dia da escola. (BONETI, 2009, p. 162).

Isso não quer dizer, entretanto, que à escola não caiba contribuir para a transformação da sociedade. Ao contrário, a instituição escolar também atua de maneira potencialmente transformadora das relações sociais, e que, também por isso, existe certa tensão entre tudo o que a sociedade espera hoje, que a escola ajude a transformar e aquilo que referida instituição e seus profissionais estão realmente aptos a fazer.

Mas Boneti (2009) questiona o motivo pelo qual ainda há esta distância entre as políticas públicas e as práticas efetivas no cotidiano das escolas quando estas tem que implementar práticas de acolhimento dos alunos com diferenças culturais e sociais em sua escola.

É sabido que mesmo numa mesma cultura existem diferenças em seu interior, ainda mais num país como o Brasil com grandes dimensões continentais.

Seria então de se considerar que o significado que a escola, os saberes, as ações sociais exercem sobre as pessoas de um povo não é o mesmo que exerce em outro povo. Isto é, se é verdade que a escola é produto cultural, seria de pensar que cada país ou cada região teria uma escola diferente, com conteúdos diferentes, com uma ação pedagógica também diferente. [...] Seria

de pensar que cada país ou cada região teria uma escola diferente, com conteúdos diferentes, com uma ação pedagógica também diferente. (BONETI, 2009, p. 165).

Aplicando tal concepção etnocêntrica na escola tem-se que deveria ser aceito que todos os alunos de outras regiões, classes sociais ou com peculiaridades culturais distintas que chegam numa outra escola tem que ser tratados como iguais em termos culturais e de condição social. Mas ao invés disso, é cobrado de tais alunos que eles tenham um comportamento uniforme, um aprendizado uniforme e uma absorção de um conteúdo também uniforme, ou seja, estes alunos novatos têm que descartar sua cultura para se adaptar à cultura da escola que eles agora se inserem. (BONETI, 2009)

Outro ponto que merece destaque é o que Carvalho (1997) chama de colonialismo cognitivo de acordo com a antropologia de De Martino.

Privilegia-se um referencial teórico-prático que segue o "padrão da racionalidade técnica" (Lévi-Strauss), escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis ("cultura hegemônica" e "culturas subalternas"), declarando-se "outras" as culturas diferentes com orientações incompatíveis com o referencial escolhido; procura-se reduzi-las nas suas especificidades e diferenças tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias. (CARVALHO, 1997, p. 181)

Com isso, a educação e as organizações educativas tornam-se instrumentos culturais desse colonialismo cognitivo, configurando-se um etnocentrismo pedagógico através de uma gestão escolar autoritária e impositiva para nivelar as diferenças das culturas grupais por meio do planejamento. Tal colonialismo cognitivo nas escolas afeta principalmente os favelados e migrantes onde as estratégias da gestão escolar para este diferente acaba criando algumas formas de organização e de educação paralelas e alternativas de grupos. (CARVALHO, 1997).

Isto traz sérias dificuldades para o cotidiano escolar. Quando se parte do pressuposto de que a escola é a dona da verdade e que os outros alunos de outras culturas devem se adequar a ela acaba por menosprezar o diferente no sentido de diminuí-lo. Isto traz também uma triste constatação:

Neste caso, a desigualdade estaria associada a uma condição social dita inferior, o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente na maioria. [...] Esta construção social da noção da desigualdade faz dos iguais os desiguais. [...] A igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito do padrão, que na

nossa sociedade capitalista, é imposta pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de comando, para não dizer de dominador ou no mínimo de superioridade, perante o diferente. (BONETI, 2009, p. 175).

Ou seja, ainda se tratando do contexto escolar, não bastam apenas intenções políticas e discussões teóricas na pedagogia e na sociologia no que se refere ao fato de a escola ser um local onde as diferenças culturais e sociais são aceitas sem o viés do preconceito e isto muito menos irá alterar o cotidiano diário da escola.

Para Gomes (2007, p. 19), a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa. “O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes.”

Vale ressaltar que a diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que é julgado como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Gomes (2011) argumenta ainda que o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso e que por isso, a diversidade precisa ser entendida de acordo com o referencial ao qual se refere. Isto significa que as características, os atributos ou as formas inventadas pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. A autora ressaltava ainda que a sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação e que vivemos no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

A cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. (GOMES, 2011, p. 22-23)

Talvez ainda muito precise ser feito com relação às práticas efetivas de inclusão social em nível de Brasil. Mas pelo menos do ponto de vista das políticas públicas, muita coisa já está no papel. Dentre elas pode ser citado um relatório mundial da UNESCO,

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, publicado em 2009, que apregoa que se deve investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Referido relatório tem os seguintes objetivos:

- analisar a diversidade cultural em todas as suas facetas, esforçando-se por expor a complexidade dos processos, ao passo que identifica um fio condutor principal entre a multiplicidade de possíveis interpretações;
- mostrar a importância da diversidade cultural nos diferentes domínios de intervenção (línguas, educação, comunicação e criatividade) que, à margem das suas funções intrínsecas, se revelam essenciais para a salvaguarda e para a promoção da diversidade cultural;
- convencer os governantes e as diferentes partes intervenientes sobre a importância em investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, pois ela pode renovar a nossa percepção sobre o desenvolvimento sustentável, garantir o exercício eficaz das liberdades e dos direitos humanos e fortalecer a coesão social e a governança democrática. (UNESCO, 2009, p. 1).

Espera-se cada vez mais da escola. E isso pode fazer com que as diferenças mantenham-se na posição de problemas, não sendo reconhecidas como oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens, que justamente é compreender a realidade e especificidade de cada instituição. Espera-se, por exemplo, que na escola todos os alunos, das mais diversas procedências, tenham acesso às mesmas oportunidades de construir conhecimento, que o professor saiba lidar socialmente e pedagogicamente com a diversidade e sem que isso represente alterações em uma estrutura curricular fixa.

Como resultado, cabe à escola atual mais do que reconhecer e compreender os perfis dos grupos que compõem sua clientela. É preciso que se tenha a compreensão de como se dão as relações intra e extragrúpicas, é preciso acompanhar as dinâmicas culturais que envolvem estes encontros e saber como cada um destes grupos se situa em relação à sua própria cultura e em relação às culturas hegemônicas. Se não for assim, torna-se difícil a elaboração de estratégias de aprendizagens que atendam às diferenças e, ao mesmo tempo, trabalhem-nas como partes integrantes de uma mesma totalidade.

Cada instituição escolar é única, se analisarmos e levarmos em consideração o ambiente em que estes alunos estão inseridos, e é justamente pela importância do tema, que a discussão em relação à diversidade cultural vem ganhando uma maior conotação, o que incentivou o estudo desta questão a alguns anos, ratificando assim, não se tratar de algo novo, apontando para a necessidade de aprofundar-se nessa construção do discurso sobre as

diferenças, e de uma educação que seja capaz de produzir um espírito de criticidade e do real significado do termo cidadania.

Cada escola, cada sala de aula tem a sua história e suas preocupações que a faz diferente uma das outras, essas diferenças apresentadas pela comunidade escolar, pode ser explicada justamente pela diversidade cultural/territorial expressas no chão de cada escola, pois trata se de uma população formada por diversos grupos étnicos, com seus costumes, seus rituais e suas crenças.

Ao analisarmos como se dá o processo de aprendizagem nos dias atuais, e principalmente em nossas escolas, vários fatores influenciadores poderiam ser enumerados tanto enquanto aspectos positivos, no que se refere à possibilidade de conhecer e conviver com novas culturas, tanto nos aspectos negativos, principalmente na definição de culturas, que com o passar dos anos vieram de outras regiões do país, e essas passaram a ser consideradas como inferiores em relação as que já existiam naquele chão.

A atual sociedade tem passado por significativas transformações em seus vários aspectos, político, econômico, religioso, familiar e principalmente o aspecto cultural. E é justamente no âmbito cultural, que mais tem se divergido as ideias, principalmente de sua influência na vida de nossos alunos na relação ensino aprendizagem.

Nota se claramente que há um distanciamento cultural muito grande, o que tem causado sérios danos à formação das crianças, jovens e adultos, seja tanto dentro da sociedade, assim como no próprio ambiente escolar, o que tem levado constantemente aos professores a trabalharem com alunos que teoricamente não lhes trarão problemas, como pontua claramente Perrenoud:

Diferenciar é trabalhar prioritariamente com os alunos que têm dificuldades. Ora, nem sempre eles são cooperativos, trabalhadores, simpáticos, bem educados, divertidos, limpos e charmosos, ou seja, gratificantes. Diferenciar é enfrentar com frequência certa distância cultural, gerar certa tensão com quaisquer alunos rebeldes à aprendizagem, superar momentos de desânimo quanto o tédio inerente à repetição das mesmas explicações, as quais acompanham tarefas elementares, por mais fundamentais que elas sejam. (PERRENOUD, 2001, p. 46.)

Daí a proposta de novas formas de se educar, enxergando o aluno não somente como uma folha em branco, que está esperando para ser escrita, mas que, todavia, já traz consigo suas histórias, anseios e modos de vida própria e somente a escola poderá se adequar às necessidades das práticas escolares justamente às características de cada estudante, pois

claramente como afirma o próprio Perrenoud (2001, p. 48), “é normal ter vontade de trabalhar com os alunos mais gratificantes, mais curiosos, mais rápidos. É inútil sentir-se culpado. O essencial é analisar lucidamente suas escolhas”.

Em uma abordagem de se trabalhar com as diferenças apresentadas pelos alunos é que Candau e Leite (2006) afirmam a necessidade da quebra de paradigmas impostos pela escola tradicional e a proposta de uma educação que reconheça as diferenças individuais dos alunos e, conseqüentemente, a adequação de práticas pedagógicas que priorizem essas características individuais desses estudantes. As autoras justificam essa necessidade já que a aquisição do conhecimento não se dá da mesma forma para todos e essas diferenças na aprendizagem acabam tornando-se manifestações excludentes e discriminatórias.

Ainda segundo Candau e Leite (2006) foi justamente essa proposta na mudança educacional desenvolvida na década de 1960, que motivou Paulo Freire, no nordeste brasileiro, na implantação da educação de jovens e adultos. O método implantado por Paulo Freire tem como proposta uma educação que considera o universo cultural no qual está inserido. Dessa maneira, é possível considerar também a diferença cultural que influencia diretamente na deficiência da aprendizagem no espaço escolar e nas interações sociais.

É comum, na obra de Paulo Freire a crítica à educação e às práticas escolares que carregam uma concepção massificadora e excludente, induzindo seus alunos a simples repetição de conhecimentos que foram disseminados durante anos, não proporcionando e muito menos possibilitando aos discentes a discussão de problemas emergentes do cotidiano. Para o autor é preciso considerarmos uma sociedade que passa constantemente por transição e, dessa forma, negarmos uma educação que não leva a discussão de ideias, e muito menos a produção de novos conhecimentos.

Freire (2003, p. 98) exorta que “só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior da racionalidade”.

Não é mais justificável uma educação estática que não contemple a conscientização e a libertação do indivíduo, daí a importância do questionamento não somente dos conteúdos, mas da própria forma e da relação entre educadores e educandos. Dessa forma a educação era concebida de forma arbitrária e os indivíduos foram moldados de acordo com os interesses culturais e políticos, e o professor era puramente um reproduzidor de ideias e não um formador de cidadãos críticos capazes de transformar uma sociedade.

Assim poderíamos enxergar que a escola possui uma função política e social que pautada pela razão deve tentar ajudar na melhora da qualidade do ensino/aprendizagem uma vez que somos frutos de um sistema que acaba engessando o pensamento dos indivíduos com um conhecimento que fora outrora padronizado, criando barreiras que impedem os professores de alcançarem resultados que possam ser visíveis não só na formação intelectual, mas também na formação pessoal do educando, o que exigirá questionamento não só aos conteúdos, mas à própria forma, ao próprio método da educação e da relação entre educadores e educandos.

A flexibilidade da consciência e a necessidade constante da participação do indivíduo nas mudanças necessárias na sociedade, deve passar por uma mudança educacional no agir educativo, que várias vezes pode ter sido reprimida pelo próprio sistema educacional através da padronização do ensino, priorizando o ensino de conteúdos programáticos que não conseguem contemplar realidades vivenciadas por esses alunos e o que só seria possível, quando os cidadãos estiverem participando efetivamente das mudanças que ocorrem na sociedade, através de uma educação que pudesse enquadrar esse indivíduo nas discussões pertinentes ao seu espaço e tempo.

Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e, sobretudo as condições novas da atualidade. De resto, condições propícias ao desenvolvimento de nossa mentalidade democrática, se não fossem destorcidas pelos irracionalistas. (FREIRE, 2003, p. 99)

Freire e Shor (1987) falam sobre enfrentar o medo no cotidiano de nossas lutas pela transformação da sociedade. Essa transformação seria mais eficaz a partir do momento que professores fizessem uso da chamada educação informal, que seria justamente o reconhecimento de conhecimentos empíricos adquiridos e vivenciados por esses sujeitos em sua realidade cotidiana, não priorizando apenas a educação formal, que seguem um ensino padronizado e institucionalizado. Os autores afirmam que “se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 35).

A abordagem da educação libertadora, não se faz em favor dos oprimidos; é feita a partir do povo e com ele, é o que justamente é chamado de cultura popular. Nessa globalidade

do processo da cultura popular, a educação ganha sentido originário de busca do pleno reconhecimento ativo do homem e pelo homem. Educar-se é participar ativamente do processo total da cultura, através da qual o homem se faz e refaz, radicalmente, é o processo da cultura do povo trabalhador, sendo assim, cultura popular no seu sentido mais profundo e originário. Assim, na luta pela educação popular como objeto de resistência à ideologia dominante e, como objeto na construção de uma cultura geral, todos temos uma parcela de responsabilidade.

É justamente nesse terreno da chamada educação popular que Arroyo (2009) chama-nos a atenção que desde seu surgimento na década de 1960, concepções estereotipadas e errôneas têm sido construídas do que seja esse movimento e consequentemente a construção de imagens que acabaram padronizando as pessoas de classes menos favorecidas como seres inferiores ou portadores de uma cultura que fora ocultada por essa classe dominante.

Segundo Arroyo (2009) a ligação entre a educação popular e saúde se dá justamente por que determinados setores da sociedade criam imagens metafóricas tiradas da patologia: fala-se da ignorância popular como chaga social, não enxergando nesses grupos qualquer tipo de conhecimento, seja no aspecto cultural ou intelectual.

Estas visões naturalizadas, biologizadas e patológicas dos setores populares ainda estão muito arraigadas e orientam o pensamento, as análises e a ação, as políticas, programas e campanhas de educação, de saúde e de assistência. Estas metáforas afirmam que assim como os acidentes naturais e as doenças põem em perigo o corpo social, político, cultural e moral. (ARROYO, 2009, p. 45)

Ainda de acordo com o autor, foram criadas campanhas que visavam proteger a educação popular que acabava infantilizando-a ao invés de protegê-la, e que verdadeiramente acabava por desqualificar e desconceituar tal grupo. Dessa forma, em tempos modernos autoimagens foram criadas a respeito da cultura popular e saúde, que exigem uma mudança de postura de todos os envolvidos nesse processo, possibilitando o aparecimento de uma nova dinâmica político-cultural, que exigirá a ressignificação dessas manifestações preconceituosas.

Com isso Arroyo (2009) qualifica a educação popular e saúde como uma “reação as tentativas conservadoras de despolitização de suas ações inventando gestos para chocar a cultura política e abrem espaços para explorar suas dimensões pedagógicas” (ARROYO, 2009, p. 410).

E esse processo de mudança se dará com a formação e conscientização dos novos educadores, com a configuração de novos hábitos, valores éticos, políticos e culturais e com novos rumos propostos por uma educação transformadora, quebrando velhos paradigmas e criando novos conceitos de educação popular e saúde, pois a intenção das classes dominantes não é a de educar as classes populares mais simplesmente massificá-la, dominá-la ou simplesmente aniquilá-la.

Os movimentos populares repolitizam e radicalizam a pedagogia popular, na medida em que repõem suas lutas no campo de direito. Ao afirmarem-se sujeitos de direitos, vinculam as políticas sociais com a igualdade, a justiça e a equidade. Não mais com a inclusão excludente. Fazem avançar uma conformação do povo como sujeito de direitos. (ARROYO, 2009, p. 411)

A legitimidade dos movimentos sociais populares acaba por resgatar aos cidadãos princípios básicos de igualdade e cidadania, que reagindo a ideais conservadores acabam por abrir novos caminhos para a aplicação de diferentes e inovadores dispositivos pedagógicos que poderá em um futuro muito breve contribuir na reformulação e reorganização da práxis pedagógica, principalmente na formação político pedagógico e ideológico de uma classe jovem que amanhã possivelmente estará a frente do nosso país, incentivada e sustentada por uma nova classe de professores, abertos para uma nova discussão do que seria, ou deveria ser a aproximação da nova dinâmica educativa provocada pelos novos educadores.

Daí também em se pensar em uma nova proposta na reconstrução dessas autoimagens, que os referidos movimentos populares deveriam continuar submissos ao próprio sistema, esperando uma mudança política e ideológica de forma pacífica por parte dos governos ou representações políticas. Não é concebível na atual sociedade moderna, luta por direitos sem manifestações ou confronto, principalmente o confronto de ideias que contribuirá na formação do senso crítico desses novos cidadãos.

Assim é impensável discutir sobre direito à diversidade e educação para cidadania sem antes partirmos de uma abordagem antropológica com o intuito de podermos tentar compreender qual o real significado do termo identidade, como uma construção que se faz com atributos culturais, isto é, ela se caracteriza pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelo indivíduo através da herança cultural. E é essa mesma identidade que confere diferenças aos grupos humanos, evidenciando-se em termos da consciência da diferença e do contraste do outro.

Uma afirmação que muito poderá nos ajudar na reflexão na diversidade das culturas é de Lévi-Strauss (1976), ao ponderar que;

[...] resultaria em um esforço vão ter consagrado tanto talento e tantos esforços para demonstrar que nada, no estado atual da ciência, permita afirmar que superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra, e que as culturas humanas não diferem entre si do mesmo modo nem no mesmo plano, mas que a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados a dela conhecer. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 328-329)

O autor pontua que a diversidade cultural faz parte das relações estabelecidas no interior de cada sociedade, ou seja, não é um problema apenas das relações entre sociedades diferentes, mas acontece em cada subcultura que compõe a sociedade estudada, sendo que cada uma delas atribui importância a suas diferenças. (LÉVI-STRAUSS, 1976)

Para Oliven (1992)

O que se verifica atualmente é um cruzamento das fronteiras culturais e simbólicas que faz com que haja uma desterritorialização dos fenômenos culturais. Todo esse processo de mundialização da cultura, que dá a impressão de que vivemos numa aldeia global, acaba repondo a questão da tradição, da nação e da região. A medida em que o mundo se torna mais complexo e se internaliza, a questão das diferenças se recoloca e há um intenso processo de construção de identidades. (OLIVEN, 1992, p. 135).

Historicamente e até pelo pesado fardo que carregamos em nossos ombros pelo processo de colonização ao qual fomos brutalmente submetidos até os dias atuais, fica evidente que nossa sociedade ainda não adquiriu uma cultura de aceitar, respeitar e trabalhar com o diferente.

Como alerta o autor, ao tratar da questão das novas fronteiras da cultura:

A tensão entre o global e o local não está restrito ao Velho Mundo. Os Estados Unidos estão experimentando conflitos de grande violência, por trás dos quais estão diferentes grupos étnicos que afirmam suas diferenças em relação aos outros e não aceitam mais um modelo único de ser dos norte-americanos. (OLIVEN, 1992, p. 133).

Oliven (1992) ainda aponta que, no Brasil, apesar de não termos conflitos étnicos, regionais ou religiosos vivenciamos debates que apontam para discussões semelhantes pois, apesar de não pertencermos ao chamado mundo desenvolvido ou primeiro mundo, não queremos fazer parte do mundo subdesenvolvido ou terceiro mundo.

Direito de ser autêntico, de ser diferente, ainda parece uma conquista longe de ser alcançada em nossa sociedade, ignorando muitas vezes que o que realmente deveria ser posto em prática, são a consciência e a razão, e não os aspectos sociais, econômicos, raciais, religiosos e culturais, esquecendo que isso sim, é requisito indispensável para que possamos ter uma equidade social.

Num país tão rico culturalmente como o Brasil, não se justifica haver tanto preconceito e discriminação, eles se tornaram uma arma contra a nossa civilização e cabe a nós combatê-lo. A consciência de que ser diferente é algo bom e que deve ser respeitado, é algo que necessita ser buscado frequentemente em nossa sociedade e principalmente no ambiente escolar.

Mesmo considerando que no Brasil a diversidade cultural seja facilmente notada e que a escola é a instituição em que mais se convive com as mais diversas formas de manifestações culturais, a mesma mostra-se despreparada para trabalhar com manifestações preconceituosas e discriminatórias que ocorrem no dia a dia. E esses preconceitos perpassam desde a relação entre educandos e educandos e entre educadores e educandos, e esse educador até por não ter recebido formação suficiente para lidar com essa diversidade mostrando-se despreparado para lidar com tal situação, acaba por estereotipar o aluno contribuindo para que a discriminação possa interferir na aprendizagem e na aquisição do conhecimento.

Diante de todas essas situações, a sociedade brasileira também tem o desafio de redefinir suas colocações, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias, o direito de igualdade de oportunidades e respeito às suas diferenças, valorizando as características culturais de todas as partes do país e principalmente a característica de cada escola em particular, promovendo um diálogo cada vez maior entre o verdadeiro conceito de cidadania tantas vezes desprezado por nossa sociedade e também por nossas escolas.

Sendo de grande relevância, priorizar a cultura específica de cada cidadão, e conseqüentemente a diversidade cultural de cada região, contribuindo para a preservação da identidade cultural de cada povo.

O olhar sobre a diversidade cultural/territorial expõe peculiaridades da existência humana como as diferentes formas que assumem as sociedades ao longo dos tempos e dos espaços, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, configurando-se como desafio central, não só das práticas pedagógicas escolares, mas das possíveis formas de convivência que se queira construir, para humanizar as relações na economia, na política e no saber.

Baseado na ideia de Perrenoud (2001), podemos afirmar que existe uma grande distância cultural na relação pedagógica. Entre professores e alunos, a comunicação, a cumplicidade, a estima mútua dependem muito de gostos e valores comuns, em âmbitos aparentemente estranhos ao programa, pois a escola não é feita apenas de saberes intelectuais a serem estudados, ensinados e exigidos.

Com isso se confirma, segundo Perrenoud, que, na interação cotidiana, a escola é elitista, mesma que essa não seja sua intenção:

Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos. Uma criança que rejeita a violência, que respeita os livros, que cumprimenta educadamente e sempre tem as mãos limpas será mais apreciada do que aquela que, com iguais dificuldades, agride os outros, diz palavrões, masca chiclete, cheira mal, destrói disfarçadamente as plantas do professor ou acaba abertamente com suas profissões de fé ecológicas em nome do “sacrossanto carrão”. (PERRENOUD, 2001, p. 57)

Essa educação elitista, bem como as diferenças culturais são bem claras na sociedade, e na educação isso se evidencia ainda mais, pois as diferenças não estão somente fora dos portões das escolas, mas está dentro da própria escola, e muitas vezes vem sendo utilizada mesmo de forma camuflada, ou até inconscientemente como fator de discriminação e preconceito.

Exemplo maior é o defendido por Candau e Leite (2006), para quem:

[...] a forma mais básica de aplicação desse processo discriminatório é a forma mais básica de aplicação dessa perspectiva na prática pedagógica que sobreviveu até os dias atuais: a diferenciação tipológica, ou seja, o agrupamento de alunos em classes homogêneas, em função do que seria a sua “capacidade de aprendizagem” (TITONE, 1966 apud CANDAU; LEITE, 2006, p. 2-3)

A escola acaba rotulando e criando pré-juízos dos alunos pela sua capacidade ou não de aprendizagem, excluindo e discriminando várias vezes esses alunos, fomentando assim a própria exclusão social, o que em diversos casos acaba sendo camuflado pela própria intuição de ensino, enquanto a função primordial da escola além da transmissão do conhecimento elaborado e intelectual seria a socialização do indivíduo, formando o aluno para o exercício pleno da chamada cidadania.

A partir dessa concepção do papel da escola, podemos refletir sobre o que aborda os PCNs (1997), afirmando que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (BRASIL, 1997, p. 117)

Dessa forma podemos entender que a mudança desse quadro de uma educação elitista poderá ser modificada com a valorização da cultura desses alunos, que conseqüentemente irá ajudar na melhor absorção dos conteúdos, sem desconsiderar o aspecto pedagógico de cada instituição, partindo do pressuposto que o convívio com essa diversidade cultural promoverá a compreensão do seu próprio valor, melhorando a autoestima dos educandos que fora sendo perdido no convívio com a sociedade. “A escola como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais deve afirmar um compromisso com a cidadania, colocando em análise suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula” (BRASIL, 1997, p. 52) não só na formação ética, mas sim também na formação intelectual que acaba sendo o objetivo principal da instituição escola.

E infelizmente a forma como se tem tratado a diferença vem trazendo sérios prejuízos ao educando, seja nas relações de aprendizagem, socialização, convívio com professores e colegas e com a própria sociedade da qual ele faz parte ou esta inserido.

Como afirmam os PCNs:

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser”. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silêncio constringimento. Essa proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É um investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para a formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores. (BRASIL, 1997, p. 123)

Cabe aos professores conseguir perceber essas diferenças e promover a mediação da tentativa de solucionar esses problemas e propiciar ao aluno a retomada não somente dos valores educacionais, seja da escola formal ou não, mas a retomada de valores que fora muita das vezes, esquecidos por ele e pela própria sociedade, e conseqüentemente o direito a diversidade e a educação na construção da cidadania.

Assim, podemos entender o verdadeiro sentido da educação e da instituição escola, aquela instituição consciente que possa construir e oferecer aos seus, uma educação de equidade, voltados para a finalidade de atender as reais necessidades apresentadas pela comunidade escolar.

Dentro desse contexto torna-se claro a afirmativa de Pereira-Tosta:

De todo modo, é inegável que diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e tais questões muito importam pelos significados que contém e que dizem respeito empiricamente à problemática das culturas presentes na escola, mesmo que, como tais, não sejam consideradas. Remetem, em termos epistemológicos, à questão fundante da Antropologia – a relação com o outro. (PEREIRA-TOSTA, 2011, p. 418)

A autora sugere que os educadores possam ser formados a partir do diálogo interdisciplinar, em que educação e antropologia, mesmo sendo ciências diferentes, estejam simplesmente unidas, mas que possa contribuir na interlocução dos sujeitos e conseqüentemente na aquisição do conhecimento.

Não é mais possível permanecer com práticas embasadas por visões nonodisciplinares e descoladas de realidades sociais diferentes e desiguais que demandam uma visão diferente e mais polissêmica do que sejam os processos educacionais, a escola, o conhecimento, as práticas pedagógicas, os currículos, a formação e a profissão. (PEREIRA-TOSTA, 2011, p. 416)

Teoricamente poderíamos afirmar que o objetivo primordial da escola seria um local destinado a aquisição do conhecimento formal, científico e sistematizado, onde diversas culturas pudessem conviver harmoniosamente entre si, visto que, temos escola para pobre e para rico, para negros e para brancos, para mulheres e para homens, de boa e de má qualidade, pública e privada, onde a pública esta intrinsecamente ligada à defesa de interesses de uma pequena classe social dominante e jamais poderá competir em real igualdade com a privada, mas na prática podemos perceber que a escola se tornou um dos lugares mais discriminatórios e excludentes da sociedade.

E é justamente a partir de meados da década de 1960, segundo Candau, que aparece a discussão de novas abordagens sociológicas, como a Nova Sociologia da Educação (NSE):

Desenvolvida na Inglaterra, que iniciaram uma discussão que tratavam especificamente das populações recentemente ingressas nos sistemas de educação formal que opunha se a teoria do deficit linguístico e cultural, que entendia que os alunos de camadas populares trariam para a escola uma linguagem e um background cultural deficientes, inadequados ao pensamento cultural deficientes, inadequados ao pensamento lógico e à apropriação do que seria o patrimônio cultural da humanidade, explicando assim o quadro frequente de fracasso escolar desses estudantes. (CANDAUI, 2006, p. 6)

O sistema educacional poderia e deveria se sentir privilegiado, pois é este o local ideal para discutir as diferentes culturas, como elas se entrelaçam e criam novas culturas, e principalmente as suas contribuições na formação do nosso povo, mas sem nunca esquecer a particularidade do sujeito, pois cada vez mais o diferente aparece, seja na forma de aprender, de se comunicar, de se vestir, ou na de refletir, para tanto, é importante, valorizar o espaço social, ampliar ações e principalmente, reconhecer que as crianças e adolescentes precisam sonhar, ter oportunidades, não importando qual a sua diferença.

Em um país cada vez mais globalizado, trabalhar com o diferente parece uma tarefa árdua e difícil de ser concluída, mas sem dúvida antes de se trabalhar com a diversidade cultural, é necessário que os professores estejam preparados para assumir tão grandiosa missão.

Muitas vezes somos encurralados por perguntas, hábitos, modos e atitudes de nossos alunos, o que quase sempre nos leva a emitir certos juízos de valores sem termos conhecimento de causa, e os professores quase na sua totalidade, estão trabalhando com a diversidade cultural a partir de forma padronizada.

Acabam lidando com essas questões, não por terem sido preparados por meio de um conhecimento científico elaborado e discutido por estudiosos que dedicam suas pesquisas sobre o assunto, mas sim através de suas experiências que aprenderam ao longo de suas vidas, bem anterior, ou durante a sua formação profissional.

A mudança tão esperada e falada em nossa sociedade só se dará quando nós professores assumirmos nosso papel nesse processo, fazendo com que nossos alunos entendam que conviver com as diferenças é possível. Ser diferente não é definitivamente ser inferior.

Assim estaremos dando a real possibilidade da contribuição na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que o indivíduo seja respeitado por aquilo que ele é, e

não por aquilo que a sociedade queria que ele fosse independente da diversidade cultural/territorial na qual está inserido.

A educação de professores, a real compreensão dessas realidades para um ensino fundamentado na práxis pedagógica, seu desempenho e o trato do conhecimento é de fundamental importância ao delineamento de novos rumos nessa prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa.

Referências

ARROYO, Miguel G. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol.79, p. 401-416, set-dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BONETI, Lindomar Wessler. **Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais**. Disponível: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/10_etnocentrismo_cultura_cp7.pdf>p. 161-180. 2009. Acesso em: 30 jul. 2013.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo**: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200014. Agosto de 1997. Acesso em: 30 jul. 2013.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____, _____; LEITE, Miriam. Diálogos entre diferença e educação. CANDAU, Vera (org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____, _____. **Pedagogia do oprimido**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____, _____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano dos professores. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 328-330.

MÁRQUES, Fernanda Telles. **A maldição das ruas e o estigma do pivete**: um estudo antropológico da construção do sujeito criança/adolescente em situação de rua na cidade de Santos, SP. Dissertação (Mestrado), FCHL-UNESP, Araraquara, 1997, 383 p.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo**: a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PEREIRA-TOSTA, Sandra. Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. **MAGIS** – Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(6), p. 413-431, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Relatório Mundial da UNESCO. 2009.

ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÕES

Joice Silva Marques Mundim³⁸

Este capítulo apresenta uma experiência docente na Educação a Distância (EAD), vinculada a aspectos reflexivos sobre a sistematização dos desenvolvimentos educacionais. Tem por objetivo refletir, discutir e enfatizar a relevância das práticas pedagógicas no Ensino Superior e sua influência na modalidade a distância, a partir das graduações; pós-graduações e cursos livres. Mais especificamente é discutido a estrutura da EAD, a pertinência das práticas e das metodologias frente ao processo de ensino-aprendizagem.

1. A Educação a Distância nas graduações, pós-graduações e cursos livres

A Educação a Distância (EAD) classifica-se como uma das principais inovações das últimas décadas, em que possibilita um novo sistema de estudo e formação profissional na promoção de oportunidades educacionais. Os primeiros desenvolvimentos desse novo modelo de educação iniciaram em muitos países, porém na Inglaterra de forma mais intensiva, na década de 1970, tornando-se uma referência mundial.

³⁸ Mestre em Educação pela UFU. Professora da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: joicemmundim@hotmail.com

Diversos países, Estados Unidos; Cuba; Canadá; China; Japão; entre outros, adotaram a EAD em programas formais e não-formais de ensino, com o intuito de atender os diversos perfis de estudantes, a fim de promover a qualificação e o incentivo a continuação dos estudos. De acordo com Corrêa (2007, p. 10) “É importante lembrar que a EAD se instituiu no cenário internacional com base no princípio da democratização da educação, surgindo para responder uma série de necessidades educacionais”. A evolução desse modelo de educação gerenciou um processo organizado e de alta qualidade do ensino-aprendizagem, unindo as tecnologias e as práticas pedagógicas dos professores que são responsáveis pela mediação da construção de conhecimentos e de reflexões críticas.

No Brasil, as ações da EAD alcançaram desenvolvimentos de sucesso, principalmente, nos anos 70, conforme registros históricos, contudo depois desse período houve uma estagnação nessa modalidade da Educação e outros países avançaram, como a Inglaterra. Os progressos para outros modelos educacionais iniciaram-se no Brasil em 1900, abrindo espaço para outros meios de estudos, diferentes do ambiente da sala de aula, podendo destacar o rádio; o cinema educativo, a televisão, posteriormente o computador e a internet. Em 2008, o Brasil atingiu evoluções significativas na EAD, com 158 instituições credenciadas pelo governo federal que ministram cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, além de cursos livres. (ALVES, 2009).

O crescimento da EAD no Brasil, sobretudo na educação superior, ocorre de forma análoga a evolução da informática e da internet, possibilitando o aparecimento das plataformas de mídias, dos materiais virtuais e dos aspectos de comunicação.

A presença da modalidade a distância nos cursos de graduação e pós-graduação introduziu a EAD nas discussões acadêmicas, possibilitando um maior destaque na criação de associações próprias e das políticas públicas que abriu espaços para uma organização sistematizada e formalizada, a partir das leis; decretos e resoluções. No entanto, a oferta dos cursos livres também se configura em uma iniciativa pertinente, pois representa oportunidades de capacitação para adultos que cursam o ensino fundamental e médio ou mesmo para aqueles que buscam outras experiências.

Para atender as graduações, as pós-graduações e os cursos livres o estudo a distância passou por uma série de adequações até encontrar um sistema moderno que expressasse agilidade, facilidade e envolvimento. Esse sistema está ligado principalmente as tecnologias, sendo estas responsáveis pelas conectividades entre aluno/professor/material/processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos avanços da EAD, Corrêa (2007) destaca o agrupamento em gerações, de acordo com os recursos tecnológicos que foram utilizados na modalidade a distância. Nesta perspectiva, a primeira geração utiliza o material impresso para trabalhar os conteúdos e manter a relação com os alunos; a segunda geração emprega os materiais de áudio e vídeo, incentivando a comunicação sincrônica, que beneficia a difusão da informação e a terceira geração instala a flexibilização nos processos informacionais e comunicacionais, devido ao amplo avanço das telecomunicações.

Torres e Fialho (2009, p. 456) destacam que “Educação e tecnologia sempre caminharam juntas [...]”. A tecnologia permite a experiência em primeira pessoa, experiências vivenciadas e não apenas virtuais. O aprendizado deve sustentar-se na curiosidade do aluno, em sua procura pelo conhecimento”. Com isso, a tecnologia juntamente com o ensino a distância influencia o aluno a buscar o entendimento das temáticas estudadas, sendo o instrumento mediador entre a formação e a capacitação do estudante.

Nesse sentido, a tecnologia, entre suas diversas formas, internet; programas; moodle; videoaulas; videoconferências; entre outros, se tornou o ponto de partida para atuações inovadoras da EAD, onde as pessoas podem cursar graduações, pós-graduações e cursos livres em qualquer espaço que tenha acesso a essas ferramentas. Para muitos a situação atual é um desafio, porém um fator estimulador para entrar em contato com as inovações ofertadas pela evolução das tecnologias e do ensino a distância.

O público alvo da EAD se concentra, especialmente (contudo não unicamente), nos adultos que já estão no campo profissional, em busca de mais especializações ou para fazer um novo curso. Este aluno, com experiências e práticas próprias de estudo, tendo contato com um material de alta qualidade, pode construir novos conhecimentos e realizar avaliações, a fim de aperfeiçoamento na área acadêmica e na atuação profissional.

Segundo Nunes (2009), para valorizar e avivar as vantagens da EAD é preciso recorrer a diversos recursos, como: meios de comunicação, práticas de ensino, metodologias de aprendizagem, processos de tutoria, entre outros, para atingir os princípios básicos de qualidade. Além disso, as pessoas que buscam esse tipo de formação se encaixam em diversas situações, necessitando de um sistema de ensino mais flexível, porém com um cronograma exigente de dedicação nos estudos.

Mediante os diversos recursos juntamente com as tecnologias, as graduações, as pós-graduações e os cursos livres podem ser fomentados por estratégias que vão além de aulas apostiladas, gravadas em vídeos e reproduzidas utilizando softwares educacionais mais

avançados. Os trabalhos a distância, a partir de iniciativas didáticas podem representar constantes crescimentos educacionais e formativos, afastando a ideia de que o mais importante seria o diploma.

Os princípios educativos praticados pela EAD partem da comunicação, da colaboração, da acessibilidade e da equidade, que segundo Cortelazzo (2010) vem se transformando para alcançar níveis abrangentes relacionados ao professor e ao aluno, onde a Educação situa-se no processo educacional.

A ação comunicativa destaca as atuações do professor e do aluno, em que ambos possuem papéis ativos, e se bem trabalhada pelo docente, pode despertar a prática de pesquisa no estudante. A colaboração está no compartilhamento de saberes e experiências, partindo do aluno, com o objetivo de aperfeiçoar conhecimentos já existentes ou produzir novos conhecimentos. A acessibilidade se integra à organização dos saberes, permitindo que o aluno entre em contato com ações planejadas e estruturadas para a participação de um programa educacional. A equidade é um princípio educativo que não pode faltar para uma EAD democrática, sendo este princípio que busca a superação das questões de desigualdade e destaca modalidades educacionais para todas as características.

Para tanto, desde o seu surgimento, a EAD vem ocupando um lugar significativo na Educação, a partir dos recursos tecnológicos, didáticos, das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e dos princípios educacionais que estruturam esse sistema, podendo ser refletidos e analisados nas próximas discussões.

2. Dimensões das práticas pedagógicas na Educação Superior a Distância

A Educação a Distância (EAD) tem se apresentado enquanto uma alternativa de ensino-aprendizagem que atua em um cenário marcado pelas dificuldades de acesso da população ao ensino formal/presencial e pelos altos índices de defasagem educacional, em função dos compromissos de trabalho que refletem em um baixo investimento nos estudos superiores.

Desde então, os cuidados da EAD em manter a qualidade do ensino se expressam na formalização de graduações, pós-graduações ou cursos livres até o seu desenvolvimento nos aspectos educacionais e pedagógicos, considerando a atuação dos professores, mediante suas práticas pedagógicas, e também, o sistema tecnológico de ensino.

É sabido que a trajetória pessoal e profissional é um dos principais fatores definidores dos modos de atuação do professor, sendo entre experiências e formações que se constrói os fundamentos das práticas pedagógicas, responsáveis pela mediação do processo de ensino-aprendizagem. As concepções sobre o fazer pedagógico são construídas em meio a reflexões, análises e atuações no meio educacional, em que elementos influenciáveis, como a prática do professor orientador e cursos de especializações, estão o tempo todo levando a transformações.

De acordo com Isaia e Bolzan (2008) as trajetórias de formação, pessoal e profissional, possibilitam entender as atuações pedagógicas de cada docente, sendo inviável falar de um aprender generalizado do professor, pois as práticas pedagógicas são construídas a partir de um conjunto de movimentos produzidos por esses profissionais, que alcançam a tomada de consciência por meio das dimensões pessoais e profissionais.

Nesse sentido, que significado tem a prática pedagógica, seja na modalidade a distância ou presencial? Esses significados possuem várias extensões, porém todos eles expressam a pertinência do planejamento e das conjecturas relacionadas ao processo educacional. Definir um significado seria limitar as possibilidades de atuação das práticas pedagógicas, pois cada uma concebe-se a partir de princípios baseados pelo contexto vivenciado. Nesta perspectiva, a prática pedagógica assume um caráter dialógico, crítico e reflexivo, em que o processo de ensino-aprendizagem centra-se no professor e no aluno, independente das modalidades propostas, como nos inspira Freire (1986).

O fazer pedagógico do docente engloba as práticas, as formas de mediação, e as posturas que desenvolve no espaço educacional, diferenciando-se da didática e das metodologias, ainda que esses três elementos formam um conjunto para o trabalho docente, cada um possui um significado e transporta uma ação diversa.

A partir desta concepção, a prática pedagógica pode ser refletida como enfatiza Fernandes (1999):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999, p. 159).

As atuações educativas atendem tanto o professor como aluno, sendo que as práticas influenciam no aperfeiçoamento e na construção de conhecimentos de ambos os lados, em que o docente aprende com o aluno à medida que se relaciona e emerge em sua realidade e o aluno ao partilhar das experiências do professor.

Na modalidade a distância, assim como na presencial, necessita-se de uma prática pedagógica que promova a construção de conhecimentos pelas relações educacionais, utilizando o fazer pedagógico para transformar os recursos, as estratégias e as metodologias em mediações eficientes para o processo de formação.

Segundo Cortelazzo (2010, p. 134) os fundamentos que embasam a prática pedagógica e que são essenciais nos estudos a distância são o diálogo e a autonomia. “[...] E estão intimamente ligados ao conhecimento, motor da prática pedagógica e a matéria-prima do material didático, elemento de ligação entre os agentes de ensino, professores, em rede com os agentes da aprendizagem, os alunos”.

Para tanto, na EAD o diálogo e a autonomia constituem uma prática pedagógica que se desenvolve a partir das relações do professor e do aluno, em que ambos estão à frente do ensino-aprendizagem. Aliando-se a didática, as práticas a distância nos cursos de graduação, pós-graduação e cursos livres assumem diferentes formas, porém com o mesmo objetivo de aperfeiçoamento, atualização e novas construções.

As ações do professor se manifestam na interação, nos conhecimentos, na estrutura didática, nas tele aulas, nas atividades supervisionadas, na tutoria e nos estudos individuais a partir do material de apoio. Todos esses elementos dependem das práticas para se desenvolverem, apoiando principalmente em características dialógicas e em um planejamento contextualizado.

A teoria e a prática precisam estar alinhadas em todas as propostas da modalidade a distância, analisando que as atividades só farão sentido para o aluno se estiverem dentro de um contexto real que o faça conjecturar as possibilidades de atuação dos assuntos trabalhados. Os aspectos teóricos e práticos representam dois polos que necessitam ter uma inter-relação entre eles, sendo que um constrói o outro e proporciona subsídios para as atuações profissionais.

Diante disso, Bustamante (2009) destaca que uma prática pedagógica centrada no sujeito-objeto; na teoria e na realidade; na teoria e na prática; no fazer e no compreender; na interação entre sujeitos e no computador perpetra sua constante reflexividade para atingir diferentes modos de relação e investigação, envolvendo esses aspectos.

Souza, Sartori e Roesler (2008) reconhecem a relevância das práticas pedagógicas na EAD, pois devido ao distanciamento físico na realização de graduações, pós-graduações e cursos livres, a modalidade a distância exige recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes divergentes das convencionais, sendo estes elementos subsidiados pela mediação pedagógica do professor.

O fazer pedagógico está em todos os processos da EAD, na construção do material didático; nas mídias integradas; nos conteúdos educacionais e nos diversos recursos tecnológicos. Essa ferramenta de mediação desenvolvida pelo professor torna-se um dos principais elementos da modalidade a distância, visto que para se chegar a construção de conhecimentos é preciso de práticas norteadoras que orientarão o acesso do estudante nos diversos módulos de conteúdos.

De acordo com Bustamante (2009):

Para que a prática possa ser dinamizada e para que seja possível trabalhar de forma transversal, é importante que o professor possa preparar-se para ambientes de aprendizagem nos quais, em vez de estruturas hierárquicas, seja viável trabalhar com estruturas heterárquicas, nas quais opostos não se excluam, mas se complementem (BUSTAMANTE, 2009, p. 18).

As estruturas heterárquicas trabalham com concepções não convencionais do currículo, beneficiando todos os grupos dispostos na EAD, colocando em ênfase a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento, em que esses processos são subsidiados por planejamentos e elementos organizativos.

Mesmo que os estudos a distância separem fisicamente o professor do aluno, a partir das práticas pedagógicas é possível manter essa conexão, com abordagens tecnológicas e conscientizadoras, permitindo um desenvolvimento consistente e organizado da “telepresença”, de acordo com Valente (2009), em que são realizadas diversas interações virtuais entre os envolvidos.

Nesse sentido, as relações interpessoais na EAD são mantidas pelos chats, pelos fóruns, pelas tele aulas, pelas conexões em grupos, entre outros instrumentos, conectando alunos e professores em uma comunicação produtiva, em que as discussões abrangem dúvidas; ideias; propostas e reflexões sobre os diversos assuntos abordados.

Cortelazzo (2010) considera pertinente as interações virtuais, em que acontece a partir da prática pedagógica que media o diálogo entre os envolvidos na EAD, professores-autores e

regentes; professores-tutores e alunos; entendendo que cada um possui uma função de coordenação.

As atuações do docente abrangem diversos papéis diante da relação com as aulas e com os alunos, dentre eles estão principalmente: a facilitação da relação com a tecnologia, a criação de materiais didáticos inovadores aos assuntos propostos, a utilização de recursos para o trabalho curricular, a utilização da comunicação em todos os momentos dos cursos, o conhecimento da realidade dos alunos, as relações interpessoais entre os envolvidos e os direcionamentos teórico-práticos. Estas mediações desenvolvidas pelo professor valorizam e demonstram os enfoques da modalidade a distância.

As práticas pedagógicas em sua objetividade compreendem diversas dimensões (conforme foram discutidas) que convergem para um único fim, planejar e organizar o processo educativo, mediando o aperfeiçoamento ou a construção de novos conhecimentos, além de propagar a Educação enquanto suas finalidades sociais.

3. Metodologias e estratégias no desenvolvimento da Educação a Distância

Os primeiros modelos formais da Educação a Distância (EAD), principalmente na década de 1970, apoiaram-se em metodologias que supriam as necessidades dessa época, com a escassa utilização das tecnologias, dando início ao ensino por correspondência, por meio do rádio, a partir do computador sem ligação à rede, pela televisão e pelos materiais impressos.

Mesmo no final do século XIX e início do século XX as metodologias da EAD já apareciam, porém com um outro viés, devido as condições e avanços estabelecidos nesse período. Já se instituía tímidas conscientizações da pertinência das metodologias para o desenvolvimento educacional.

Desde então as metodologias assumem um papel de criar e conduzir caminhos no processo de ensino-aprendizagem para a construção de novos conhecimentos/habilidades, além de executar investigações sobre situações de ensino. Conforme Nérice (1978, p.284), a metodologia de ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, esse conjunto de métodos objetivam alcançar os resultados do processo educacional.

Na concepção de Veiga (2006), o professor tem a função de mediar a construção de conhecimentos dos alunos, a partir de suas metodologias e técnicas de ensino, atendendo as necessidades da realidade que está inserido. Assim, esses elementos pedagógicos podem ser

reconhecidos como ferramentas que norteiam o desenvolvimento do processo educativo, incentivando novas construções e problematizações, podendo ser utilizados individualmente ou em grupos.

A medida que a EAD foi se aprimorando surgiram inovações, principalmente no campo do ensino-aprendizagem, e juntamente com essas inovações, as tecnologias foram se incorporando, a partir de possibilidades nas relações interpessoais e na produção de estudos.

Mugnol (2009) reflete que,

Os avanços tecnológicos tornaram mais visíveis as possibilidades de desenvolvimento da EAD, favorecendo, ainda no final do século XIX e no início do século XX, a multiplicação de iniciativas em muitos países da Europa, África e América. Países como Suécia, Inglaterra, França, bem como, Canadá e EUA e mais recentemente o Brasil, são considerados grandes propulsores da metodologia da educação a distância (MUGNOL, 2009, p. 337).

Nesse sentido, as tecnologias proporcionaram o avanço das metodologias na modalidade a distância, favorecendo novos meios para que o docente possa planejar atividades educacionais com recursos estimuladores, e ainda, possibilitando a utilização de ferramentas virtuais, com o auxílio da internet, que foram surgindo a partir do final do século XX.

A metodologia aplicada na EAD, além de buscar caminhos para desenvolver os processos educacionais, valoriza a conscientização dos alunos sobre seu papel nas implicações acadêmicas para seu aprendizado. Nesse contexto, tanto as posturas dos professores como a dos estudantes significam peças chaves para os resultados dos estudos a distância.

Os caminhos metodológicos juntamente com as estratégias propõem situações de aprendizagem que tendem a focar em ações/reflexões/ações, unindo teoria e prática com o objetivo de sistematizar experiências no campo de estudos a distância, construindo a partir dessas relações novas bases ou o aperfeiçoamento das existentes.

Dentre as metodologias que podem ser utilizadas na EAD destaca-se: as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Pedagogia por Projetos, o Trabalho Colaborativo, a Resolução de Problemas e as Inteligências Múltiplas. Fazendo um breve percurso e caracterização, podemos refletir sobre alguns pontos principais dessas metodologias.

As Tecnologias da Informação e Comunicação estão presentes em todos os setores, no âmbito educacional, social e econômico, apresentando suas facilidades em realizar atividades

e manter relações interpessoais a partir de aplicativos advindos da internet. Com as tecnologias é possível desenvolver uma série de trabalhos sem sair do lugar escolhido, por meio do auxílio das ferramentas virtuais que estão em pleno desenvolvimento desde o final do século XX.

De acordo com Valente (2009, p. 38) “As tecnologias digitais são as principais responsáveis pelas novas possibilidades na interação entre as pessoas e estão contribuindo para o desenvolvimento, a reformulação e a disseminação da EAD. Na verdade, tais tecnologias têm o potencial de revolucionar a EAD”. Essa metodologia traz para a modalidade a distância possibilidades de atuações, permitindo aos envolvidos, condições de aprendizagem, a partir dos cursos de graduação; pós-graduação e cursos livres.

As Tecnologias da Informação e Comunicação, enquanto uma metodologia de ensino, oferecem subsídios para o desenvolvimento da EAD, podendo ser destacados a internet, as plataformas virtuais, o moodle, as videoaulas, as videoconferências, os chats, os fóruns e as bibliotecas virtuais. Todas essas estratégias influenciam no ensino a distância, além de contribuir em outras metodologias, propiciando contextualizações no processo educacional.

A Pedagogia por Projetos chegou nos cenários presencial e a distância trazendo inovações para o trabalho educativo, incentivando novas formas de sistematizar os conteúdos e de construir novos conhecimentos. Iniciando timidamente no século XIX e se mostrando mais definida no século XX, essa metodologia propõe o desenvolvimento de projetos com a finalidade de alcançar estudos reflexivos e críticos, por meio dos princípios da coletividade.

Os projetos didáticos propostos por essa metodologia englobam atividades motivadoras, planos de trabalho com a proposição da teoria e da prática e a autonomia que será exercida nas ações dos alunos. Tais características atendem aos objetivos da EAD, sendo possível construir alternativas que se adequem da melhor forma nos desdobramentos dos estudos a distância. Segundo Behrens (1996, p. 39), “a metodologia de projetos demanda por parte do professor orientador, oportunizar situações de inovação e criatividade envolvendo os discentes, favorecendo, dessa maneira, o processo de diálogo e construção do conhecimento [...].”

A Pedagogia por Projetos apresenta contribuições pertinentes na EAD, sendo capaz de mediar planejamentos educativos que atendem aos princípios e objetivos da modalidade a distância. A ênfase na autonomia, na comunicação e na flexibilidade abrangem possibilidades que podem gerar muitos aspectos positivos.

Outra metodologia que pode ser utilizada no ensino a distância é Trabalho Colaborativo que trabalha o processo educativo, por meio de ações coletivas. O trabalho colaborativo pode ser identificado nas relações professor-aluno e aluno-aluno, em que se compartilha ideias/reflexões, a fim de alcançar a aprendizagem de determinado assunto. A aprendizagem colaborativa relaciona-se ao aprender a trabalhar coletivamente, sendo testada desde o século XVIII, por pesquisadores e teóricos, contudo a metodologia foi utilizada intensivamente na década de 1990.

Segundo Torres (2004) o trabalho colaborativo caracteriza-se pelo envolvimento ativo do aluno nas atividades educacionais, a partir da mediação da aprendizagem realizada por professores e tutores, em que emerge na construção coletiva do conhecimento nas atividades práticas; nas reflexões e nas problematizações dos alunos.

Mediante esses aspectos, o ensino na EAD é planejado por meio de uma perspectiva coletiva, em que as relações entre professor-aluno são estreitadas com propostas de discussões, análises e reflexões em grupos, com o apoio das ferramentas virtuais, a internet; o moodle; os chats e os fóruns.

O trabalho da EAD estruturado pela metodologia de Resolução de Problemas destaca propostas problematizadoras que atendem a situações-problemas, com o foco de buscar/construir conhecimentos críticos e reflexivos. Essa metodologia também é desenvolvida com o auxílio das ferramentas digitais, planejando atividades que os alunos precisam buscar suas formas de resolução para alcançar a finalidade do processo educacional.

Nesse sentido, no momento da realização de fóruns e chats na modalidade a distância, a resolução e discussão dos problemas propiciam a comunicação, a interação, a reflexão e a colaboração entre os estudantes. Esses fatores são valiosos para a aprendizagem na EAD (BELLONI, 2009; BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007).

A proposta em resolver situações-problemas media um caminho de aprendizagem que é pautado pelo interesse, pelas problematizações e por estudos sistematizados que são desenvolvidos conjuntamente entre professores e alunos. Os problemas abrangem circunstâncias que referenciam as questões dos temas de cada módulo do curso a distância. Com isso, a metodologia de Resolução de Problemas compreende um leque extenso nas ações educativas.

O trabalho e a teoria das Inteligências múltiplas iniciaram-se na década de 1980, com o psicólogo e pesquisador, Howard Gardner, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Gardner baseou para essa teoria a ideia principal de que as pessoas manifestam

distintas habilidades para as diversas atividades, culturais; científicas e sociais. As inteligências expressas pelos sujeitos são evidenciadas a partir do contexto solicitado, de uma oportunidade, de uma proposta ou da exploração de uma atividade, em que se convergem de forma única.

Considerando amplas pesquisas, Gardner identificou sete inteligências: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência musical, a inteligência espacial, a inteligência corporal cenestésica, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. Cada uma dessas faculdades mentais destaca habilidades e ações específicas que tornam atividades mais fáceis que outras para determinadas pessoas.

Para tanto, a proposição metodológica das Inteligências Múltiplas na EAD possibilita trabalhar o desenvolvimento do indivíduo, considerando habilidades específicas e estimulando a capacidade de construção de conhecimentos de forma natural, podendo destacar também ações voltadas para outras habilidades, com o intuito de despertá-las nos estudantes.

Gardner (2001) enfatiza que os instrumentos virtuais, correio eletrônico; *web sites*; videoconferências; entre outros, proporcionados pela EAD apresentam aspectos pertinentes e coerentes para o desenvolvimento dos “sistemas de inteligências”, em que essa metodologia permiti variar o teor dos exercícios e o retorno pedagógico.

Cada metodologia traz elementos e características diferentes, porém juntamente com a prática pedagógica e os planejamentos didáticos do professor, os percursos metodológicos têm o mesmo fim, de mediar caminhos para o aperfeiçoamento ou para a construção de novos conhecimentos em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, considerando essa tríade primordial para a atuação do professor será apresentada e refletida uma experiência docente no ensino superior, na modalidade a distância.

4. Relato de experiência em curso de pós-graduação em educação na modalidade a distância

Como foi discutido, as ideias que norteiam a Educação a Distância (EAD) são baseadas, principalmente, na comunicação; na colaboração e nas interações professor-aluno, sendo estas elucidadas em minha prática pedagógica, enquanto docente, no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, promovido pela Escola de Gestores da

SEB/MEC e oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com início oficial em novembro de 2014 e término em abril de 2016.

O curso de Pós-Graduação atingiu um público de alunos em que a muitos já atuavam no campo educacional, exercendo as funções de diretores, supervisores ou professores. Os estudantes buscavam tanto o aperfeiçoamento dos conhecimentos que já possuíam na área de coordenação pedagógica como também a construção de novos conhecimentos, a fim de aprimorar o nível de especialização/experiência que se encontravam.

Dentro das 365 horas a distância e 40 horas presenciais, perfazendo um total de 405 horas, a pós-graduação foi sistematizada em salas ambientes abrangendo diferentes componentes curriculares. De acordo com essa divisão, atuei na sala ambiente Metodologia do Trabalho Científico, no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como professora orientadora. Devido a demanda do curso, cada professor dessa sala, ficou responsável (em média) por dez alunos, com a função de orientar; explicar as etapas; mediar o planejamento/execução do trabalho e realizar a avaliação do TCC, a partir de uma temática específica que os cursistas estudaram ao longo do curso nas salas ambientes.

Com isso, cada aluno teve a autonomia de escolher a temática específica para elaborar o TCC, dentre os oito temas que foram dispostos. O meu grupo de dez alunos foi selecionado mediante a escolha deles pela temática “Gestão Democrática”.

Essa experiência docente teve como alicerce a prática pedagógica, enquanto mediadora do processo educativo. Para Masetto (2000), mediação pedagógica são as atitudes e a postura do professor, em que este se coloca como incentivador da aprendizagem, criando uma ponte de ligação no processo de ensino-aprendizagem, a partir do diálogo; das problematizações e da troca de experiências.

Tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância a prática pedagógica, a mediação, a didática e as metodologias são primordiais no processo de construção de conhecimentos, contudo na EAD, devido as características de trabalho a distância, esses aspectos que regem expressivamente a trajetória de estudos e de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, em todas as etapas de orientação do TCC procurava adequar minha prática, minhas ferramentas e minhas atitudes, a partir das necessidades de cada aluno, preocupando constantemente com a contextualização e fundamentação de todos os processos desenvolvidos por eles. A “reflexão pedagógica” me acompanhou durante toda essa

experiência, em que perpassaram, principalmente, nas diversidades das tecnologias relacionadas a cada atuação dos alunos e nos desafios enfrentados.

Em relação as metodologias, mediante o público-alvo, as finalidades e contexto do curso utilizei a Tecnologias da Informação e Comunicação e o Trabalho Colaborativo, planejando em englobar todas as tecnologias possíveis a favor da compreensão das atividades e do processo de aprendizagem, mediando também um trabalho colaborativo que priorizasse as interações professor-aluno e aluno-aluno, com o objetivo de trazer análises e reflexões de forma coletiva e colaborativa. Veiga (2006) reflete que por meio das metodologias o professor atende constantemente as necessidades que vão sendo apresentadas pelos alunos, sendo que o docente precisar ter a postura de mentor e facilitador.

Acreditando nessa postura, as ações tecnológicas e colaborativas atenderam os desenvolvimentos do estudo a distância, por apresentarem formas flexíveis; comunicativas e de colaboração para com as dúvidas e anseios dos envolvidos.

Com um planejamento a ser seguido, inicialmente os cursistas tinham que elaborar a estrutura de seu TCC, especificando a temática do estudo; o problema de pesquisa; os objetivos; o referencial teórico e o caminho metodológico. Essa etapa inicial exigiu além dos recursos disponibilizados na plataforma, vídeos orientadores; manuais explicativos e exemplos, um trabalho sistematizado e individualizado de cada um dos elementos a serem construídos, pois cada aluno apresentava uma necessidade.

O contato com o referencial teórico foi um dos aspectos mais promovidos pelos alunos, pois apesar de a maioria ter em mente o problema de pesquisa que iria desenvolver, todos chegaram à conclusão que a partir de uma clareza maior sobre a temática, consequentemente elucidava o que estavam planejando.

A prática pedagógica envolve princípios não só reflexivos, mas ativos, que atendem aos perfis e realidades dos envolvidos no processo educativo, sendo conduzidos pela didática e pela metodologia que compõem a prática do professor. Segundo Cortelazzo (2010) a prática pedagógica está intimamente ligada aos processos de comunicação e colaboração, em que o professor gerencia/organiza os momentos de aprendizagem dos alunos, sendo responsável pelas mediações e pelas reflexões críticas dos assuntos propostos.

A partir dessas concepções, meu trabalho perante a primeira atividade dos cursistas, em especificar a temática do estudo; o problema de pesquisa; os objetivos; o referencial teórico e o caminho metodológico, foi o de contextualizar o que essa etapa significaria para a

construção do TCC, enfatizando com exemplos e explicações ilustrativas para aumentar o nível de compreensão.

Depois da fundamentação dessa primeira atividade, o segundo momento constituiu em identificar e caracterizar os elementos básicos (pré-textuais, textuais e pós-textuais) que compõem a estrutura de um artigo científico. Destaquei para os cursistas que a finalidade dessa atividade seria a de aperfeiçoar e de construir novos conhecimentos de como organizariam o TCC – artigo.

Para que os alunos caracterizassem os elementos básicos do artigo entraram em contato com o material disponibilizado na plataforma, e ainda, trabalhamos outros exemplos até fundamentar a segunda atividade. Como instrumentos auxiliares, utilizamos o e-mail, os aplicativos e sites do google e alguns materiais acadêmicos.

De acordo com Valente (2009) as tecnologias digitais trazem possibilidades de abordar a aprendizagem sob um novo olhar, proporcionando condições de interação e acesso a informações que ainda não foram compreendidas e nem exploradas educacionalmente.

As tecnologias a partir do acesso à internet me permitiram criar muitas situações de aprendizagens expressas em exemplos, vídeos, áudios e materiais ilustrativos, em que unindo essas ferramentas com aspectos colaborativos e relacionais, foi possível elucidar mais claramente as atividades para os alunos. Contudo, os cursistas apresentavam dificuldades em utilizar as tecnologias digitais, sendo uma barreira a ser superada por meio da prática e conhecimento.

As dificuldades de compreensão dos instrumentos metodológicos foi o maior desafio a ser enfrentado. A atenção e a explicação/instrução de cada etapa foram as primeiras atitudes a serem tomadas, auxiliadas de vídeos demonstrativos no Youtube para facilitar o entendimento dos alunos.

Com o entendimento da estrutura básica de um artigo científico, os cursistas passaram para a terceira etapa, desenvolvimento da introdução e desenvolvimento do trabalho. Nesse momento, eles enfatizaram o referencial teórico que haviam entrado em contato, percebendo a pertinência da pesquisa, da leitura e de todos os processos realizados anteriormente. A insegurança, as dúvidas em escrever sobre os temas e as dificuldades com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) foram elementos presentes na elaboração dessa etapa, em que os cursistas sentiram a necessidade de muitos exemplos, pesquisas, ideias, interações e constantes intervenções do professor.

Posteriormente, foi realizada a etapa da conclusão e das referências bibliográficas para a finalização do artigo científico. Essa atividade também foi acompanhada pelas dúvidas referente a escrita e as normas da ABNT, sendo necessário a utilização de áudios; chats; bibliotecas virtuais; exemplos; relações colaborativas e algumas intervenções.

A mediação dessas etapas pelos encontros presenciais promoveu outros esclarecimentos de dúvidas sobre alguns instrumentos tecnológicos, do desenvolvimento teórico e das normas da ABNT, proporcionando momentos valorosos de aprendizagens e discussão de incertezas.

Segundo Souza, Sartori e Roesler (2008, p. 335), “A EAD caracteriza-se por ser um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica, imbricadas uma na outra”. Esses tipos de mediações nos remetem ao auxílio que envolve todas as naturezas das dúvidas dos alunos, referente a realização das atividades.

A última atividade compôs a construção de um banner para a apresentação do TCC. A partir do exemplo disponibilizado na plataforma do curso, no ambiente de aprendizagem, cada aluno teria que montar a exposição do seu tema. A proposta era que cada um confeccionasse o seu banner, para proporcionar outros momentos de experiência e conscientização do material. Minha orientação partiu do compartilhamento de exemplos e explicação dos passos para organizar o trabalho, destacando o significado dos elementos.

A construção do banner levou os alunos a destacar os pontos principais do trabalho, além de novas reflexões sobre o alcance dos objetivos, as respostas dos problemas de pesquisa propostos e a veracidade dos caminhos metodológicos. As dificuldades em utilizar todos os recursos tecnológicos, os aplicativos e as funções virtuais diminuíram, porém ainda se manifestava timidamente.

A avaliação foi realizada constantemente mediante cada atividade da construção do TCC, considerando o envolvimento e as problematizações dos alunos, momentos ricos de aprendizagem. As superações e a estruturação das ideias são elementos que representam as evoluções dos cursistas e o aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Todas as etapas distribuídas em atividades apresentaram pontos fortes de reflexão da prática pedagógica, da didática e das metodologias utilizadas. O desenvolvimento do TCC e os estudos realizados propiciaram aos alunos experiências e a construção de novos conhecimentos, sobre o assunto e sobre o planejamento/execução de uma pesquisa.

5. Algumas considerações...

A prática associada ao estudo e a reflexão representa uma das mais valorosas formas de experiência profissional, pois a medida que construímos conhecimentos e colocamos em prática nos permite compartilhar ideias, analisar as atuações desenvolvidas no meio educacional. A reflexão é um instrumento que deve estar presente em todos os planejamentos pedagógicos, possibilitando pensar; repensar; planejar e mudar as ações do processo educacional.

A EAD é uma modalidade de formação que abrange aspectos mais flexíveis, no sentido de desenvolver o estudo e realizar as atividades, porém com elementos avaliativos seguros que proporcionam ao cursista momentos de autoaprendizagem e de aperfeiçoamento de conhecimentos. O envolvimento da comunicação, da inter-relação e da equidade levam o ensino a distância em direção a uma potencialidade crítica e contextualizada, em que se fundamenta todas as atividades trabalhadas.

Os objetivos da modalidade a distância não divergem da Educação presencial, ambas conjecturam práticas pedagógicas e metodologias que atendam ao perfil do aluno e das ações educacionais propostas, cada uma com seu processo de atuação.

As práticas pedagógicas e as metodologias representam as ferramentas do professor, sendo um dos fatores influenciáveis nos resultados dos alunos e na condução do contato social. Nesse sentido, as ações desenvolvidas no curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica me levaram a reflexões da minha prática e da pertinência em elucidar as etapas com diversas estratégias tecnológicas e educacionais.

Apesar das dificuldades dos alunos em lidar com algumas tecnologias, como o acesso a plataforma, a busca nos sites do Google e o trabalho com os aplicativos de texto, estas ferramentas disponibilizaram inúmeros exemplos e possibilidades que os cursistas puderam entrar em contato. Além das Tecnologias da Informação e Comunicação, o Trabalho Colaborativo estabeleceu relações de trocas e intervenções que foram muito ricas para a construção dos TCCs.

A prática pedagógica consegue alcançar muitas dimensões que ainda precisamos refletir e desenvolver, sendo a partir das experiências próprias e alheias que aos poucos podemos vivenciar e até mesmo inovar essas dimensões educacionais. A comunicação é o primeiro caminho para desempenhar as mediações que são tão valorosas e orientadoras para o processo de formação.

Muitos desafios foram enfrentados nessa experiência prática, reforçando minhas ideias que a EAD ainda irá se desenvolver e inovar consideravelmente, nos ambientes de estudo, nas estratégias tecnológicas, nas práticas e nas metodologias dos professores.

Referências

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, Paraná: Champagnat, 1996

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

BORBA, M. de C.; MALHEIROS, A. P. dos S.; ZULATTO, R. B. A. **Educação a distância online**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

BUSTAMANTE, S. B. V. Reflexão sobre a prática pedagógica e sua transformação em ambientes de EAD. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 15-35.

CORRÊA, J. Estruturação de programas em EAD. In: CORRÊA, J. (Org.) **Educação a Distância: Orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 9-19.

CORTELAZZO, I. B. de C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. 2. Ed. Curitiba: Ibpx, 2010.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: O Cotidiano do professor**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed, São Paulo: Atlas, 1987.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância: Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online**. Tubarão: Unisul, 2005.

SOUZA, A. R. B. de; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: Unisul, 2004.

TORRES, P. L.; FIALHO, F. A. P. Educação a distância: passado, presente e future. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 456-461.

VALENTE, J. A. O “estar junto virtual” como uma abordagem de Educação a Distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 15-35.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.

SUPORTES LINGUÍSTICO-FONOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Kelma Gomes Mendonça Ghelli³⁹

Sandra Diniz Costa⁴⁰

Introdução

A ideia deste trabalho surgiu a partir de nossa experiência como professoras do Curso de Pedagogia da instituição em que trabalhamos. Mesmo quando trabalhamos outros conteúdos, como Literatura Infantil, Redação, somos solicitadas a interromper nosso programa por algumas aulas, para transmitir às alunas noções básicas de Fonologia, fundamentais no trabalho de alfabetização. Assim esperamos que este artigo possa colaborar com nossos alunos e com os colegas, não obstante sua brevidade e a falta de um aprofundamento maior, que seria necessário em um artigo dirigido a alunos do Curso de Letras, por exemplo. Limitar-nos-emos às noções básicas de fonema, grafema, relações entre sons e letras, locais de articulação dos sons etc., para que as alfabetizadoras sintam mais segurança em trabalhar com seus alunos essa etapa importantíssima da escolarização.

³⁹ Mestre em Linguística pela UFU. Doutoranda em Educação pela UFU. Coordenadora de Ensino, Pós-Graduação e Extensão da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G..

⁴⁰ Mestre em Linguística pela UFG. Professora da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: professorasandradiniz.ufu@gmail.com

1 Linguagem, língua, fala, dialetos

A linguística é definida como a ciência da linguagem, portanto, antes de mais nada, precisamos definir o que seja essa linguagem. Partindo da concepção estruturalista de linguagem como “capacidade de comunicação, por meio de signos verbais e não verbais SAUSSURE, 1968, p. 125), passando pela visão da linguagem como manifestação do pensamento, estabelecemos como foco deste estudo a linguagem será como um fato social, um processo dinâmico e vital, em permanente construção. Pela linguagem, o ser humano se identifica, expressa o seu saber e, ao mesmo tempo, reivindica o seu lugar no grupo social de que faz parte. E por meio da linguagem, os diversos grupos sociais exercem poder sobre os demais (BAKHTIN, 2000).

A linguagem, num âmbito mais geral, envolve todos os processos de comunicação e é uma abstração que, em cada sociedade, concretiza-se no idioma, a língua, que é um código, um sistema de sinais organizados para a comunicação em determinados grupos sociais. Dizer que a língua é um código implica compreender que ela é, ao mesmo tempo, um sistema de signos (vocabulário) e um sistema de regras (gramática). É também um fato social e tem sido objeto de estudo de muitos linguistas modernos.

Todavia, embora a língua seja um código disponível a todos os falantes de determinada comunidade, os indivíduos não têm acesso a ela de igual forma. Saussure (1968) já percebera esse fato e estabelecera a célebre distinção entre a *langue* (o código) e a *parole* (a fala em uso), mas foi com o conceito de norma linguística, formulado por Eugênio Coseriu, que essa ideia se expandiu até os estudos atuais da Sociolinguística. A norma linguística não é a norma gramatical, mas a fala dos diversos grupos sociais que usam a língua em uma comunidade.

Os vocábulos norma, variação linguística e dialetos são sinônimos. Tais variações são condicionadas por fatores de natureza histórica, geográfica, social ou mesmo circunstancial

Para a alfabetização, é importantíssimo que o professor tenha consciência de que seu aluno traz para a escola uma variante linguística condizente com sua condição social e que essa variante tem que ser respeitada, mas também que ele precisa aprender uma nova língua, a da escola, denominada norma culta ou língua-padrão. Nas palavras de Miriam Lemle

Note-se que essa maneira de encarar o ensino da língua materna poupa ao aprendiz vários traumas: primeiro, o trauma psicológico de ter rebaixada a sua autoestima, ao receber desde cedo a marca de falante de segunda categoria. Segundo, o trauma sociopsicológico de ter impingido como objetivo educacional o submeter-se a uma radical metamorfose linguística que o separaria de sua família e de seu meio social. Nunca é demais frisar: o objetivo a ser proposto não é: “aprenda a norma culta em vez do Português que você fala” e, sim: “aprenda a norma culta além do Português que você fala, e utilize um ou outro, segundo as circunstâncias” (LEMLE, 1981).

Esses conceitos básicos são um preâmbulo para o foco deste estudo, que é a questão da aquisição do código escrito, comumente conhecida como alfabetização. Embora tenhamos claro que a alfabetização não se restringe à decodificação de sinais gráficos, mas envolve toda uma gama de aspectos cognitivos, não há dúvida de que a decodificação é uma etapa significativa do processo.

Para tanto, o professor alfabetizador não pode ignorar aspectos ligados à Fonologia e que interferem na sua tarefa de ensinar a ler e a escrever.

2. Bases fonológicas para a alfabetização

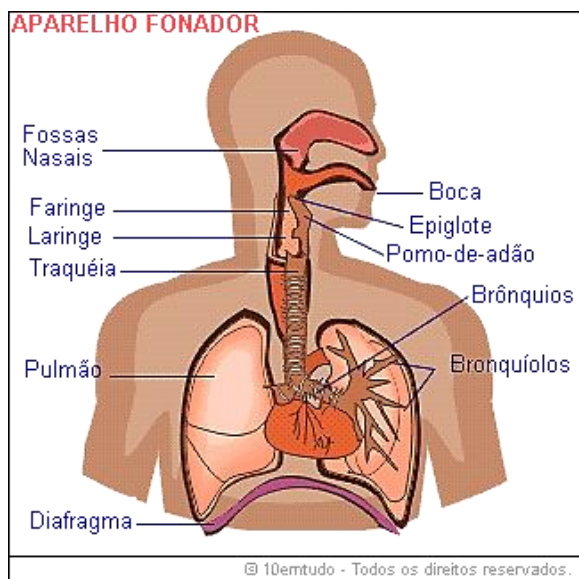
Fonética e Fonologia são ciências que não se confundem. A Fonética trata do aspecto material dos sons da linguagem, ou seja, da substância do significante. A Fonologia trata dos sons com função ou significação em uma determinada língua, isto é, os fonemas. A Fonologia trata do som que, diferenciado, implica mudança de significado num signo linguístico. A Fonética trata dos sons da linguagem sem essa preocupação. Em suma: a Fonologia estuda os sons da língua; a Fonética estuda os sons da fala.

A Fonologia compreende estudos relativos aos fonemas, à classificação de vogais e consoantes, à divisão silábica, à acentuação gráfica, à hifenização e à ortografia, sendo importante não apenas na compreensão e produção de linguagem oral via computadores, mas também na apresentação de textos corretamente redigidos.

2.1 O aparelho fonador

Dá-se o nome de aparelho fonador ao conjunto de órgãos responsáveis pela formação dos fonemas. A Figura 1 apresenta os órgãos que compõem o nosso aparelho fonador.

Figura 1 O aparelho fonador



Fonte: <http://letronomia.blogspot.com.br/2015_03_01_archive.html>

O aparelho fonador é constituído das seguintes partes:

Os pulmões, os brônquios e a traqueia são os órgãos respiratórios que fornecem a corrente de ar, matéria-prima da fonação.

A laringe é o lugar onde se localizam as cordas vocais, que produzem a energia sonora utilizada na fala.

As cavidades (faringe, boca e fossas nasais) que funcionam como caixa de ressonância, uma vez que a cavidade bucal pode variar de forma e de volume, graças aos movimentos dos órgãos ativos, sobretudo da língua, importantíssimos na fonação, tornando-se sinônimo de idioma.

2.2 Funcionamento do aparelho fonador

O ar é expelido dos pulmões por via dos brônquios, penetra na traqueia e chega à laringe, onde, ao atravessar a glote, costuma encontrar o primeiro obstáculo à sua passagem.

A glote fica na altura do pomo de Adão ou gogó e é a abertura entre duas pregas musculares das paredes superiores da laringe, conhecidas com o nome de cordas vocais.

O fluxo de ar pode encontrá-la aberta ou fechada. Se estiver aberta, o ar força a passagem através das cordas vocais retesadas, fazendo-as vibrar e produzir o som musical característico das articulações sonoras. Se estiver fechada, relaxadas as cordas vocais, o ar se escapa sem vibrações da laringe. As articulações produzidas denominam-se surdas.

A distinção entre sons surdos e sonoros pode ser muito bem percebida na pronúncia de duas consoantes que no mais se identificam.

Assim: /p/ pê (= surdo); /b/ bê (= sonoro)

/t/ tê (= surdo); /d/ dê (= sonoro)

A corrente expiratória, ao sair da laringe, entra na cavidade da faringe que lhe oferece duas vias de acesso ao exterior: o canal bucal e o nasal, com a finalidade de determinar o som oral (= bucal) e o som nasal (= nasal).

2.3 Som, fone e fonema

Nem todos os sons que pronunciamos em Português têm o mesmo valor no funcionamento de nossa língua. Alguns servem para diferenciar palavras que no mais se identificam. Por exemplo, na palavra "ERRO", a diversidade de timbre (fechado ou aberto) da vogal tônica é suficiente para estabelecer uma oposição entre substantivo e verbo.

Já na série: dia/tia — via/fia mia/pia— lia/ria, foram escritas oito palavras que se distinguem apenas pelo elemento consonântico inicial. São elas: /d/, /t/, /v/, /f/, /m/, /p/, /l/, /r/.

Cada som representa uma unidade sonora diferente. E essa unidade recebe o nome de fonema. Fonética-origem do grego *phoné* = som e, por isso, é a parte da gramática que estuda os sons ou fonemas linguísticos.

Fonemas são os sons produzidos pelo aparelho fonador, e vêm representados entre barras inclinadas ou oblíquas //

A mesma letra pode representar fonemas diferentes.

Exemplos:

Salão /s/ leia-se "sê"

Casa /s/ leia-se "zê"

2.4 Alofonia

Chama-se de alofone cada realização de um fonema. Como o fone é a concretização do fonema (este é entidade abstrata), pode-se dizer que os alofones são variações fônicas. Note-se que essas variantes são, na verdade, diferentes impressões que o cérebro recebe através do nervo auditivo, já que não se trata propriamente do som, fenômeno acústico. Assim, o fonema /t/, por exemplo, pode ser realizado, no Português brasileiro, como /t/ – realização oclusiva linguodental, observável em certas regiões paulistas sob influência italiana e no Nordeste oriental, especialmente do RN a SE. Pode esse fonema também se realizar como /tʃ/ – realização fricativa palatal – comum em vastas regiões brasileiras, como RJ, SP, RS etc.

Segundo Celso Luft (1986), os alofones podem classificar-se em livres, aqueles que dependem dos hábitos articulatórios de cada falante e posicionais, que ocorrem em decorrência da posição que ocupam na cadeia fonológica e da proximidade dos fonemas vizinhos. O exemplo anterior, das realizações de /t/, é ilustrativo: esse fonema é concretizado no Brasil como /tʃ/ antes de /e/ (por sua vez, realizado como /i/), de /i/ e de /y/, como em **tomate**, **tipo** e **tio**. Nas demais posições, é linguodental. O mesmo vale para /d/, nas citadas posições, em que é realizado como /dʒ/ antes de /e/ (realizado como /i/), de /i/ e de /y/, como em **vontade**, **divino** e **diálogo**. Nas demais posições, realizam-se como /d/. Isso, conforme já dissemos, varia de acordo com as regiões brasileiras.

2.5 Fonemas e grafemas

Não se pode confundir fonema, letra e som. Fonema é o som que entra na formação de vocábulo. Já a letra ou grafema é o sinal gráfico que, na escrita, representa o fonema. Podemos dizer ainda que a letra é uma realidade visual **gráfica** e o fonema é uma realidade **sonora**.

Entre os trabalhos publicados na área de Fonologia e sua aplicação ao processo de alfabetização, destaca-se o de Lemle (1987), em que a autora aplica algumas das descobertas da Fonética e da Fonologia ao trabalho com a ortografia. Lemle denomina o relacionamento entre sons e letras, que é simbólico e arbitrário por excelência, de um “/.../casamento nem sempre monogâmico”. São pouquíssimos, em Português, os fonemas que têm uma relação biunívoca com os grafemas que os representam, conforme o Quadro 1.

Quadro1 Relação biunívoca entre fonemas e grafemas

Fonemas	Grafemas (letras)	Exemplos
/p/	p	<u>p</u> ato
/b/	b	<u>b</u> ola
/t/	t	<u>t</u> atu
/f/	f	<u>f</u> aca
/v/	v	<u>v</u> ovó

Fonte: LEMLE, 1987 (adaptado)

Obs.: Para fins deste estudo, não nos preocupamos com a representação fonética dos sons de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional, para não tornar o texto de difícil compreensão para profissionais que não sejam da área de Letras.

Lemle apresenta o fonema /a/ como de correspondência biunívoca, mas a letra **a** pode representar fonemas diferentes, com distintas representações fonéticas, como em pato /patu/ e Ana /ãna/.

Nos demais fonemas, ocorre o que a autora denomina “poligamia” (um marido-som com várias esposas-letras) ou “poliandria” (uma esposa-letra com vários maridos-sons), conforme os quadros 2 a 4

Quadro 1 Uma letra representando diferentes sons (alofonia)

Grafemas	Fonemas	Posição	Exemplos
S	/s/	Início da palavra	sala
	/z/	Intervocálico	casa, duas árvores
	/x/	Diante de uma consoante surda ou em final de palavras, no dialeto do Rio de Janeiro)	re <u>s</u> to /rextu/ du <u>s</u> casas /duaxkazax/

	/ʒj/ (=j)	Diante de uma consoante sonora, no dialeto do Rio de Janeiro)	rasgo /raʒgu/ duas _____ gotas /duaʒgotaʒ/
m	/m/	Antes de vogal	<u>m</u> ala /mala/ l <u>m</u> e /lêmi/
	/~ / sinal de nasalização	Depois de vogal	cam <u>m</u> po /kãpu/ bom <u>m</u> a /bõba/
n	/n/	Antes de vogal	<u>n</u> anana /banãna/ <u>n</u> ada /nada/
	/~ / sinal de nasalização	Depois de vogal	can <u>n</u> a /kãta/ den <u>n</u> e /dêṭṣi/
l	/l/	antes de vogal	bo <u>l</u> a /bóla/
	/u/	depois de vogal	al <u>l</u> to /autu/ sal /sau/
e	/ê/	Não final	dedo /dedu/
	/é/		pedra /pédra/
	/i/	Final de palavras	padre /padri/ morte /mórtṣi/
o	/o/	Não final	gota /gota/
	/ó/		bola /bóla/
	/u/	Final de palavras	dedo /dedu/

Fonte: Lemle, 1987, modificado

Quadro 2 Um som representado por diversas letras, segundo a posição

Fonema	Letras	Posição	Exemplo
/k/	c	Diante de a, o, u	casa /kaza/
	qu	Antes de e e i	pequeno /pekênu/ esquina /eskîna/
/g/	g	Diante de a, o, u	gato /gatu/
	gu	Antes de e e i	guerra /géra/ guincho /gîxu/
/i/	i	Posição tônica	vida /vida/
	e	Posição átona, em final de palavra	morte //mórtṣi/i/
/u/	u	Posição tônica	luva /luva/
	o	Posição átona, em final de palavra	dedo /dedu/ /paulu/
/r/	rr	intervocálico	carro /karu/
	r	outras posições	rato /ratu/ ;prego /prégu/
/ãu/	ão	posição tônica	portão /porxtãu/
	am	Posição átona	cant <u>ã</u> m /kãtãu/
/ku/	qu	diante de a, o	aquário /akuariu/ quota /kwóta/

	qu	diante de <i>e, i</i>	cinquenta /cĩkwé̃ta/ tranquilo/trãkwilu/
	cu	outros	frescura /freskura/
	gu	diante de <i>e, i</i>	aguentar /agwétax/
/gu/	gu	outros	guará /gwara/
			agudo / agudu/

É importante lembrar que, conforme as variações dialetais de cada região, esse quadro se amplia, com a inclusão de variações fônicas na realização dos fonemas, como, por exemplo, acontece com o fonema /e/ de menino, que se realiza como [i] no dialeto mineiro [minĩnu] e como [E] no dialeto nordestino [menĩno].

Saber onde o som se produz é muito importante para o alfabetizador, porque, quando seu aluno “troca letras”, geralmente o faz porque esses fonemas são produzidos em pontos próximos de articulação. Assim, na próxima seção, apresentamos alguns conceitos importantes a respeito de classificação de fonemas.

2.6 Vogais e consoantes

2.6.1 Vogais

As vogais são os fonemas puros, sons musicais, produzidos sem obstáculos à passagem da corrente expiratória. São fonemas que saem livremente pela boca. Classificam-se as vogais:

Quanto à zona de articulação:

Anteriores: a série /é/-/ê/ e /i/; nelas, a ponta da língua se eleva, avançando em relação ao palato duro, o que determina uma diminuição da abertura bucal e um aumento da faringe.

Média: a vogal /a/, articulada com a língua quase que em repouso.

Posteriores: a série /ó/-/ô/ e /u/; nelas, o dorso da língua se eleva, recuando em direção ao palato mole, o que provoca a diminuição da abertura da boca e um arredondamento progressivo dos lábios.

Quanto ao timbre, traço distintivo das vogais, elas se classificam em: (a) abertas: a língua se acha baixa: /a/ tônico /é/, /ó/; (b) fechadas: a língua se eleva: /ê/, /ô/, /i/, /u/. Observe-se que todas as vogais nasais são fechadas. No final das palavras as vogais são pronunciadas levemente, por isso, são chamadas de reduzidas.

Quanto à intensidade, as vogais podem ser átonas ou tônicas. A vogal átona é aquela que não recebe acento tônico. As vogais átonas orais são cinco: /a/, /e/, /i/, /o/ e /u/. Já a vogal tônica é aquela em que recai o acento tônico da palavra, maior elevação da voz. As vogais tônicas orais são sete: /á/, /é/, /í/, /ó/, /ô/ e /ú/

Quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, as vogais podem ser orais ou nasais. Nas orais, o som ressoa todo na boca e, nas nasais, parte do ar é desviado para as fossas nasais, ou seja, as vogais ressoam nas fossas nasais. Há cinco vogais nasais: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/ /ũ/.

2.6.2 Consoantes

As consoantes (que soam com) são fonemas imperfeitos e são produzidos com obstáculos à passagem da corrente expiratória. As vogais são produzidas livremente e as consoantes encontram sempre obstáculos à passagem do ar. Segundo Mattoso Câmara Jr. (1986, p. 89), a consoante é um “[...] tipo de fonema em que a corrente de ar, emitida para a sua produção teve que forçar passagem na boca, onde determinado movimento articulatorio lhe criou um embaraço”.

As consoantes segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (1961) se classificam da seguinte maneira:

Quanto ao modo de articulação A corrente expiratória encontra um obstáculo na boca; sendo o obstáculo total, temos então as consoantes oclusivas e se o bloqueio for parcial então temos as consoantes constritivas, fricativas, laterais ou vibrantes. Quanto ao modo de articulação, as consoantes podem ser:

Oclusivas: nessas consoantes, o obstáculo à corrente de ar é total. São consoantes OCLUSIVAS: /p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /n/, /k/, /g/, / ñ / (= nhê).

Nas constritivas, o obstáculo é parcial. Elas se subdividem em fricativas, laterais e vibrantes. Nas fricativas (ou sopradas), o ar é expelido mediante fricção ao passar pelos órgãos que se lhe opõem. São consoantes fricativas: /f/, /v/, /s/, /z/, /š/(=chê), /ž/(=gê). Nas laterais, a passagem da corrente expiratória se dá pelos dois lados da cavidade bucal, ou seja, entre a língua e as bochechas. São consoantes laterais: /l / e /lh/. Nas consoantes vibrantes, ocorre a vibração na ponta da língua sendo /r/ simples ou /rr/ múltiplo ou dobrado. São vibrantes em Português: /r/, / R/(= rr).

As consoantes também se classificam quanto ao ponto de articulação:

1- Bilabiais: formadas pelo encontro dos lábios (lábio contra lábio): /p/, /b/, /m/.

2- Labiodentais: formadas pelo encontro do lábio inferior com os dentes superiores: /f/, /v/.

3- Linguodentais: formadas pelo encontro da ponta da língua contra os incisivos superiores: /t/, /d/, /n/.

4- Alveolares: formadas pelo encontro da ponta da língua com os alvéolos (parte posterior dos dentes): /s/, /z/, /l/, /r/.

5- Palatais: formadas pelo encontro do dorso da língua contra o palato duro (céu da boca): /ʃ/ (= chê), /ʒ/ (= gê), /ʎ/ (= lhê) e / ñ / (nhê).

6- Velares (guturais): formadas do encontro pela parte posterior da língua (raiz) contra o palato duro (céu da boca) /k/ (= quê) e /g/ (= guê) e / R / (= rr)

Quanto ao papel das cordas vocais, as consoantes podem ser surdas, quando as cordas vocais não vibram /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/(= chê) ou sonoras, quando as cordas vocais vibram/b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /ʒ/ (= gê)/m/, /n/, /ñ/ (= nhê), /l/, / ʎ / (= lhê), /r/, / R / (= rr). E, finalmente, quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, podem ser orais, quando o ar é expelido pela boca ou nasais, quando parte do ar passa pelo nariz /m/ /n/ / ñ / (= nhê), as outras são orais.

O Quadro 4 sumariza a classificação dos fonemas vocálicos e consonantais em Português.

Quadro 4 Classificação dos fonemas em português

Letras	Fonemas correspondentes	Exemplo	Classificação
a	/a/	L ava	vogal média, aberta, tônica, oral
	/ã/	A no	vogal média, aberta, tônica, nasal
	/a/	C asa	vogal média, reduzida, tônica, oral
b	/b/	B ola	consoante oclusiva, bilabial, sonora
c	/k/	c ada	consoante oclusiva, velar, surda
	/s/	S apo	consoante fricativa, alveolar, surda
d	/d/	d edo	consoante oclusiva, linguodental, sonora

e	/e/	Selo	vogal anterior, fechada, tônica, oral	
	/é/	Vela	vogal anterior, aberta, tônica, oral	
	/ẽ/	sempre	vogal anterior, fechada, tônica, nasal	
f	/f/	faca	consoante fricativa, labiodental, surda	
g	/g/	gato	consoante oclusiva, velar, sonora	
	/ž/	gelo	consoante fricativa, palatal, sonora	
h	não existe			
i	I	igreja	vogal anterior, fechada, átona pretônica, oral	
	Ĩ	íntegro	vogal anterior, fechada, átona pretônica, nasal	
j	/ž/ ou /ʒ/	jato	consoante fricativa, palatal, sonora	
k	/k/	kibon	consoante oclusiva, velar, surda	
l	/l/	livro	consoante lateral, alveolar, sonora	
	/u/	almoço	semivogal posterior, fechada átona pretônica, oral (forma ditongo com a vogal a)	
m	/m/	mapa	consoante nasal, bilabial, sonora	
		atenção: em campo, o m não é consoante, é apenas um sinal de nasalização		
n	/n/	nota	/nóta/	consoante nasal, alveolar, sonora
		atenção: em canto, o n não é consoante, é apenas um sinal de nasalização		
o	/ô/	ovo	/ovu/	vogal posterior, fechada, tônica, oral
	/ó/	obra	/óbra	vogal posterior, aberta, tônica, oral
	/õ/	ônibus	/õnibus/	vogal posterior, fechada, tônica, nasal
p	/p/	pato	/patu/	consoante oclusiva, bilabial, surda
q	/k/	quero	/keru/	consoante oclusiva, velar, surda
r	/r/	para	/para/	consoante vibrante simples, alveolar, sonora
	/rr/	carro	/karro/	consoante vibrante múltipla, velar, surda
	/r̄/	carne	/kaɾni/	consoante vibrante retroflexa, alveolar,

			(pronúncia caipira)	sonora
s	/s/	selo	/selu/	consoante fricativa, alveolar, surda
	/z/	casa	/kaza/	consoante fricativa, alveolar, sonora
t	/t/	tatu	/tatu/	consoante oclusiva, linguodental, surda
	/tʃ/ (africada)	tia	/tʃia/	consoante africada, palatal, surda
u	/u/	uva	/uva/	vogal posterior, fechada, tônica, oral
	/ũ/	único	/ũnicu/	vogal posterior, fechada, tônica, nasal
v	/v/	vela	/véla/	consoante fricativa, labiodental, sonora
w	/ʃ/ ou /j/	xisto	/ʃistu/	consoante fricativa, palatal, surda
		chave	/ʃavij/	
w	/u/	Wendel	/uẽdéu/ (forma ditongo)	semivogal posterior, fechada, átona pretônica, oral
x ou ch	/z/	executar	/ezecutar/	consoante fricativa, alveolar, sonora
	/ks/	sexo	/séksu/ (2 fonemas)	consoante oclusiva velar surda+consoante fricativa, alveolar surda
y	/i/	Yvan	/ivã/	vogal anterior, fechada, átona pretônica, oral
z	/z/	zebra	/zebra/	consoante fricativa alveolar sonora

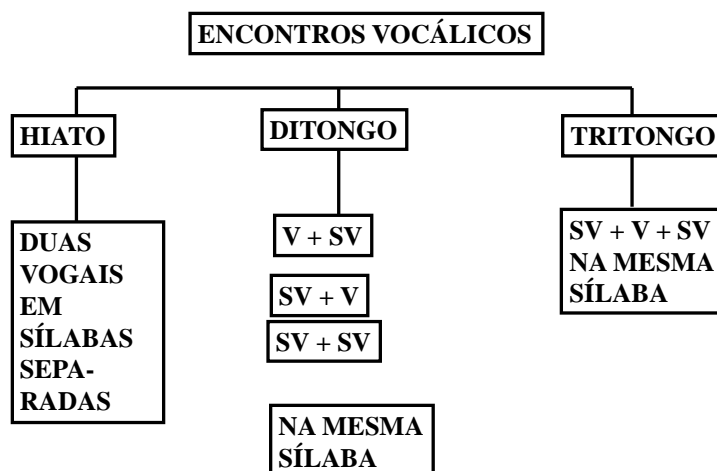
Organizado pelas pesquisadoras.

2.6.3 Semivogais e encontros vocálicos

As vogais "i" e "u" (orais ou nasais) às vezes acompanham uma vogal na mesma sílaba, como em água, leite, louça. Nesses casos, não são vogais (V), mas semivogais (CV) e se juntam nos chamados encontros vocálicos — ditongos, tritongos e hiatos.

Os ditongos são os encontros de uma vogal com uma semivogal, uma semivogal mais vogal ou duas semivogais, na mesma sílaba. Os tritongos são encontros de duas semivogais e uma vogal, na mesma sílaba. E os hiatos são encontros de duas vogais, mas em sílabas diferentes. A Figura 2 ilustra esses encontros.

Figura 2: Encontros vocálicos



Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

A importância de compreender as relações entre fonemas e grafemas é importante no ensino desses encontros vocálicos, quando, por exemplo, precisamos explicar para as crianças que em alto temo um ditongo, porque a letra l representa o fonema /u/, uma semivogal que forma um ditongo com a vogal a. O mesmo acontece coma palavra também, que possui um ditongo, já que a pronúncia é /ẽi/. Se o professor não tiver segurança, seus alunos farão muita confusão a esse respeito.

2.6.4 Encontros consonantais e dígrafos

Assim como os sons vocálicos, também algumas consoantes se juntam na mesma sílaba ou em sílabas diferentes, formando os encontros consonantais. O encontro de consoantes pode formar ou encontros consonantais ou dígrafos. Nos encontros consonantais, as duas consoantes são pronunciadas, isto é, são fonemas: bra, cla, adv, psi, brin, cro etc. Já nos dígrafos, há duas letras, mas uma delas não é pronunciada. Daí o nome dígrafo (di=2, grafo=letra): ch, lh,nh, gu, qu, rr, ss, sc, sç e xc.

Todas essas noções serão fundamentais para que o professor possa mediar com segurança o processo de aquisição dos símbolos gráficos pelas crianças.

Considerações finais

Todos esses conceitos, à primeira vista, parecem difíceis de assimilar, mas se o alfabetizador atentar para a produção dos fonemas, se perceber como se formam e como se registram na escrita, poderá ajudar seus alunos a resolver o árduo problema das trocas de letras. Claro que ele não vai usar a terminologia, mas mostrar como o som é produzido (um espelhinho ajuda muito nas aulas), para que os meninos percebam as diferenças entre os sons e sua escrita. O trabalho do alfabetizador é facilitado por esse conhecimento e ele terá mais segurança em trabalhar com a língua.

Em outro momento, trataremos do ensino da ortografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Referências

- ALI, M. Said. **Gramática secundária da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1964
- BISOL, Leda. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Ver. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- CALLOU, Dinah, LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim. **Dicionário de filologia e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- COSERIU, Eugênio. **Linguagem e discurso**. Curitiba: UFPR, 2010.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FERREIRA NETO, Waldemar. **Introdução à fonologia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2008.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário do milênio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2.000 (versão eletrônica)

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

LEMLE, Miriam. **Pressões heterogeneizantes e língua-padrão**. Belo Horizonte, 1981 (mimeo).

_____, _____. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

NISKIER, Arnaldo. **Questões práticas da Língua Portuguesa: 700 Respostas**. Rio de Janeiro: Consultor, Assessoria de Planejamento Ltda., 1992.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1968.

PENSANDO A INFÂNCIA: E VALEU A PENA TER VIVIDO?

Luciana de Souza Zumstein⁴¹

Quem compreende ensina? Esta é a temática deste livro que instiga a uma reflexão sobre o processo de ensinar e aprender. Quem compreende deveria ensinar, ou pelo menos se presume que a compreensão de algum assunto dê margem para que se saiba ensinar o aluno ou quem quer que esteja dentro desta perspectiva do ensinar aprender. Porém nem sempre aquele que compreende tem ferramentas suficientes e necessárias para ensinar e, por outro lado, nem sempre aquele a quem se deseja ensinar tem o interesse, a motivação para aprender, ou mesmo o conhecimento mínimo para compreensão, chamado de conhecimento prévio.

Assim pensando nesta temática surgem as mais diversas possibilidades de atuação e intervenção. Como professora de Psicologia os temas são por si só de interesse da maioria dos alunos, pois, se constituem em conteúdos vividos durante sua existência, mas há sempre aqueles que não desejam pensar sobre sua vida interior ou sobre suas experiências. Simplesmente as vivenciam e pronto, seguem pelos anos ulteriores sem se preocuparem em compreender por que agem ou não de determinada forma ou até mesmo por que os outros agem e se comportam também da mesma maneira. Para eles existem designações dentro dos quadros psíquicos que fogem do intuito deste texto. O fato é que ao longo da vida algo sempre nos perturbará e nos guiará rumo à busca de uma solução (desejo ideal) e, muitas vezes, fora da realidade que nos cerca por que nem sempre há soluções e sim, compreensões sobre o problema. Segundo Stanford (1987),

⁴¹ Mestre em Psicologia pela UFU. Coordenadora do curso de Psicologia da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: lucianazumstein@hotmail.com

o autoconhecimento nunca foi um dos nossos pontos fortes. Pelo contrário, mesmo o conhecimento mais elementar de si mesmo é algo que a maioria das pessoas resiste com a máxima determinação. Em geral, somente quando nos achamos num estado de grande sofrimento ou confusão, e somente quando o autoconhecimento nos oferece uma saída, é que nos dispomos a arriscar nossas estimadíssimas ideias a respeito daquilo que sentimos ser quando postos diante da verdade, e, mesmo assim, muitas pessoas preferem viver uma vida sem sentido a ter que passar pelo processo, não raro desagradável, que as leva ao conhecimento de si mesmas. (STANFORD, 1987, p. 16)

A palavra compreensão tem um efeito interessante dentro do contexto do estudo da psicologia. Compreender algo, um comportamento, uma pessoa nos leva a nos aproximarmos desta pessoa com uma atitude diferente ou mesmo compreender o grupo ao qual faz parte e por que se comportam de determinada forma diferentemente da forma como nos comportamos ou imaginamos nos comportar. Pode ser uma atitude de compaixão, de cuidado, de busca, de retirada do preconceito, de aproximação, de empatia ou até mesmo de reflexão. Os exemplos esclarecem muito mais que as palavras. Então vamos a um deles: se vemos uma pessoa correr desesperadamente por uma rua pacata e silenciosa e, esta pessoa rompe o silêncio gritando angustiada podemos nos surpreender com suas atitudes e usar nossos juízos de valor classificando-a como louca e inconsequente. Porém se alguém, logo em seguida nos diz que aquela mesma pessoa agiu de determinada forma por acabar de saber que perdeu seu único filho de cinco anos num desastre violento, nossa atitude mudará em relação à pessoa pois passamos a compreender o seu comportamento. Neste sentido compreender e se fazer compreender pode ser um valioso processo de ensinar que se amplia dependendo do quanto a pessoa está disposta ou não a se envolver.

Sempre acreditei que o processo de ensinar deveria passar pelo sentimento. Quando sentimos, vivenciamos uma experiência temos uma visão ampliada do fenômeno o que traz possibilidades de se ter maior percepção do que está ocorrendo. É mais difícil explicar ou ensinar a um aluno o que sente ou o que vive um cliente que perdeu um ente querido ao aluno que nunca teve uma perda do que ensinar aquele que viveu a perda do pai ou da mãe. O segundo se aproxima com maior propriedade do que o outro viveu pelo mecanismo de identificação. Mas deve se diferenciar do mesmo para não se perder dentro do outro. Uma das formas de buscar que esta aprendizagem seja mais significativa seria utilizar um filme para ilustrar o tema que se deseja trabalhar. A escolha deste filme deve estar em consonância com o que se deseja que os alunos compreendam para que possam de aproximar do conteúdo a ser

abordado ou então realizar relações com o que viu e ouviu e a teoria estudada. Ou mesmo buscar instigar o leitor ou aprendiz por questionamentos e contrapontos convidando o mesmo a pensar e tirar suas próprias conclusões.

Para tanto neste artigo busca-se relacionar o conteúdo teórico sobre o que é ser criança no mundo atual e sobre como estamos cuidando da infância a questionamentos. O estudo da infância apesar de ser interessante é também desconhecido do ponto de vista das pessoas leigas que não percebem de forma crítica o que acontece ao seu redor em âmbito social em se tratando de como vivem as crianças do século XXI. A compreensão do que seja infância parece ser parcial se comparada à história da infância ao longo dos séculos. Aqui compreender a criança é buscar a compreensão enquanto alguém em processo, que faz parte deste e que, também contribui para que ele aconteça. Trata-se de uma compreensão também de suas próprias ações enquanto sujeito que vive a realidade a qual se deseja compreender. Esta posição não é nem um pouco confortável, mas necessária se há o desejo de compreender e mudar atitudes. Se você que lê este artigo deseja ao menos por curiosidade saber do que ele trata continue! Mas não há garantias de que no meio do caminho você se sentirá inquieto. Acredite apenas que isso é necessário para que se possa mudar o que está posto e o que não se agrada.

Então boa viagem pelas linhas que se seguem: mas antes se atente para algumas perguntas. Como foi a sua infância? Como você vivia, brincava, estudava? Quem cuidava de você? Você trabalhava? O que representava este trabalho para você? Sua infância era difícil pelo fato de estar trabalhando? Você tinha notícias de crianças que eram abandonadas? Você já se sentiu assim? Ainda hoje há abandono?

As perguntas feitas acima servem de cenas dos próximos capítulos pelo que tratar-se-á a partir daqui e visam compreender a infância.

O impacto que notícias veiculadas na televisão, na mídia e revistas sobre casos de abandono de recém-nascidos ou mesmo morte precoce de uma criança em confrontos de adultos com a polícia se deve ao entendimento parcial na contemporaneidade da concepção de que a infância se trata de um período do desenvolvimento humano em que há a necessidade de cuidado, afeto, carinho e proteção além, é claro do questionamento do por que tais atrocidades acontecem com crianças indefesas. Nesta última frase está a ideia de criança como ser bom, inocente e puro, dependente de cuidados e merecedora de viver os longos anos que poderia ter pela frente. Desta forma são criados programas com o objetivo de dispensar maior atenção aos pequenos, entre eles pode-se citar: a licença maternidade. que agora passa

por processos de implementação, sendo ampliada de quatro meses para seis meses como cita a divulgação da câmara sobre o projeto de lei no. 2.513/2007 de 8 de abril de 2007, da Senadora Patrícia Saboya, fato este que já se tornou realidade em alguns países europeus, como Suécia, em que a licença de sessenta e oito meses pode ser dividida entre os pais. Além deles há bolsa família, os programas de vacinação, as instituições criadas para salvaguardar a saúde da criança como os Conselhos Tutelares e Programas de Atenção fundados em instituições religiosas como a Pastoral da Criança e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente. Todos esses programas são construções realizadas ao longo do tempo para salvaguardar o direito à infância e ampará-la judicialmente inclusive. Mas será que tais programas fazem compreender o que é infância, como vivem como são tratadas e ao que são expostas as crianças hoje? Ou mesmo as pessoas que se beneficiam deles tem a noção do motivo para os quais eles foram criados e por que o usufruem deles?

Lins et all (2015) corroboram a ideia de que a mudança no âmbito familiar com a mãe participando do mercado de trabalho trouxe também mudanças no papel do pai que passa a se ocupar mais com os filhos o que reflete em uma forma mais positiva de relacionamento social. A figura paterna passa ter uma representatividade diferente quando o pai cuida da criança e se ocupa de atividades como levar à escola, dar banho, participar de reuniões escolares e até mesmo brincar. A autoridade paterna antes inabalável passa a ser mais flexível.

O pai, que antes era o detentor do poder por ser responsável pelo sustento da casa e até por decidir o que comprar, era também quem castigava e detinha a figura do poder sobre o certo e errado. Agora se torna mais próximo e menos aterrorizante, às vezes até destituído de poder.

A figura do pai passa a ser mais próxima do amor e o respeito vem do receio da perda deste amor e não mais pelo medo do castigo físico. Esta mudança qualitativa das relações pai e filho é algo positivo na vida moderna. É uma mudança que também se reflete pela mudança no papel da mulher.

A questão de autoridade pode foi abordada por Joel Birman (2008) que diz que o processo civilizatório ocorrido nos anos 1950 e 1960 com entrada das mulheres no mercado de trabalho provoca uma mudança radical nas famílias, pois, o homem não preenche este vazio, ao lado das mudanças também na constituição das famílias devido ao divórcio. Estes fatos, se por um lado contribuíram para a construção de novos laços sociais por outro influenciou os papéis paternos e maternos deixando lugar a insegurança para aqueles que

perderam o investimento libidinal e trouxe repercussões para a autoestima não apenas da criança, mas para o adolescente também tornando difícil o exercício do papel de autoridade.

A respeito do trabalho infantil Kassouf (2002) fez um estudo sobre e constatou que em 1999 haviam cerca de três milhões de crianças entre cinco e quatorze anos trabalhando o que representaria nove por cento da população considerando a faixa etária. Seriam quatrocentas mil crianças entre cinco e nove anos no mercado informal caracterizando um quadro de modificações sociais e históricas da infância.

Prado (2013) chama atenção para condução das pesquisas em Psicologia sobre o trabalho infantil para que se deva tomar cuidado para não reproduzir uma ideologia de que o trabalho infantil prejudica a criança, pois muitas vezes a função desempenhada tanto pela criança quanto pelo adolescente faz parte da construção de sua identidade como pessoa capaz de contribuir para o auxílio da família, das pessoas em seu entorno. Não entrando no mérito da questão da questão da ideologia, há os dois lados desta realidade que denota fatores negativos e positivos.

Assim percebe-se a importância de se conhecer os aspectos históricos e sociais dos fenômenos principalmente no estudo da criança em desenvolvimento. Considerar tais aspectos é poder entender quais os reflexos e quais as mudanças que eles provocam na forma de perceber, agir e pensar de um povo em determinado momento. São esses aspectos que moldam as atitudes humanas sob a perspectiva de fatores históricos e sociais.

Papalia, Olds e Feldman (2006) relatam que somente a partir da década de 1960 é que se iniciam os estudos sobre as vidas humanas em seu contexto social e histórico e neles se constata que mudanças na vida dos pais afetam também a vida dos filhos. Estes autores citam como exemplo a pressão econômica vivenciada pela Depressão dos anos de 1930 onde as famílias sofreram grandes privações após o colapso da economia americana. Estes fatos repercutiram em mudanças nas relações sociais e, conseqüentemente, nas relações pais e filhos. Pensando na realidade econômica deste ano de 2017, como será o reflexo desta recessão em meio a greves escolares, desemprego e ao mesmo tempo com a busca de moralização da política com crescente intolerância à corrupção feita por denúncias a todo momento.

Se por um lado há grandes possibilidades de prestar auxílio e atenção à infância por outro está presente concomitantemente o abandono, o descaso e a falta de cuidado em relação à criança. Pensamentos, ideias e ações que expressam as contradições dos tempos contemporâneos e também de pesquisadores que se dedicam ao estudo da infância. É

necessário que se busque novas formas de estudo da criança sem perder de vista esta evolução histórica.

O abuso sexual, a violência, a terceirização do cuidado das crianças está presente na cultura atual e não são raros os crimes que envolvem a criança como vítima chocando a sociedade desde épocas remotas, mas também presente na atualidade.

O descaso com a criança fez com que a justiça tomasse medidas como cita Lebrun (2004), que na França, em 1874, houve a promoção de uma lei segundo a qual, um pai pode se tornar responsável pela morte de seu filho, bem como a autoridade pública podia julgar sobre certas circunstâncias consideradas abusivas tendo o pai como falho em sua função. É a entrada do poder judiciário sob os domínios e cuidados infantis que poderia bem ser adotada no território brasileiro de forma mais eficaz. Esta responsabilização vem pela ação dos conselhos tutelares principalmente quando a criança não está frequentando a escola e os pais são chamados à responsabilidade. Trata-se de uma medida punitiva que não faz compreender aos principais envolvidos o que ela significa: a importância que a educação deveria ter na vida da criança e pelo direito que ela tem de acesso ao ensino.

No Brasil, o ano de 1882 ainda é marcado pela existência de várias Rodas dos Expostos em quase todas as províncias brasileiras. Dispositivo que seguia um modelo das Santas Casas de Misericórdia europeus, principalmente da França e que, inicialmente, foi criado para abrigar crianças nascidas de uniões imorais, amores proibidos, filhos bastardos, mas, que com o tempo registraram o abandono de famílias sem condições de cuidados e de escravas que, sem filhos recém-nascidos, podiam servir de amas de leite. Além disso, muitas das crianças que lá viviam ou trabalhavam nos afazeres domésticos e outras trabalhavam em troca de moradia e alimento.

Apesar da mortalidade infantil ter diminuído devido aos programas criados para maiores cuidados com a saúde por outro lado não houve o aumento do número de crianças pois as famílias passaram a ter menor número de filhos. Hoje nas famílias brasileiras os casais têm de um a dois filhos apenas segundo dados do IBGE, 2010. Vemos uma população brasileira rumo ao envelhecimento. A quantidade de filhos por família não se refere apenas às condições econômicas, mas uma visão de que a criação dos filhos necessita de cuidados.

Segundo Rocha (2002) estudar os antecedentes históricos da infância é analisar também a fala de diferentes pessoas que testemunharam o papel da criança na sociedade. Assim padres, reis professores, pais, mães, vizinhos, pessoas com alto e baixo poder aquisitivo contribuíram e ainda contribuem com a construção da infância do passado e do

presente. Nesse sentido, pode-se utilizar das contribuições acerca do historiador Philippe Áries (1981) que, pode ser considerado uma das grandes personalidades no estudo da infância ao longo do tempo compreendendo-a por meio dos relatos de documentos de pessoas e do testemunho das pinturas realizadas na Idade Média.

Áries (1981) observa que a criança era tratada como adulto em miniatura e era assim caracterizada no seu modo de vestir e na forma como era tratada pelos adultos. Não havia a ideia de inocência infantil e qualquer assunto poderia ser abordado em sua presença. A ela eram permitidos jogos e brincadeiras sexuais além da participação em festas, reuniões, danças e cerimônias, fatos que, se ocorressem atualmente, seriam motivos de grande espanto e indignação dos adultos pela presença infantil e motivo de intervenção de órgãos judiciais. Porém não estaríamos vivendo um retrocesso? A criança hoje é de fato uma criança? Considera-se o seu jeito de agir e pensar, seu desenvolvimento para a discussão de alguns assuntos ou exposição a imagens, filmes e comentários?

Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, apesar das crianças bem pequenas não serem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, mesmo assim muitas delas morriam. Havia uma diferenciação das particularidades que definem a criança do adulto. Por essa razão, assim que a criança adquiria condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou ama ela ingressava na sociedade dos adultos participando de todos os eventos e conversas e não se distinguia deles. (ÁRIES, 1981).

Até o século XVIII, segundo Grusec e Lytton (apud Hutz et al., 2002) a mortalidade infantil era grande e os pais pouco se envolviam emocionalmente com os filhos, pois poderiam perdê-los, o vínculo afetivo era até evitado para que se vivenciasse a dor da perda. Criá-los era sinônimo de garantir vida longa. Com a revolução industrial o significado de criar é direcionado para o desenvolvimento do comportamento moral, virtudes como honestidade, integridade, espírito de trabalho, cortesia. Somente a partir do século XX é que a prática higienista influenciada pela medicina para redução da mortalidade infantil vai sendo substituída pela descoberta de outras necessidades psicológicas e os pais passam a buscar o atendimento das exigências dos filhos. Como consequência, os pais perdem a referência do papel de autoridade a desempenhar.

Hutz et al (2002) relatam que dentro de uma visão filosófica abordada por Rousseau acreditava-se na natureza virtuosa da criança e que o adulto deveria pouco intervir no seu desenvolvimento, pois haveria a possibilidade de degenerá-la. Assim, eram aconselhadas poucas intervenções de ordem nas práticas educativas.

Kehl (2006) relata que a própria constituição dos contos de fada, como narrativas da infância, aconteceu após o processo de infantilização, ou seja, a criação da idade própria das crianças com o reconhecimento desse mundo infantil e também da psicologia infantil. Antes do século XIX, como as crianças participavam dos mesmos espaços dos adultos elas compartilhavam de todas as narrativas que eram contadas pelos adultos. Os contos de fadas foram criados para adultos e não para crianças por isso, os contos de fadas originais apresentavam narrativas de cunho sexual e buscavam alertar, sobretudo, à mulher do perigo de atitudes que pudessem denegrir sua imagem prejudicando sua formação moral.

O mesmo pode ser dito a respeito das fábulas de La Fontaine hoje consideradas clássicos da literatura infantil. O próprio La Fontaine dizia que usava os animais para poder instruir os homens a respeito de conteúdos morais, virtudes, traços de caráter e vicissitudes do ser humano. Todos inseridos dentro de uma época e contexto social (segunda metade do século XVII) mas, que perduram até os dias de hoje pois há conceitos morais que são universais. Apesar da alusão a palavras “homens” como seres adultos as fábulas são usadas atualmente para crianças.

Pereira (2015) chama atenção para a quantidade de filmes que foram lançados nos anos 90 na tentativa de se deixar implícito aos adultos um tempo que não volta mais paralelo à uma realidade em que o adulto deseja ser cada vez mais jovem, com menor responsabilidade e que a criança seja cada vez mais independente, adulta. Paralelo a esta realidade pode-se perceber a quantidade de novelas que eram televisionadas durante a noite em horários que a criança estaria dormindo por terem cenas de conteúdo impróprio, hoje são apresentadas durante o período da tarde e de livre acesso. E o que não dizer do acesso livre aos conteúdos da internet e das conversas nas redes sociais mediadas pelo computador e pelos celulares hoje já considerados produtos de uso da criança.

Sarmiento (2002) ao tratar a questão do imaginário infantil faz referências a concepção moderna de infância onde esta é concebida como algo deficitário pois a criança imagina o mundo pela incapacidade de ter um pensamento objetivo. Assim, criança é a que não fala, não tem luz, não trabalha, não tem direitos políticos e nem é passível de ser penalizada, além de não ter pensamento racional. Ainda segundo a autora, cabe a Psicologia o estudo e a divulgação de novas formas de racionalidade, pensamento e comportamento infantil.

Cabe se pensar diante da fala da autora citada acima que há sim um período de vida de formação moral em que a criança absorve o que vê e ouve tendo poucas condições de refletir sobre o conteúdo. É de responsabilidade do adulto chamar atenção dela para as consequências

quando determinadas atitudes são tomadas. Longe da ideia nociva da repressão, a censura é bem vinda como forma de proteção.

Salles (2005) ao abordar a respeito da construção de uma identidade infantil diz que ela está sendo gestada atualmente numa cultura de bens de consumo, da informação, da velocidade, do aqui e agora, do prazer imediato. Crianças estão presentes em propagandas representando papéis adultos e estes são infantilizados em suas atitudes. Porém, Salles (2005) não descarta a permanência de outras formas de concepções que ainda explicam vários fenômenos relacionados ao pensar e fazer infantil.

Formosinho (2008) por exemplo, remete a concepção diferenciada a respeito da imagem da criança. A autora discorre sobre uma criança como ser competente, participante e capaz de compreensão da realidade que a cerca, capaz de se envolver na tomada de decisões. Para tanto introduz novas formas de investigação e pesquisa direcionadas a esta população. Esta participação efetiva, segundo a autora, é então promovida por diferentes formatos de escuta, observação e registros, sejam visuais ou fotográficos. É necessário o uso de estratégias e objetos que estejam incluídos no dia-a-dia da criança como brinquedos, desenhos, pinturas, imagens que estejam então relacionados ao tema pesquisado e até mesmo confeccionados por outras crianças.

Gill (2006) utilizou as narrativas de crianças em pares para obter dados sobre os fatores de resiliência no enfrentamento da pobreza. A autora considera válido que tais estudos possam ser construídos pelas narrativas enquanto as crianças brincam com objetos e o fez a partir da consideração de diferentes contextos socioculturais.

Os dois autores nos mostram o quanto a criança pode ser potente para compreender os problemas que a cercam e que talvez a forma de se realizar pesquisas com crianças esteja inadequada. Porém não se pode deixar de mencionar que as dificuldades do mundo que nos cerca afetam a criança tanto positiva quanto negativamente.

Atualmente, com as mudanças socioeconômicas do mundo globalizado, a família, a sociedade em si apresenta dificuldades na compreensão da evolução do conceito de infância, que passa de um descaso no passado há uma ampla compreensão de sua importância no presente.

Ward (2007) cita Proust ao analisar o conceito de infância diante do mundo moderno e da globalização alerta para o fato de se remeter a equívocos de interpretação diante da visão naturalista e desprezo à visão cultural e social.

Rocha (2009) alerta para o fato de que quando as crianças são ouvidas sobre situações vividas por elas, certamente as mesmas buscarão a construção da sua própria história, pois remeterão a seus sentimentos e sensações e que são diferentes da perspectiva do adulto. Ainda hoje a criança é vivida e aprendida por construções feitas pelo adulto em que ela é impedida de discursar, defender-se ou falar sobre si mesma. É ainda o olhar do adulto sobre a criança que interpreta sua realidade, o que ela pensa, sente e faz. Assim constrói teorias tendo referência neste olhar.

Desconsiderar questões sociais e necessidades prementes de sobrevivência é deixar de perceber que, muitas vezes, a criança é vítima do sistema ao qual faz parte. Esta mesma infância que não encontra alternativa senão se dedicar bem cedo ao trabalho, à mendicância e abandonar a escola devido ao cansaço e à falta de tempo para conciliar trabalho e estudo encontrando na rua outras fontes de conhecimento e atratividade. Ou quando o conhecimento transmitido na escola não adquire sentido, pois, a criança é capaz de realizar operações matemáticas ao negociar a venda de produtos na rua e na escola fracassa por não exhibir as operações no papel (SCHLIEMANN, 1995).

Mesmo que o trabalho traga algum benefício para crianças e adolescentes a leitura ao longo da história sobre a relação da criança com o trabalho é um relato triste de se fazer. O trabalho nas condições atuais não pode ser comparado ao trabalho no século anterior. Aqui ainda deve-se levar em consideração o número que crianças que são levadas à bandidagem trabalhando para traficantes como aviõezinhos pelo fato de serem crianças e estarem fora do alcance da lei. Retomando a fala de Prado (2013) que nos diz sobre a construção da identidade da criança e do adolescente através do trabalho merece alguns questionamentos. Este trabalho dignifica a criança? É motivo de orgulho para a sociedade? Constrói alguma identidade positiva? É este o trabalho que se deseja para uma criança que transporta uma substância que trará prejuízos à saúde física e mental, a degradação moral e dos vínculos com sua família senão a morte? E ainda pode servir para uso e entorpecer a mente infantil para se livrar da dura realidade de miséria e abandono? São questões que se revelam ao lado da busca incessante do sucesso, da produtividade, do acúmulo de bens materiais.

Imersas no mundo adulto as crianças também são afetadas por problemas dos adultos o que foi constatado por Lipp (2000) em seus estudos sobre o estresse infantil. Para a autora as crianças também sofrem por apresentar uma ambição que ultrapassa suas capacidades o que causa desequilíbrio emocional e baixa autoestima. As crianças vivenciam o desrespeito ao

seu próprio ritmo, ao tempo livre, ao tempo para brincar, às atividades não programadas e que acabam por serem fontes geradoras de estresse.

Sobre o pouco tempo dedicado a brincadeiras a consultoria Straterly One a pedido da multinacional Unilever realizou um estudo publicado no ano de 2007 com o título “Dar aos nossos filhos o direito de serem crianças: a infância na visão global das mães” em que se constatou que de 1500 mães ouvidas em dez países e em setenta e sete municípios brasileiros, 92% (noventa e duas por cento) das mães disseram sentirem responsáveis pela proteção dos filhos e 83% (oitenta e três por cento) gostariam de ter mais tempo para brincar com seus filhos. Ao mesmo tempo foi surpreendente saber que os homens dispõem de mais tempo para brincar com as crianças do que as mulheres. (FÓRUM OMO, 2017)

Resta saber se tendo tempo disponível, se realmente os pais brincam com seus filhos ou não.

Ainda nesta fonte op. cit. a pedagoga Maria Ângela Barbato, coordenadora do Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar e Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que auxiliou na condução da pesquisa em território brasileiro, observaram que as crianças têm pouco tempo para brincar. Quando são crianças pertencentes a classes A e B brincam menos devido a atividades extracurriculares e se pertencem às classes C e D com exceção dos meninos que são privilegiados, as meninas começam cedo a ajudar nas tarefas domésticas. Além disso, a insegurança afasta as crianças das atividades ao ar livre e assistir televisão, brincar com jogos eletrônicos constituem a segunda atividade mais comum em todo mundo, a primeira é ir à escola. Como consequência, as crianças ao crescerem apresentam menos autonomia, menor criatividade e menor rapidez de raciocínio.

Belli (1990 apud LORENÇO; JINZENJI, 2000) relata que a grande preocupação dos pais estaria na dificuldade de supervisionar os filhos devido ao tempo que se dedicam ao trabalho deixando-os cada vez mais entretidos com a televisão e em espaços fechados, sob a divulgação dos valores transmitidos nos programas por ela veiculados. Havendo assim a massificação das ideias das crianças e influência em suas formas de pensar e ver o mundo.

Webber e Francisco-Maffezzolli (2016) chamam atenção para o cruel fenômeno da adultização da criança ao serem tragadas para o universo adulto tanto na forma de se vestirem, de se comportarem e de se mostrarem. A sexualização da criança está presente segundo retrata as autoras no mundo das músicas, das marcas de roupas e sapatos, nos cosméticos, nas

imagens criadas e oferecidas e também construídas para que a criança se pareça cada vez mais ao adulto.

Se por um lado há a falta de tempo por parte dos pais deve-se também levar em conta a passividade do adulto em assistir a TV, aos filmes sem ter condições de questionar o conteúdo aos quais as crianças e eles próprios estão expostos. O questionamento exige uma visão crítica que nem sempre está presente na formação do adulto. Até mesmo na reprodução das músicas num ato que parece inocente quando se liga o rádio em um passeio de carro pode-se perceber que não há esta atitude crítica e atenta ao que se ouve. A criança ouve e reproduz o que ouve. O gosto musical às vezes criticado pelo adulto pelo vazio de significado, pela baixa ou até inexistente qualidade das músicas não é substituído pela ação de se mostrar outras variedades musicais ou mesmo pela atitude de desligar o rádio quando se ouve o que não quer. Para que as crianças passem a gostar de outros estilos é preciso antes de tudo que entrem em contato com eles. O que se vê e chega a ser triste relatar é que até mesmo nas escolas, instituições em que se espera o estímulo à criticidade, durante as horas de recreio as músicas tocadas são levadas de sons estridentes, repetitivos e sem sentido acompanhados de danças sexualizadas aplaudidas em meio a morte da infância e a criação de anencéfalos.

Segundo Yaegashi e França (2002) ao discutirem a relação da TV e do brincar dizem que o grande valor da TV está no fato de que ela é capaz de oferecer às crianças de diferentes ambientes o contato com uma linguagem comum, porém, ela também apresenta efeitos que podem ser considerados inadequados. A TV pode interferir no desenvolvimento da formação afetiva e psicológica se a criança não é estimulada a brincar. Ao colocar a criança em contato com informações prontas a televisão inibe a criatividade, além disso, os ídolos passam a ser virtuais ocupando o papel dos pais e esses mesmos ídolos não são capazes de transmitir uma relação humana de qualidade onde haja espaço para o agradecimento, o cumprimento ou até mesmo relações que exercitem a sensibilidade humana.

Segundo Lorenço e Jinzenji (2000) a televisão tendo ocupado cada vez maior espaço no meio familiar tem servido a divulgação não só de valores mas de produtos utilitários que podem ser usados tanto como adultos como por jovens e crianças transformando as mesmas em consumidoras contribuindo assim, para a inserção destas no cenário social. A mídia contribuiria de forma indireta para a diminuição da identificação da criança com duas importantes instituições de ensino e poder: família e escola.

Zumstein (2010) chama atenção para a quantidade de tarefas as quais as crianças são expostas diminuindo o tempo livre para brincadeiras devido às agendas estarem semelhantes

às dos adultos, se não dentro de suas casas dentro das instituições com horários rígidos para cada tarefa. Restringiu-se o tempo livre entregue ao ócio tão próprio da criança e dedicado à imaginação e à fantasia. Este mesmo ócio que não mais distingue classes sociais e econômicas. A brincadeira na rua passou a ser escassa pelo medo da violência e do perigo.

Contrária a esta ideia Buckingham e Pinto (apud SARMENTO, 2002) afirmam que as crianças não são reprodutoras passivas e acríticas dos produtos televisivos, mesmo estabelecendo uma relação de empatia com o que veem. A criança cria, interpreta e critica as mensagens recebidas. Resta então saber como se dá esta relação de criticidade e sob que forma se pode potencializá-la.

Em contraponto a ideia do autor supracitado deve-se considerar que a criança passa por um período em que o modelo é seguido sem questionamentos e onde se predomina apenas uma forma de pensar, fazer há pouco espaço para outras formas de existir. Assim a criança reproduz sem perceber o que também o adulto faz por parecer natural. Por não haver tempo para o pensar apenas se faz e tempo é o que a sociedade do ter mais restringe diante do ser.

Brito (2005) reporta ao fato de que ao lado da exposição dos produtos televisivos assiste-se também a desvalorização das figuras paterna e materna enquanto autoridade, dentro de uma sociedade que não sustenta e não fornece o apoio necessário aos pais para que assumam o lugar de autoridade de fato e direito deixando assim as crianças inseridas em um contexto em que se identificam cada vez mais consigo mesmas em seus próprios direitos. Quando ficam sem a supervisão de adultos significativos capazes de ensinar valores e questionar o que se vê, age ou faz a criança gere a si mesma.

Para Pougy (2003) as crianças de idades de seis a doze anos absorvem normas de conduta transmitidas pela televisão além dos estereótipos e representações simplistas do mundo ao seu redor sem haver, contudo, uma visão crítica daquilo que veem. Há, porém a necessidade de que os pais se dediquem a dialogar com ela sobre os conteúdos vistos e as normas morais das programações nela contidos.

Para Cury (2003), a TV fez com que os jovens fossem transportados de maneira rápida de um tema a outro, sem esforço dentro de um bombardeio de estímulos que ocasiona como ele denominou de psicoadaptação, ou seja, um fenômeno de caráter inconsciente onde os jovens têm que procurar várias coisas para fazerem para poder sentir um pouco de prazer. Os pequenos estímulos presentes no dia-a-dia não têm mais valor e a personalidade se torna flutuante, instável e insatisfeita.

Pensando no fator transmissão de valores culturais inclusive pela mídia televisiva, Da Ros (2002) nos dá uma ideia do que acontece com o indivíduo ao analisar a transmissão cultural e seu reflexo em termos educacionais. Segundo a autora, a transmissão cultural é produto de toda uma dinâmica baseada cada vez mais no imediatismo e na falta de continuidade, tornando as vivências instantâneas e únicas sem relação com um contexto maior que inclui significados no passado, presente e no futuro. O que tem gerado um desequilíbrio profundo para a existência humana.

Em favor da emancipação feminina e destaque no campo socioeconômico segundo Tiba (1996) a mulher vive a culpa por ter de abdicar ao instinto materno e ocupar-se do trabalho fora de casa. Ao chegar ao lar vive a culpa da ausência e por isso tem dificuldade de dizer não ao comportamento inadequado do filho o que gera indisciplina. Este é o panorama da família moderna na visão do autor .

Reportando novamente ao psiquiatra Cury (2003) a nova geração de pais procurou dar o melhor para seus filhos e acreditou que isto significava dar os melhores brinquedos, as melhores roupas, os melhores passeios e as melhores escolas, além da televisão, algumas até mesmo dentro dos quartos dos filhos, um computador com acesso à internet e os encheram de atividades. Sempre com a melhor intenção. Porém não sabiam que as crianças necessitavam inventar, correr riscos, frustrar-se, ter tempo para brincar, encantar com a vida e, sobretudo, necessitavam da criatividade, da felicidade, da ousadia e da segurança do adulto para garantirem sua ousadia e sua energia emocional. Precisavam viver a infância. Os prejuízos estão presentes no campo da emoção, do pensamento e da memória.

O autor supracitado nos conta que o avanço tecnológico e médico garantiu a abordagem de inúmeros transtornos emocionais e de ordem psicossomáticas. Porém, a depressão e o estresse raramente atingia crianças. Hoje elas sofrem com dor de cabeça, gastrite, dores musculares suor excessivo, fadiga constante relacionada a fatores emocionais e os jovens atualmente sofrem de vários transtornos como síndrome do pânico, obsessão, timidez, agressividade e outros transtornos ansiosos. Além, é claro, da falta de limites.

Assim reportando a toda esta realidade histórica em que a criança viveu e vive parte da prática no ensino de Psicologia é a preocupação enquanto docente de que o aluno realmente desenvolva uma consciência crítica a respeito do entorno do tema infância.

As discussões devem ser pertinentes aos fatos históricos que mostram como dito acima como a infância foi sendo construída ao longo dos tempos. Os fatos reportam o aluno à uma realidade que não fez parte de sua existência, mas possibilita a comparação com a sua própria

infância. Filmes e documentários também são uma das formas utilizadas para a formação desta compreensão.

Infelizmente há um retrocesso! A infância está espremida entre a fase de bebê e a adolescência! Cada vez mais as exigências tomam corpo no crescer para não dar trabalho, para consumir e para produzir. Massacra-se a criança com informações e conhecimentos que ela ainda não está preparada para compreender em favor da alfabetização precoce, de que o filho é inteligente por que aprende a ler e escrever e do contato prévio com as informações e se retira pouco a pouco o espaço para brincar, se desenvolver e para viver. É triste para quem viveu uma infância de brincadeiras e de brinquedos perceber todo este panorama! É preciso que mais e mais pessoas sejam despertadas para o caráter lúdico e para a importância da infância não como período de preparação, mas como fase com características próprias. Assim terá valido à pena ter vivido! Terá significado a criatividade e a fantasia.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: Zahar, 1981.
- BIDDULPH, Steve. **Criando meninos**. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2004.
- BIRMAN, Joel. Adolescência sem fim? Peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano. In: CARDOSO, M. R.; MARTY, F. (Orgs.). **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008, p. 81-105.
- BRITO, Leila Maria Torraca de. “De papai sabe tudo” a “Como educar seus pais: considerações sobre programas infantis de TV”. **Pesquisa & Sociedade**, 2005, 17 (1).
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DA ROS, Silvia Zanatta. **Pedagogia e mediação em Reuven Feurstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- FORMOSINHO, J.O. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.
- FÓRUM OMO – A infância na visão global das mães. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Masarela1968/a-infancia-na-viso-global-das-mes> > Acesso em: 02 abr. 2017.
- FRANCISCO-MAFFEZZOLLI, E. C.; WEBER, T. B.B. Mídia, consumo e adultização de crianças: uma reflexão macrosocial. **XVII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul**. Curitiba PR, 26 a 28 de maio de 2016.

GIL, Glicéria. As histórias das crianças: um estudo sobre a competência e capacidade de narrar com crianças de situação de pobreza. In: **Análise Psicológica**. 4 (XXIV). 2006, p. 467-484.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho**: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUTZ, Claudio Simon et al. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KASSOUF, Ana Lucia. **Trabalho infantil no Brasil**. 2002. Disponível em: <www.cepea.esalq.usp.br/pdf/tese/drevisao.pdf> Acesso em: 22 jul. 2008.

KEHL, Maria Rita. As crianças e seus narradores. In: CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mario. **Fadas no Divã**. Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA FONTANINE. **Clássicos infantis**: Fábulas de La Fontaine. Obra-prima da literatura universal. São Paulo: Escala, 2014.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite**: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LIPP, Marilda Novaes. **Crianças estressadas**: causas, sintomas e soluções. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.

LINS, Zoraide Margaret Bezerra et al. O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. **Rev. SPAGESP** [online]. 2015, vol.16, n.1, pp. 43-59. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n1/11.pdf> Acesso em: 20 mar. 2017.

LORENÇO, Érika; JINZENJI, Mônica Yumi. **Ideais das crianças mineiras no século XX**: mudanças e continuidades. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2000, 16(1), 41-48. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722000000100006>> Acesso em: 03 abr. 2017

MENDONÇA, Martha. Bom para os bebês. A licença maternidade passa no Senado. Qual será o impacto para as mulheres que trabalham? **Revista Época**, out. 2007, no. 492, p.72.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; LINO, D. A qualidade no cotidiano do jardim de infância: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; e FORMOSINHO, J. (Coords.) **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga/Portugal: Livraria Minho, 2001, p. 200-213.

OLIVEIRA, N.; MARIOTTO, V. Televisão, educação e crianças: os desafios da escola e da família. **Revista de Educação, Cultura e Comunicação**, 2010, 1(1), 39-45.

PAPALIA, I. E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, Milena Gomes Coutinho. Adultização da infância e infantilização do adulto. Uma análise de consumo, identidade e estilo de vida na década de 90. **Congresso Internacional Comunicação e Consumo**. São Paulo, 2014.

POUGY, Eliana G. Pereira. **A criança e a televisão: uma luz no fim do túnel**. 2003.

Disponível em:

<www.wallon.futuro.usp.br/upload/image/ethos2_a_crianca_e_a_televisao_doc> Acesso em: 22 jun. 2008

PRADO, Renata Costa Lopes. Trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos: uma interpretação ideológica. **Estudos de Psicologia I**. Campinas, janeiro - março 2013, 30(1), p. 101-110.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SABOYA, Patrícia. Projeto de Lei no. 2513/2007. Comissão de Seguridade Social e Família – CSSF. Sala de Comissões - 8 de abril de 2007. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/552150.pdf> Acesso em: 22 jul. 2008

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e Adolescência na sociedade contemporânea. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2005, 22 (1).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. 2002. Disponível em:

<<http://old.rec.uninho.pt/promato/index.php>>. Acesso em: 22 jun. 2008

SCHLIEMANN, Analucia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

STANFORD, Jonh A. **Os parceiros invisíveis**. São Paulo: Paulus, 1987.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

WARD, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil.

Perspectiva, 2007, v. 25, n.1, 21-39, jan. / jun. Disponível em:

<www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u320554.shtml> Aceso em: 03 abr. 2017.

YAEGASHI, S.F.R.; FRANÇA, S.L. O brincar na infância segundo mães de crianças na faixa etária entre zero e quatro anos de idade. **Iniciação Científica CESUMAR**. mar-jul 2002, vol. 04, no. 01, p. 69-76.

ZUMSTEIN, Luciana de Souza. **Recursos mediacionais: possibilidades de utilização na identificação de estressores em pré-escolares**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010.

QUEM SABE, ENSINA? SABERES NECESSÁRIOS PARA QUEM ENSINA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Márcia Regina Gonçalves Cardoso⁴²

1. Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa que buscou investigar em que medida aquele que compreende alguma coisa, sabe ensinar. Essa pesquisa foi norteadada pela busca de resposta da seguinte indagação: o professor dos anos iniciais do ensino fundamental sabe ensinar Matemática?

Diante desta questão, buscou-se de forma específica analisar o significado de compreender, saber e ensinar no contexto educacional, pesquisar os pré-requisitos para ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como examinar os resultados do ensino de Matemática em Minas Gerais (anos iniciais do Ensino Fundamental), conforme avaliações oficiais.

O presente estudo se justifica pelo fato de que o professor que ensina Matemática nos anos iniciais é também o que ensina Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Artes. Nesse sentido, interessa saber se a formação desse profissional tem dado conta de responder a tantos desafios, em especial o ensino de Matemática.

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos foi desenvolvido um estudo teórico de natureza qualitativa. A pesquisa teórica, para Demo (2005, p. 22), é “[...] dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista os termos imediatos, para aprimoramento de fundamentos teóricos”.

Esse tipo de investigação científica possibilita ao pesquisador a ampliação de conhecimentos referentes à determinada temática, a partir do estudo e sistematização de saberes já produzidos por outros pesquisadores que direta ou indiretamente investigaram a mesma questão.

Outra questão importante, é que a pesquisa teórica, a priori, não tem a intenção imediata de realizar intervenções na realidade educacional, buscando, sobretudo, criar as condições teóricas que são essenciais para pensar e implementar a intervenção. Segundo

⁴² Mestre em Educação pela UFU. Doutoranda em Educação pela UFU. E-mail: mgcardoso2010@bol.com.br

Demo (1994, p. 36), “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”.

Na pesquisa teórica não há necessidade de realizar pesquisa de campo ou coletar dados empíricos, considerando que a principal finalidade deste tipo de pesquisa é aprofundar os conhecimentos sobre determinada questão que necessita ser melhor compreendida.

De acordo com Tachizawa e Mendes (2006), a pesquisa teórica se desenvolve principalmente por meio da pesquisa bibliográfica. Portanto, é fundamental na pesquisa teórica a consulta e estudo de livros, artigos científicos, trabalhos monográficos, dissertações e teses.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 79) asseveram que ela “[...] tem como objetivo encontrar respostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos”. Concluem os autores afirmando que nesse tipo de pesquisa “[...] a fonte das informações, por excelência, estará sempre na forma de documentos escritos, estejam impressos ou depositados em meios magnéticos ou eletrônicos”.

Aliada à pesquisa bibliográfica, utilizou-se também um segundo procedimento de pesquisa, a documental. É comum confundir a pesquisa documental com a bibliográfica. No entanto, diferentemente da bibliográfica que utiliza fontes constituídas por material já elaborado, na forma de livros e artigos científicos, a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, [...]” (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica realizada se baseou, dentre outros, nos estudos de Tardif (2012). A documental, no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), bem como do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB (2014).

2. Desenvolvimento

2.1 Analisando o significado de Saber, compreender e ensinar

Compreender é o mesmo que saber? Quem compreende alguma coisa é capaz de ensinar a outrem? Por que alguns professores são avaliados pelos alunos como alguém que sabe muito, mas que não sabem “passar”?

Com essas indagações inicia-se o presente estudo buscando compreender em que medida há correspondência entre saber, compreender e ensinar.

Os conceitos de saberes, conhecimentos e competências nem sempre se mostram claros. Por vezes são usados como expressões sinônimas ou que se completam. Os próprios dicionários trazem com frequência uma como sinônimo da outra. De acordo com o Dicionário Aurélio (2014), por exemplo, compreender é o mesmo que entender e saber refere-se ao conjunto de conhecimento adquirido.

Em termos de aprendizagem, há o entendimento que compreender é muito mais do que aprender. O professor deve entender “a importância de levar o aluno a compreender o significado do que está aprendendo” (MOYSÉS, 1994, p. 66). A compreensão envolve a reflexão e a ação no processo de ensino-aprendizagem. O aluno que compreende algo que lhe fora ensinado é capaz de “desenvolver e relacionar aquilo que compreendeu em variadas situações” (POGRÉ, 2006, p. 42).

O saber, conforme Tardif e Gauthier (2001), está no nível da racionalidade e da argumentação. Um saber, mesmo os práticos ou experienciais só o são se seu ator souber explicar as razões e os motivos que justifiquem sua ação, ou seja, na medida em que puder justificar seus pensamentos e atos com base na racionalidade argumentativa. O saber exige racionalidade.

[...], pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, com o auxílio de argumentos, operações discursivas (lógica, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o ‘lugar’ do saber (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 194).

É senso comum que só é capaz de ensinar aquele que necessariamente domina o que se pretende ensinar. No entanto, o conhecimento do conteúdo disciplinar é suficiente para saber ensinar?

Saber ensinar é uma atividade complexa e exige competência do professor para transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo sentidos e significados com seus alunos. O professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos. Para isso, “o trabalho do educador, profissional de aprendizagem, decorre de

uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico” (THERRIEN, 2012, p. 112).

Nesse processo de transformação do conhecimento para torná-lo acessível e significativo para os docentes, entram em cena os saberes didático-metodológicos. O professor profissional exerce um processo de mediação entre o aluno e os saberes dos conteúdos, denominado mediação cognitiva ou didática. ”A mediação didática se constitui como sistema de regulação (que organiza e concede forma) na determinação de uma estrutura exterior e como modalidade de ação que procura tornar esse objeto desejável ao sujeito” (D’ÁVILA, 2012, p. 19).

Altet (2001) esclarece que as classificações dos saberes com base na natureza do conhecimento dos professores são muitas e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com as disciplinas que as construíram. Todas convergem, porém, no entendimento da pluralidade dos saberes necessários para atuação docente eficiente.

Com base em Tardif (2012) o saber docente é um saber plural, heterogêneo, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação de professores, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Para o autor, os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, como, por exemplo, a Matemática, História, Literatura.

Os saberes curriculares estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura (erudita). Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da Educação). Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.

Finalmente, os saberes experienciais ou práticos.

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência

individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2012, p. 39).

Os saberes experienciais são elevados pelo professor a um patamar de importância superior aos demais saberes. Os saberes experienciais são “formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2012, p. 54).

Tardif (2012) analisa que o principal desafio da atividade docente não é provocar mudanças num mundo objetivo, tal como seria a atividade laboral de um operário. O principal problema do professor é obter a adesão e o empenho dos alunos no projeto coletivo de aprendizagem, considerando os seus motivos e o sentido que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem.

O aluno não aprende se ele próprio não estiver predisposto a isso. Para isso, entra em jogo um repertório de conhecimentos e competências que qualificam o trabalho docente de modo que ele possa escolher e decidir pelas estratégias, técnicas e recursos mais indicados para ensinar, ao mesmo tempo em que consegue a adesão do aluno.

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2012, p. 132).

Se compreender é muito mais que aprender e envolve reflexão e ação, poderia se presumir que quem compreende Matemática, saberia ensinar. No entanto, somente o saber referente ao conteúdo de Matemática não qualifica alguém para ensinar. Saber ensinar pressupõe saberes didático-metodológicos, profissionais, experienciais, além dos saberes disciplinares.

2.2 Analisando quem é o professor que ensina Matemática nos anos iniciais

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010), o Licenciado em Matemática trabalha, entre outros, como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio. Para sua formação é prevista uma carga horária mínima de 2.800 horas e três anos de integralização, quando são abordados temas como:

Fundamentos de Análise, Álgebra e Geometria; Cálculo Diferencial e

Integral; Álgebra Linear; Geometria Analítica; Probabilidade e Estatística; Modelagem Matemática; Desenho Geométrico; Física Geral; História e Filosofia das Ciências Naturais e da Matemática; História, Filosofia e Sociologia da Educação; Metodologia e Prática de ensino de matemática; Tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao ensino de matemática; Psicologia da Educação; Legislação Educacional; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). (BRASIL, 2010, p. 79).

Portanto, para lecionar a disciplina Matemática nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, o professor deve ser habilitado especificamente em Matemática, na modalidade de licenciatura. Apesar dos Referenciais Curriculares não apresentarem uma distribuição de carga horária para cada tema, resta evidente uma proposta bem específica de conteúdos relacionados de forma unívoca a Matemática.

E para ensinar Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, qual a habilitação necessária? Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (2010), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (2006) apresentam o perfil do egresso do Curso de Pedagogia e enfatizam sua atuação principal como professor.

O Licenciado em Pedagogia ou Pedagogo é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Básica. Sua atribuição central é a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] (BRASIL, 2010, p. 88).

Os temas para a formação do Pedagogo são previstos nos Referenciais Curriculares e devem se adequar a carga horária mínima prevista para o curso de 3.200 horas e quatro anos de integralização, conforme se observa a seguir.

História, Filosofia e Sociologia da Educação; Fundamentos da Infância; Didática; Pesquisa e Prática Pedagógica; Alfabetização e Letramento; Conteúdos e Métodos: da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências, das Artes e da Educação Física; Psicologia da Educação; Psicopedagogia; Educação Comparada; Educação Não-Formal; Legislação Educacional; Organização do Trabalho Docente; Teoria e Prática de Currículo; Políticas Educacionais; Gestão Educacional e Escolar; Planejamento Educacional e de Ensino; Avaliação Educacional e de Ensino; Literatura Infante-Juvenil; Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação; Educação Inclusiva; Probabilidade e Estatística; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (BRASIL, 2010, p. 88).

O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessariamente o responsável por uma turma de alunos (regente de turma), que poderá ser do 1º até o 5ª ano, e ensinará os conteúdos de todas as disciplinas previstas no currículo da Base Nacional Comum, ou seja, “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006)

Analisando os Referenciais Curriculares, percebe-se uma variedade grande de temas e o perigo de uma formação pretensamente ampla. Somente dois temas tratam especificamente da Matemática.

É possível inferir que o vasto repertório de temas seja para dar conta de um leque de atuação proporcionalmente amplo. Conforme se observa no mesmo documento, os ambientes de atuação profissional do pedagogo são múltiplos.

O Pedagogo trabalha como professor em creches e em instituições de ensino que oferecem cursos de Educação Infantil e Fundamental; como gestor de processos educativos de sistemas e de instituições de ensino; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como organizações não-governamentais, hospitais, asilos, movimentos sociais, associações e clubes; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria (BRASIL, 2010, p. 88).

Na tentativa de englobar o máximo de disciplinas no currículo para atender uma necessidade de formação para uma atuação também diversa, corre-se o risco de uma formação generalista, pouco específica, se contrapondo a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos sólidos “sobre os fundamentos da Educação, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento pedagógico em saber escolar” (BRASIL, 2010, p. 88).

Como o foco do presente trabalho é analisar o processo de compreensão e ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, foi realizada uma pesquisa das matrizes curriculares dos cursos de formação em Pedagogia em Minas Gerais, visando verificar qual a percentual de carga horária reservada para os conteúdos matemáticos durante a formação inicial, resultado a seguinte tabela:

Tabela 1 - Carga horária destinada ao estudo de conteúdos de Matemática, em cursos de Pedagogia, no estado de Minas Gerais.

IES	Duração curso (ano)	Carga horária curso	C.H total de Matemática
Faculdade Presidente Antonio Carlos de Conselheiro Lafaiete	3,5	3.200	160 h
IMEPC – Araguari/Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos	4,0	3.200	80 h
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	4,0	3.530	120 h
Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ	4,0	3.568	72 h
Instituto Metodista Izabela Hendrix – Belo Horizonte	3.0	3.420	120 h/a
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Divinópolis	4,0	3.390	126 h

Fonte: Dados coletados pela autora nos sites das Instituições citadas/2016.

A escolha dos cursos de Pedagogia para o estudo teve como critério a especialidade e o porte da IES – Instituição de Ensino Superior. Buscou-se examinar cursos de Pedagogia de diferentes regiões de Minas, de preferência em universidades, quando foi possível.

Analisando os dados da tabela, a Faculdade Presidente Antonio Carlos destina apenas 5% da carga horária do curso de Pedagogia para o estudo dos conteúdos relacionados diretamente à Matemática. A IMEPC destina menos ainda: 2,5%. A UFU reserva 3,4% da carga horária de formação para a Matemática. A UFSJ, 2%; o Instituto Metodista Izabela Hendrix, 3,5% e a UEMG, 3,7%.

A princípio, parece muito pouco o tempo destinado ao estudo dos conteúdos matemáticos. No entanto, como saber se a carga horária destinada a Matemática nos cursos de formação do professor generalista (pedagogo) tem sido suficiente para provocar a compreensão dos conteúdos matemáticos dos anos iniciais do ensino Fundamental?

Antes de passar a análise da resposta ao presente questionamento, analisemos quais são esses conteúdos.

Os conteúdos da Matemática a serem trabalhados pelo professor que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental estão previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Matemática – PCN (BRASIL, 1997). São eles: Números Naturais, Sistema de Numeração Decimal e Números Racionais; Operações com Números Racionais e Naturais; Espaço e Forma (inclui noções de Geometria); Grandezas e Medidas; Tratamento da Informação (integrarão este bloco estudos relativos a noções de estatística, de probabilidade e de combinatória).

[...] ao final do 5º ano do ensino fundamental, uma gama de atitudes e habilidades já devem ter sido adquiridas, bem como um conjunto de conceitos matemáticos devem ter-se consolidado ou estar em ampliação, possibilitando a base para outras aprendizagens necessárias para a finalização da educação básica, para estudos posteriores ou para a iniciação para o trabalho. A predisposição para raciocinar matematicamente, [...] fazer estimativas e verificar resultados obtidos, fazer cálculos mentalmente, ou com algoritmos convencionais, procurar regularidades e padrões, fazer e testar conjecturas, e formular generalizações, [...] são atitudes e habilidades implicadas no desenvolvimento da competência matemática (GIGANTE; SANTOS, 2012, p. 18).

O resultado do trabalho do professor generalista que ensina Matemática nos anos iniciais, conforme as avaliações oficiais é o próximo tema. Vejamos se a carga horária reservada aos conteúdos matemáticos têm sido suficientes para capacitar o professor regente de turma para o ensino de Matemática.

2.3 Resultados oficiais do ensino de Matemática em Minas Gerais.

A ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização é uma avaliação censitária e uma das principais iniciativas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Visa aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática e também as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Participam do exame alunos do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas (urbanas e rurais) de todo o país.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a escala de Matemática da ANA foi organizada em quatro níveis:

Nível 1 (até 425 pontos) - neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital; associar objeto de uso cotidiano à

representação de figura geométrica espacial; contar objetos; comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.

Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos) - além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras; associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos; comparar números naturais com até três algarismos não ordenados; estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos; resolver problema de adição sem reagrupamento.

Nível 3 (maior que 525 até 575 pontos) - além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso; completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos; calcular adição de duas parcelas com reagrupamento; associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso; resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar, e problema de divisão, com ideia de repartir.

Nível 4 (maior que 575 pontos) - além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras; calcular subtração de números naturais com até três algarismos; associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital; resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).

Vale destacar que somente em 2014 foi incluída na ANA a avaliação de Matemática. Até então, só a alfabetização em Língua Portuguesa fazia parte do processo avaliativo.

Tabela 2 - Percentual de alunos nos níveis de Matemática, segundo ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização – 2014 – Região Sudeste:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Brasil	24%	33%	18%	25%
Sudeste	14%	29%	21%	36%
Espírito Santo	18%	33%	20%	29%
Minas Gerais	11%	26%	22%	41%
Rio de Janeiro	24%	37%	19%	20%
São Paulo	12%	27%	21%	40%

Fonte: INEP/2014.

Considerando que o MEC – Ministério de Educação e Cultura considera que o aluno está proficiente quando atinge o nível 3 de proficiência em Matemática, 37% dos alunos de Minas Gerais tiveram rendimento inadequado, contra 63% nos níveis adequados.

Para efeitos comparativos pesquisou-se também os resultados do PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, de Minas Gerais. O PROEB faz parte do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação. Avalia alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e ainda do 3º do ensino médio de escolas públicas, quanto aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.

Os resultados pesquisados são os de 2014 e referem-se aos resultados da avaliação de Matemática, do 5º ano do ensino fundamental.

A proficiência média dos alunos do 5º ano da Rede Estadual, avaliados pelo PROEB em 2014, numa escala que vai de 0 a 500 foi de 293,3. A proficiência por nível, que está abaixo do recomendado, é apresentada logo a seguir na forma de tabela.

Lembrando que a localização no nível baixo indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela matriz de referência e aponta para a necessidade de planejar um processo de intervenção com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes.

As habilidades essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na matriz de referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram no nível intermediário. Esses

alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização. No entanto, é preciso estimular atividades de aprofundamento com esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos.

No nível recomendado, os alunos costumam responder corretamente, com base na matriz de referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade.

TABELA 3 Percentual de alunos do 5º ano do ensino fundamental, por padrão de desempenho em Matemática, segundo PROEB – 2014

Níveis	%
Baixo (até 175)	11,5
Intermediário (de 175 a 225)	27,0
Recomendado (acima de 225)	61,5

Fonte: PROEB/2014

Considerando que os alunos que se encontram no padrão de desempenho localizado no nível intermediário apresentam as condições mínimas para avançar em seu processo de aprendizagem e que junto com aqueles do nível recomendado somam 88,5%, pode-se considerar bem satisfatório o resultado.

Os resultados do PROEB apresentam ser melhores que os da Avaliação Nacional de Alfabetização, se considerar a soma do nível intermediário com o recomendado (88,5%). No entanto, se comparar somente o resultado do nível recomendado do PROEB (61,5%) em relação ao nível adequado da ANA (63%), tem-se praticamente o mesmo desempenho nas duas avaliações.

Considerações finais

Retomando a pergunta de partida que resultou no presente estudo, tem-se que quem sabe alguma coisa não sabe necessariamente ensinar. Para tanto são necessários saberes diversos, de fontes variadas, que incluem os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, didático-metodológicos e experienciais.

O repertório de saberes docentes não se restringe àqueles adquiridos na formação inicial. Tal aprendizado tem início já nos primeiros anos de escolaridade, quando aprendem o ser docente pelo exemplo dos professores, se ampliam durante o período de formação acadêmica e se estendem por toda vida profissional. Nesse processo, antigos saberes são refinados, outros abandonados pelo desuso.

Logo, quem compreende os conteúdos matemáticos não sabe automaticamente ensinar. A atividade docente é complexa e não se restringe aos saberes disciplinares. Ensinar Matemática pressupõe o conhecimento da disciplina a ensinar (conteúdo programático), bem como os saberes didático-pedagógicos, profissionais, curriculares e experienciais.

Pelos resultados obtidos nas avaliações oficiais tem-se que o nível de compreensão dos conteúdos matemáticos, aliado aos saberes didático-metodológicos parecem ser suficientes para qualificar a ação docente do professor dos anos iniciais. Resultados negativos sinalizariam para uma formação deficitária em Matemática e/ou em relação aos conteúdos didáticos, profissionais e curriculares, mas não foi o que se verificou.

Não é o que ocorre em relação ao 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, já que nesses níveis os resultados sinalizam que há problemas no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o mesmo PROEB/MG de 2014, o percentual de alunos do 9º ano, por padrão de desempenho em Matemática, no nível baixo é de 19,3%, o intermediário concentra 57,5 % e o recomendado 23,2%. No 3º ano os resultados são piores: nível baixo 61,7%, intermediário 33,9% e o recomendado apenas 4,4%.

Considerando que o professor que leciona Matemática no 9º e 3º ano é licenciado em Matemática, ou seja, formado especificamente para lecionar conteúdos matemáticos, ocorre um fato no mínimo curioso. Como explicar que os resultados de Matemática do 5º ano, cujo professor é o professor generalista, são melhores que os do 9º e 3º ano do ensino médio? Mas isso é assunto para um próximo trabalho de pesquisa.

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª. ed. rev. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 23-35.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014.** Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Estabelece as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília: MEC/SES. 2010. 99 p.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, DA. R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

D'ÁVILA, C. M. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Didática e docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, S P: Papirus, 2012. p. 15-30.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____, _____. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba, PR: Ibplex, 2005.

FACULDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS. Conselheiro Lafaiete. *Homepage Institucional*. Disponível em: <<http://www.unipaclafaiete.edu.br/portal/attachments/article/137/MATRIZ%20PEDAGOGIA%202014%202.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5ª ed. Curitiba, PR: Positivo, 2014.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002.

GIGANTE, A. M. B.; SANTOS, M. B. **Práticas pedagógicas em matemática: espaço, tempo e corporeidade**. v. 3. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

IMEPC – Araguari Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos. *Homepage Institucional*. Disponível em: <http://imepac.edu.br/public/upload/files/matriz-curricular-pedagogia-2016_nova.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

INSTITUTO METODISTA IZABELA HENDRIX – Belo Horizonte. *Homepage Institucional*. Disponível em <<http://izabelahendrix.edu.br/pedagogia/matriz-curricular>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SIMAVE Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica. PROALFA/PROEB. **Revista da gestão escolar**. Belo Horizonte, 2014.

MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

POGRÉ, P. e outros (org.). **O ensino para a compreensão**: a importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem. Vila Velha, ES: Hoper, 2006.

TACHIZAWA, T. MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª. ed. rev. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 185-210.

TERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D’ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Didática e docência na Educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 109-132.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ. *Homepage* Institucional. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/coped/composicao_curricular.php>. Acesso em: 6 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Homepage* Institucional. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/arquivos/Grade%20Curricular%202013-PDF.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG – unidade Divinópolis. *Homepage* Institucional. Disponível em: <<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/ArqEstruturaCurricularCurso167I20160929110352.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2017.

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS DE EXPANSÃO,
NATUREZA, SIGNIFICADOS, CONDIÇÕES E CONTEÚDOS**

Norival Carvalho Cunha⁴³

Thais Naiane Barcelos Cunha⁴⁴

Nathália Barcelos Cunha⁴⁵

Cristina Soares de Sousa⁴⁶

⁴³ Mestre em Educação pela UNIUBE. Professor da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: professor_norival@yahoo.com.br

⁴⁴ Graduada em Psicologia pela UFU. MBA Executivo – Gestão Organizacional e Desenvolvimento de Talentos Humanos (PUC). MBA Neuropedagogia (PASSO UM). E-mail: thais_naiane@yahoo.com.br

⁴⁵ Graduada em Engenharia Elétrica pela UFU. Pós Graduação Engenharia Técnica de Segurança (Pitágoras). E-mail: nathaliabcunha@gmail.com

⁴⁶ Doutora em Genética e Bioquímica pela UFU. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: cristsoares@hotmail.com

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”.

Albert Einstein

Neste artigo, descreve-se e analisa-se o trabalho docente universitário no contexto das políticas públicas de expansão das Instituições de Ensino Superior privado, destacando suas principais alterações relacionadas ao processo de “precarização estrutural”, à intensificação das atividades e, em paralelo, ao achatamento e perdas salariais, pela captura da subjetividade do trabalhador, devido ao excesso da carga horária, salas lotadas, falta de infraestrutura, recursos didáticos ultrapassados e jornadas de trabalho em outras instituições de ensino etc.

1.1 Políticas públicas e expansão das IES privadas

No período de 1994 a 2007, ocorreu, principalmente no Governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a expansão das Instituições de Ensino Superior privadas, número de alunos matriculados em cursos de Graduação presencial no Brasil, que passou de 1.661.034 para 4.880.381, correspondendo a um aumento de 193,8% no quantitativo de estudantes em instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2009).

Isso foi um dos passos mais importantes para garantir uma expansão com qualidade, no Ensino Superior privado e proporcionar um aumento de mestres e de doutores a ministrar aulas. No contexto da ampliação do Ensino Superior, foi estabelecido o PNE – Plano Nacional de Educação, com um total de vinte metas para melhorar a qualidade de ensino. Na emenda constitucional nº 59/2009, alterou-se, por meio de um dispositivo transitório a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 13.005/2014, na qual o PNE tem como base a elaboração para auxiliar os planos da Educação nos estados e nos municípios; tendo como previsão orçamentária no PIB – Produto Interno Bruto, condições para a sua execução (MEC/2015).

Seguem as principais metas para a expansão do Ensino Superior:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento).
Meta 13: elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. 13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES; **Meta 14:** elevar

gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (MEC, 2015).

Tem-se vivenciado um período de diversas alterações no sistema educacional como um todo, em todas suas fases escolares, mas o foco desta pesquisa é o Ensino Superior nos cursos de Licenciatura: Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia. Entre essas mudanças, tem-se a expansão de IES privadas, o aumento do número de vagas para ingresso de alunos e uma diversidade cultural decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo: adultos, jovens, classes sociais diferentes etc.

Nessa perspectiva, um dos desafios dos professores que atuam na docência universitária está em compreender essa dinâmica das transformações, contextualizar de forma reflexiva e ser capaz de articular saberes científicos, pedagógicos e suas experiências. São desafios que os professores universitários precisam enfrentar e buscar alternativas de soluções, pois demandam atentar para as diversas experiências e conhecimentos que têm sido construídos cotidianamente por esses sujeitos nos diferentes cenários presencial e *virtual*.

Não significa preocupar-se somente com o ensino dos conteúdos específicos, uma vez que o professor tem que dar conta de muitas outras atividades. Elas demandam responsabilidades nas tomadas de decisões e encaminhamentos que se dão nas IES e exigem competências específicas, para a complexidade que envolve o trabalho docente. O trabalho do professor, compreendido como “o fazer e o agir” na docência, não envolve somente a prática de ensino em sala de aula, supõe também um “fazer” na apropriação do conhecimento, na gestão escolar, nos projetos pedagógicos da instituição, na participação da comunidade escolar e na vivência social e econômica em que está inserida. Em outras palavras, não se caracteriza por uma simples realização de tarefas com objetivos e procedimentos acadêmicos determinados, se assim o fosse, não precisaria ser professor para realizá-las.

As faculdades e universidades, em sua maioria, preparam seus alunos dos cursos de Licenciatura para trabalharem no Ensino Básico (Infantil, Fundamental e Médio); as condições oferecidas para esses profissionais privados e públicos, são diferentes mas possuem fortes similaridades entre salários, carreiras, compreensão da precarização, intensificação do trabalho e dos processos de expropriação da informação também de subordinação da produção e do poder extraclasse.

Na obra *O Capital*, Marx (2002, p. 152) destaca o “conjunto de contradições do processo de produção especificamente capitalista”. Essa política neoliberalista representa a

materialização de um crescimento da produção e da produtividade, inserida no sistema educacional das IES e das universidades públicas, cujas expressões incluem no próprio ato de escrever-produção acadêmica, pois o docente precisa ser produtivo. Encerra também os conceitos de gestão empresarial privada, observando um fenômeno de perdas salariais, aumento das matrículas e dos cursos, referenciando as IES privadas, salas lotadas, aumentos dos cursos, carga horária elevada e a transformação da visão pedagógica centrada nos processos mercantilistas. Isso provoca um impacto profundo no trabalho do professor, pois a maioria se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas, muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária nos cursos de Licenciatura.

No mundo contemporâneo do trabalho, podemos identificar o processo de precarização dentro das constantes perdas de qualidade e perdas de direitos, no trabalho docente. Analisados pela expansão das IES privadas em curso, apresenta-se a gestão de uma nova postura do trabalho docente frente às novas normas da sociedade flexível e de um perfil ainda mais adaptativo, tais como: a dúvida do emprego, o excesso de disciplinas e a transferência para o professor da responsabilidade por seu próprio emprego.

O processo de trabalho docente nos últimos anos passou por alterações estruturais sociais e de leis. Essas transformações mudaram significativamente o padrão de trabalho e de emprego. Alguns artigos de nossa CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, específicos sobre o trabalho do professor oferecem uma visão sintética das transformações do trabalho do professor, diante da expansão das IES privadas, a exemplo do terceiro artigo da CLT, que descreve que não haverá distinções entre o trabalho intelectual, técnico e manual, diante de todas as profissões.

Art. 3 Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

§ Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual (CLT, 2002, p. 149).

Diante da necessidade e do desafio de construir um projeto de sociedade, em um mundo em acelerada mudança nas relações sociais e de trabalho, com novas exigências de qualificação para o mercado e preocupação com a cidadania, a Educação emerge como um dos fatores relevantes, que possibilita o processo intelectual do trabalho docente. O professor é um profissional intelectual, que utiliza sua capacidade para ajudar os cidadãos,

proporcionando-lhes a experimentação de ousadias e o profundo repensar de comportamentos e formulações. Nesse contexto, é preciso estar aberto às inovações, ser criativo e ousado o suficiente, para propor ou assumir alterações e criar as possibilidades para o nascimento de novas propostas sociais (STIELER; ZARTH, 2009).

No artigo 318 da CLT (2002), o professor não poderá dar mais que quatro aulas consecutivas por dia, nem mais de seis intercaladas, em uma mesma instituição. Com a expansão das IES privadas, pôde-se verificar, que os professores dão aulas em diversas instituições de ensino no mesmo dia, para aumentar a sua remuneração. O sindicato dos docentes defende até a expansão da Educação Superior, desde que ela não sobrecarregue o professor.

Nesse contexto, vemos a precarização das condições de trabalho, com aumento de cursos, aumento de disciplinas por professores e a falta de estrutura para dar aulas, recursos físicos e virtuais, necessários ao desenvolvimento do processo do trabalho docente e também do processo ensino-aprendizagem.

A EaD - Educação a Distância é a modalidade educacional que mais tem crescido no Brasil nos últimos anos, conforme a pesquisa feita em 2013, pela ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância: entre 2003 a 2013, os cursos de Graduação a distância cresceram 23 vezes, saltaram de oito cursos para um leque de 84 cursos diversos. Os indicadores mostram como a Graduação a distância ganhou espaço e conseguiu que todos os cursos, desde as Licenciaturas até cursos de saúde e engenharias - ganhassem espaços: 97,2% dos cursos estavam concentrados antes na área da Educação, agora essa fatia caiu para 38,9%. O crescimento dessas outras áreas se justifica pelo fato de que, antes, as plataformas *on-line* da Educação a distância se limitavam a textos e gráficos e, atualmente, existe o acesso a videoaulas e a *softwares* que simulam experiências e práticas. Para mais um esclarecimento, segundo as regras atuais no PNE, os cursos presenciais podem ter 20% de disciplinas a distância (FOLHA, 2014).

A partir da Lei 9.394/1996, a modalidade EaD foi apresentada como forma viável, alcançar as distâncias continentais do nosso País, mas somente com o Decreto 5.622/2005, regularizam-se os conteúdos da EaD, em diversos níveis de ensino, que também regulariza o artigo 80, da Lei 9.394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação:

Artigo 1º - Para fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a distância, como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com utilização de meios e

tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º - A Educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para os quais esta prevista obrigatoriedade de momentos presenciais (BRASIL, 2005).

O Decreto 5.622/2005 estabelece algumas obrigatoriedades, tais como: avaliação presencial, estágio, defesa de trabalho de conclusão e equivalência do EaD, como modalidade presencial. Esse dispositivo sobre a equidade entre o presencial e a distância reduz substancialmente a flexibilidade, pois impede que diferentes alunos, com diferentes ritmos de estudos, em diferentes realidades de vida, tenham a oportunidade de fazer seus cursos em seu próprio tempo, ou mesmo em qualquer forma de flexibilidade temporal na aplicação do curso.

No contexto desta pesquisa, os artigos 10º e 11º, do Decreto 5.622/2005, deixam claro que, nos procedimentos em nível superior, não haverá restrições geográficas ou políticas para autorizar o funcionamento dessa modalidade de ensino. No entanto, o que descrevem sobre as IES os incisos IV, VI, VII e VIII do artigo 12 é que, para autorizar o credenciamento há que exigir um PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, que contemple o sistema educacional da instituição, a comprovação de pessoal técnico e administrativo e corpo docente habilitados para utilizar a infraestrutura física, laboratoriais e bibliotecas digitais, para lidar com EaD (MEC, 2013).

Como razão da expansão, o aprimoramento dos procedimentos da Educação Superior presencial e a distância, caracteriza a diversificação das relações do trabalho docente universitário. Esse processo alerta para a mecanização do trabalho, destacando-se na próxima seção, as relações que perpassam o trabalho, as atividades profissionais de um professor, dentro e fora de uma sala de aula e as condições da execução das atividades docentes.

1.2 Trabalho do professor: natureza, significados, condições e conteúdos

Desde os primórdios dos tempos, a necessidade de sobrevivência fez o homem desenvolver estratégias para caçar e pescar, tal como os outros animais também faziam, mas a escrita foi o diferencial que mudou a sua forma de vida. Com o decorrer do tempo, alguns objetivos e processos foram organizados e se chegou à organização social e do trabalho. No entanto, sua finalidade de sobrevivência sempre foi mantida como ontem, hoje e amanhã.

A discussão aqui proposta centra-se nos processos e na reorganização do trabalho docente, que faz uso das tecnologias digitais e ao mesmo tempo, nas suas possibilidades e

limites, em IES privada. Assim destacam-se, nesta seção, as relações que perpassam o trabalho, as atividades profissionais de professores, dentro e fora de uma sala de aula e as condições da execução do seu trabalho.

Se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, também altera o seu saber como trabalhar. Nesse sentido, o ofício é uma atividade laboral ligada à profissão e, nesse artigo, utiliza-se o termo trabalho, significando ensinar, capacitar-se e realizar a tarefa de ser docente, a qual é contribuir, ensinar os conhecimentos necessários para que o aluno torne-se um cidadão consciente e crítico, para se inserir no mercado de trabalho.

1.2.1 Trabalho e labor docente

A docência como labor que exige a criação de mecanismos permanentes de formação e organização do próprio trabalho, de modo que o desenvolvimento profissional se constitua em movimento continuamente estabelecido, entre o fazer e uma possível nova postura do trabalho docente, abrangendo: contexto, conteúdos, relações interpessoais, modo de gestão e instrumentos no ambiente tecnológico para auxílio de suas atividades.

O **labor** é a atividade que existe para produzir tudo que é vital ao homem, onde ele (aqui tratado como *animal laborans*) retira da natureza tudo que é necessário para a manutenção da vida, mostrando o caráter biológico dessa atividade ligada ao naturalismo radical do ser humano. Sem o labor não existe "vita contemplativa", trabalho e ação, pois, por mais que seja um ciclo repetitivo de "labuta, consumo e regeneração para novamente labutar", ele tem como condição humana a própria **vida**. Ele é um ciclo incessante: enquanto há vida, há labor. Ele "produz" bens necessários para o desenvolvimento biológico do homem (bens de consumo) e está vinculado à conservação da espécie e da vida enquanto tal, sendo que esta atividade é a que mais nos aproxima dos animais.

O **trabalho** é a atividade de transformação da natureza, onde o homem é tratado como *homo faber* (fabricador), e tem como virtude intelectual a "techné" (capacidade raciocinada de produzir, inteligência produtora, técnica) (www.projetofilosofia/Arendt, 2008).

Para Marx (1999, p. 136), o trabalho impõe-se ao homem como constituição de subsistência: "O homem se torna homem por meio das relações sociais, inclusive na realização de suas atividades de trabalho, além de considerar que o mesmo aprende no e para o trabalho".

O significado do trabalho docente não está dissociado da finalidade dessa atividade fixada pela sociedade e cujos conteúdos, natureza e significados mudam conforme os tempos e os contextos em que ocorrem.

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado por meio das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998, p. 5).

No contexto da natureza e constituição do trabalho do professor, considera-se sua formação acadêmica – no sentido de que a aprendizagem tem a intencionalidade e a dimensão das escolhas, definições, esforços e o trabalho para viabilizar os aspectos relacionados ao fazer-se e transformar-se em professor. São analisados o desenvolvimento e a capacitação profissional do docente a partir do trabalho e sua organização, que possibilitam uma reflexão, um compartilhamento e uma reconstrução de experiências e conhecimentos próprios à especificidade da Educação Superior.

O professor, no ensino universitário, não pode ficar alheio às condições que o envolvem no processo de seu trabalho. É necessário avaliar as perspectivas que envolvem as condições sociais, econômicas e políticas do magistério, para propor alternativas de melhorias e examinem o impacto que essas transformações podem proporcionar em sua profissão e na sociedade como um todo. A organização de atividades docentes considera tanto o domínio dos conhecimentos do campo específico, bem como os do campo pedagógico, pois o desenvolvimento profissional docente se faz na confluência desses dois ambientes.

Para se iniciar uma análise da docência como ofício, cita-se Arroyo (2000), que fala sobre os segredos e as artes da profissão:

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente (ARROYO, 2000, p. 18).

De modo geral, concorda-se com Arroyo (2000), e ainda é viável acrescentar que, quando se fala sobre o trabalho do docente, tem-se que o ser e o fazer do professor constituem atividades complexas e requerem uma constante aprendizagem. O trabalho do professor é uma

ação de múltiplas situações e enfrentamentos. A constituição de espaços de formação, que o impulsionam à reflexão e à problematização de modo compartilhado, pode auxiliar em sua formação e futura ação.

Nessa direção, Tardif (2002, p.186), defende que

[...] desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber é fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira.

Também essa dimensão vai além do caráter do trabalho de ser professor. Supõe uma dinâmica individualizada e permanente de questionamentos, de estudos e de buscas de soluções para as situações exigidas na atividade docente. Tem características de evolução e continuidade, tendo como finalidade ampliar o repertório de conhecimento teórico e prático.

Essas novas perspectivas estão relacionadas com a capacidade do trabalho docente em compreender os aspectos externos e internos, que envolvem as atividades da Educação contemporânea e não só analisar a sua ação como professor. É no decorrer do seu processo formativo que o professor poderá ir-se constituindo como tal. O que significa dizer que cada professor precisa se reconhecer como docente comprometido com sua ação de formador. Por isso, no âmbito de formação e da organização do trabalho educacional, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe (conhecimento). Daquilo que se supõe que ele saiba (habilidade), daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome. Dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem (atitudes) (TARDIF, 2002).

O trabalho do professor repercute diretamente na formação dos alunos que chegam às universidades, desencadeando uma transformação que altera a totalidade das instituições de ensino.

A carreira de ser professor no Brasil, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), está entre as piores, em termos de remuneração, entre os países de um mesmo perfil. Em estudo de 2003, a OIT (2003) demonstra ainda que, no Brasil, além de os salários serem muitos baixos, as salas de aulas estão lotadas e os professores precisam trabalhar em outras instituições e em turnos alternados, para conseguirem ter um ganho salarial adequado. De lá para os dias atuais, o cenário ainda persiste.

Ressalta-se ainda que a compreensão da rotina do professor e da finalidade do ato de ensinar são importantes para se entender que o seu trabalho no espaço escolar, enquanto

promove o conhecimento, o aprimoramento, as habilidades e as experiências de todos que estão envolvidos no ensinar e no aprender. Além disso, há de se considerar o sujeito professor e sua subjetividade como fundamentais ao trabalho docente. Eles relacionam-se à consciência e à autonomia, mesmo que vigiada. Ou seja, o professor tem liberdade de opinar e realizar ações no seu espaço de trabalho, desde que cumpra as normativas, mantenha seu planejamento adequado ao currículo escolar proposto, por vezes passando por uma avaliação administrativa, por parte da assessoria pedagógica, da direção da escola e da avaliação institucional, feita pelos alunos e funcionários da mesma instituição.

Nas condições atuais de trabalho, a profissão docente não chega a uma condição fabril, em que o trabalho, por vezes, torna-se até mecânico, no qual a produtividade é o principal, ou o único objetivo, limitando a autonomia do trabalhador na execução de suas atividades (HYPOLITO, 2005). Quando a questão é o trabalho docente, depara-se com diversos autores que debatem sobre essa autonomia possuir certa margem, se observados o planejamento e a metodologia, já que o professor tem certa liberdade para elaborar seu trabalho, limitando-o, porém, para a adequação das diretrizes escolares.

O fio condutor do trabalho do professor requer ser compreendido em íntima relação com o trabalho dele na escola e nas atividades dentro da sala de aula, considerando as mencionadas diretrizes educacional. O conhecimento está a serviço do seu trabalho. Isto significa que as relações do docente com os saberes nunca são relações restritas ao seu trabalho direto na sala de aula, mas também com a diversidade de funções que exerce em outros âmbitos: gestão administrativa, atendimento aos pais ou responsáveis e outras atividades extraclasse (visitas técnicas, estágios e palestras), bem como a preparação de aulas (GUILLOT, 2008).

Descrever o trabalho de ser mestre é tentar interpretar a história, pois os métodos de ensino, na maioria das vezes, são do século XIX e de outro lado, o professor, em geral, é da geração do século XX e a maioria dos alunos são do novo século. Quando juntamos estes três períodos, há um conflito que envolve o contexto compartilhado com os agentes escolares: professores, gestores escolares, familiares, alunos e o conjunto da sociedade.

A relevância do ensino no contexto referido está em favorecer o diálogo entre as gerações de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mas de maneira pedagógica e institucional, pois o tempo escolar é um diálogo de gerações conforme a análise dos autores: Arroyo (2000), Carr (2011) e Sidnei Oliveira (2010), que apresentam as caracterizações e nomeações de cada geração em seu momento histórico.

Uma das gerações recebe o nome de *Baby-boomers* (explosão de bebês), nascida no período pós Segunda Guerra Mundial, entre 1940 até a década de 1960 e refere-se às pessoas que são rígidas no cumprimento de regras e padrões, que são focadas e preferem agir com autoridade. Na maioria, são os professores ou gestores da Educação. Em alguns poucos casos, estão voltando ao banco da escola para atualização e diplomação.

As características da *Geração X* – composta por nascidos a partir da década de 1960 até a década de 1980 – trabalhando a multidisciplinaridade dos processos organizacionais, desenvolveram suas capacidades e habilidades profissionais em várias áreas, tais como: nas indústrias, no comércio, na informática e na prestação de serviço. São pessoas formais, criativas e que são dinâmicas e que buscam constantemente o aprendizado. Com o desenvolvimento das TDs – Tecnologias digitais, utilizam na para tentar equilibrar a vida pessoal e o trabalho, estão em busca de ascensão profissional por meio dos estudos, com retorno aos bancos da escola e na sua maioria, são estes, os professores das nossas salas de aula.

A *Geração Y* – representada pelas pessoas nascidas a partir do final da década de 1980, com o mundo relativamente estável, cresceu em uma década de valorização intensa e com *internet*, computação e mais sofisticada que as gerações anteriores. Seus membros ganharam autoestima e não se sujeitam às atividades que não fazem sentido em longo prazo. Sabem trabalhar em rede (compartilhado) e lidam com autoridades como se eles fossem mais um. Possuem em sua maioria, conhecimentos e habilidades sobre os processos tecnológicos, mas não têm paciência e nem tão perseverança em lidar com as teorias e as dificuldades; são os alunos que atualmente estão na maioria das Instituições de Ensino Superior.

Essa última geração citada acima, nasceu e desenvolveu-se em uma época de grandes avanços tecnológicos e prosperidade econômica globalizada. Os pais geração X, não querendo repetir o abandono das gerações anteriores, encheram os filhos de presentes, de atenções e de atividades, fomentando a autoestima deles, que cresceram vivendo em ação, estimulados por múltiplas atividades, como natação, dança, outras línguas etc., lançando mão da complexa cultura que se desenhou com essa nova geração. Esta se relacionava com o percurso histórico da globalização no início do século XXI, acreditando que os conhecimentos estariam sempre à mão, por meio das tecnologias da *web*, *smartphone*, *tablet* e outros mecanismos tecnológicos.

A formação do professor universitário é modelada ao longo da sua vida profissional e de seu contínuo aprendizado, gera um conhecimento específico relativo a disciplina, por isso

precisa-se analisar o contexto do cenário de sala de aula e mobilizar o interesse da geração Y, para que possam compreender a realidade e as práticas sob a orientação desse profissional do magistério, proporcionando ao aluno a iniciação e a ajuda para ir a frente, sem perder o contexto da aula e aprendizagem. Tardif (2002) atribui o saber e o ensinar a formação da personalidade do docente:

Os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao logo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização (TARDIF, 2002, p. 78).

Nessa perspectiva, apontamos para a necessidade de compreensão do trabalho docente subjetiva e objetivamente, considerando a sua formação, a organização da prática, o planejamento escolar, a preparação da aula, os registros administrativos, a remuneração, entre outros aspectos. Portanto, importa compreender o trabalho do professor como um conjunto articulado de fatores, cuja análise se dá de forma reflexiva, de modo a entender a interdependência entre os mesmos. Isso equivale dizer que a organização do trabalho docente, considerada em sua totalidade, não se expressa pela somatória de várias funções díspares e independentemente das relações profissionais e interpessoais, incluídas as com o aluno.

Ter uma profissão indica um processo de mudança de um sujeito em um profissional, que se inicia com formação pessoal, para transformar as outras pessoas e suas vidas. Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar os seus conhecimentos, suas habilidades e a suas experiências, para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. O professor tem a possibilidade de ser agente de transformação e formação das novas gerações, e auxiliar no desenvolvimento da sociedade. Isso porque a Educação não é apenas o ato de ensinar, mas o de levar os alunos ao “reinado do saber e do aprendizado contínuo” (ARROYO, 2000). Conforme o próprio Arroyo (2000, p. 54), há um diálogo das gerações, dentro do espaço educacional:

A relevância da escola está em que esse diálogo de gerações não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mas de maneira pedagógica, intencional e cuidadosa. O tempo de escola é um diálogo de gerações programado por adultos que dominam um saber de ofício. Nos processos de ensino-aprendizagem mais difusos e informais, os adultos atraem a atenção dos mais jovens e principiantes nas artes de ser humanos.

Uma das grandes tarefas de um professor não é a de somente instruir, mas a de preparar o aluno para se tornar um cidadão consciente de seus deveres e direitos. Nessa atividade escolar, o professor vai vivenciar também seus próprios sentimentos, incertezas, certezas, inquietações e as transformações do seu aluno dentro do ciclo educacional. O docente não pode limitar-se a educar pelo conhecimento destituído da compreensão do homem real, de carne e osso, de corpo e alma. Educamos pela e para a vida, como perspectiva de favorecer o ensino e a formação de um novo cidadão.

No âmbito da profissão docente, pode-se descrever o valor do professor quando ele, enquanto formador e mediador sendo aquele que cria uma técnica que possibilita o acesso à construção da informação para a formação, o conhecimento e a colaboração cultural da sociedade. Ele pertence a um grupo social que busca constantemente a sua própria transformação e a formação de uma sociedade por meio do ensinar-aprender. Além do professor, outros membros, como agentes educacionais e formadores de opinião, estão vinculados a este processo de transformação. Ser professor, portanto, é compreender os sentidos de integrar-se em uma profissão e de aprender com os colegas mais experientes, considerando os agentes implicados no processo de aprendizado. É na rotina diária do trabalho que se aprende a profissão.

Todas as relações que envolvem o indivíduo-professor, classes-alunos, comunidade-família e a instituição, são mais eficientes quando estáveis. A harmonia é incentivada desde que a estabilidade seja estabelecida, respeitada e se mantenha nessas relações a autoridade, mobilidade e responsabilidade. A autoridade está vinculada ao professor, a mobilidade aos conteúdos ensinados e seu aprendizado e, finalmente a responsabilidade, que está atrelada aos três parâmetros: o professor, o aluno e a sociedade, sendo que todos são corresponsáveis pelo estabelecimento do conhecimento. A Educação serve para formar indivíduos extremamente diferentes e capazes de fazer funcionar as relações sociais, tais como a sociedade e a escola (SACRISTÁN, 2011).

Depois dessas considerações, pode-se partir para as indagações capitais desta pesquisa: Como podemos definir o trabalho de um professor universitário? Quais são os conhecimentos, os saberes-fazeres, as competências, as habilidades e os valores que esses profissionais precisam para mobilizar e motivar, diariamente, cada aluno nas salas de aulas? Lembrando Arroyo (2000), o termo “ofício”, etimologicamente, é qualquer atividade especializada de trabalho, profissão, emprego, meio de vida. E “professor” o que ensina – Mestre. É o membro do ensino que organiza os trabalhos práticos e colabora nas pesquisas.

Aliás, são considerados professores aqueles que ensinam e transmitem conhecimentos de arte, ciência, disciplinas, técnica, ginástica, natação, música, etc., independente de possuir certificado de habilitação acadêmica dos cursos de Licenciatura.

Existem variados níveis e graus de ensino para a formação do docente. Mesmo para os que trabalham em uma mesma instituição de ensino e por estarem sujeitos à estrutura coletiva de seu trabalho, aos condicionamentos e aos recursos comparáveis e compartilhados, entre os quais os programas institucionais a serem ensinados, que tendem a ser diferentes dentro da mesma estrutura escolar: titulação, remuneração e carga horária.

A identidade do trabalho do professor vem daquilo que aprendeu no decorrer de sua vida profissional e pessoal, e que ele a manifesta por meio de seu conhecimento e para a sua contribuição social no dia a dia, dentro e fora da sala de aula. Isso significa que, nessa profissão, não existe conhecimento isento de contaminação social. O ser professor trabalha com sujeitos sociais e em função de um projeto para a sociedade, que possibilita auxiliar no crescimento e aperfeiçoamento da pessoa/aluno.

Na sociedade, o professor tem suas responsabilidades e autoridade dentro do contexto acadêmico. Cabem-lhe introduções do ensino e promoção da aprendizagem nas disciplinas curriculares e no conteúdo aplicado, sob a administração escolar, também o cumprimento das regras preestabelecidas pedagógica e administrativamente. Cabe ainda ao professor, manter os papéis definidos por essas esferas de forma exequível, dentro do contexto educacional. Entende-se que a sociedade espera que a escola promova o cidadão, buscando harmonia, equilíbrio emocional, com conhecimento, ética moral e comportamento; para um funcionamento social mais tranquilo e ideal.

Nesse contexto, Sacristán (2011, p. 18), reforça salientando que, o “objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos na escola é prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho”. Porém, além das expectativas sociais ligadas ao funcionamento social existem as necessidades do mercado de trabalho capitalista, por isso, têm-se transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo corporativo, que afetaram o sistema educacional e o ensino. A Educação precisa adaptar-se e capacitar profissionais para assumir o seu devido papel nesse contexto da globalização, incluindo ambas as expectativas: sociais e corporativas, que é o de ser agente de transformação, geradora de conhecimento e formadora de sujeitos.

Na crescente onda do desenvolvimento produtivo nos currículos e na gestão escolar, o professor precisa estar preparado para ampliar os horizontes de compreensão e perceber o

visível impacto na organização do trabalho com a utilização das tecnologias digitais, considerando-se que elas auxiliam no atendimento das mencionadas expectativas. Percebe-se que pode haver um aumento do tempo de trabalho nas ampliações das tarefas e aumento do número de alunos por professor, seja no ensino presencial seja no ensino a distância.

1.2.2 Precarização e implicações para o exercício da docência

Atualmente a desvalorização da atuação do profissional de várias categorias contribui para o sentimento de enfraquecimento da identidade profissional do professor. Esta perda está relacionada à descategorização, ou seja, à contratação de pessoas que não são próprias da área e afins, para ministrar aulas em conteúdos não dominados. Está associada também com a baixa remuneração, juntamente com o aumento de pessoas/profissionais que são ingressantes sem preparo, ou melhor, que fazem dessa profissão um “bico”, não sendo sua profissão principal – significando a segunda área de atuação profissional, aquela que pode ser complemento da renda salarial. Isso acontece principalmente na maioria das IES privadas, onde os cursos são realizados à noite e muitos professores têm outra profissão e nas horas vagas ministram aulas ou dão aulas em outras instituições para poder aumentar sua remuneração.

Assim, o quadro atual é de um sentimento de vergonha, de escolhas erradas, de maus profissionais, contrariando a opinião muitas vezes da sociedade, que tem o professor como aquele que educará, ensinará, cuidará e fará do “seu filho” um cidadão correto, mostrando o quando os docentes percebem o sofrimento, ao escolher uma profissão que dá início a todas as outras profissões.

A organização do trabalho docente, hoje, é similaridade dos conceitos de produtividade e de competitividade, que podem empobrecer o debate e o pensamento sobre a Educação, difundindo as ideias e as ilusões totalmente contraditórias, em face dos dados empíricos, “pois a escola não cria empregos por si e nem reforça necessariamente a coesão social” (CANÁRIO, 2007, p. 136).

No âmbito da organização do trabalho docente a pressão exercida pelo sistema é de aumentar a quantidade de trabalho, dentro da jornada. Geralmente nas IES particulares, o professor tem disciplinas que contemplam os horários, em turno de até quinze horas por semana, sendo que a maioria nos cursos das faculdades particulares e nos cursos noturnos. A pressão se concretiza também alicerçada na ideia de que os docentes deveriam ser mais

produtivos, corresponder à produção e à quantidade de produtos, tais como: aulas, orientações, publicações, projetos, congressos, visitas técnicas etc. Essa dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção, mas uma necessidade de criar as condições, de reorganizar seu trabalho acadêmico e sua valorização profissional.

Dalila Oliveira (2000, p. 25) confirma essa tendência do conhecimento, de que “[...] a Educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas”. Aspectos externos e internos à sala de aula acarreta uma profunda indagação a respeito dos processos de organização do trabalho docente, pois o professor necessita legitimar e motivar sua própria carreira, por meio do novo jeito de ministrar aula, para mobilizar o aluno a ter vontade de aprender.

O professor necessita utilizar as ferramentas e a linguagem desse aluno e da escola, a qual deveria transformada em uma estrutura viva e a Educação deveria ser concebida como uma contínua reconstrução, reordenação e “modernização” de experiências entre professor, aluno e sociedade (BARBOSA, 2003).

Nesse novo sistema, a natureza do trabalho acadêmico poderá ser estritamente controlada por programas definidos, por objetivos estratégicos das organizações em um mundo globalizado, ou seja, o professor passará de educador a também processador de tecnologia, dando origem à reorganização de um conhecimento extremamente complexo na busca da profissionalização, inclusive do novo e do próprio trabalho de ser professor.

Deve-se ressaltar a perda da relevância dos conteúdos ensinados e do desempenho de suas atividades escolares, para uma tecnologia que tem resposta para tudo em um tempo mais rápido do que uma aula presencial. A UNESCO, Organização das Nações Unidas, desenvolveu uma pesquisa de campo, em 2003, na qual buscou atualizar os aspectos pedagógicos e o trabalho do professor:

Entre as finalidades mais importantes da Educação: 72,2% dos professores afirmaram que o mais importante é formar cidadãos conscientes, assim como 60,5% indicaram que é desenvolver o espírito crítico, contra 8,9% que apontaram ser o de proporcionar conhecimentos básicos, que 21,4% afirmaram que transmitir conhecimentos básicos é um dos objetivos menos importantes. (UNESCO, 2003, s/p)

Esses resultados, apontados pela pesquisa da UNESCO (2003), transmitem a visão do professor brasileiro sobre o seu trabalho. Nesse sentido temos que há uma grande

preocupação deste público em formar o aluno para o convívio em sociedade, em detrimento de oferecer um conhecimento puro, êxito de interconexões com situações reais, não aplicáveis ao cotidiano do aluno. Necessitamos de uma reflexão disso, no mercado de trabalho, que busca um profissional com conhecimentos e saberes que podem ser utilizados e adaptados, por meio da criticidade, para solucionar situações diversas.

O novo processo de trabalho deu origem à chamada “desespecialização multifuncional” ao “trabalho multifuncional” que, de fato, expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos, movimentos e processos laborais. Quanto ao trabalho atual do professor, na prática, percebe-se, como diz Antunes (1999) sobre o trabalho atual do professor, como estando em um “processo de precarização estrutural do trabalho”. Trata-se de reconhecer a regência dos procedimentos fabris dentro da Educação e em suas disciplinas.

Assim, ocorre que a dinâmica da precarização passa pela intensificação do ritmo do trabalho, em paralelo ao achatamento e perdas salariais, pela captura da subjetividade do trabalhador, pela ampla flexibilidade do tempo do contrato, pela jornada de trabalho por tarefa, pela remuneração – como salário por produtividade e um professor ministrando várias disciplinas em uma mesma instituição. “No entanto, não se pode deixar de ressaltar que a transição de um regime predominantemente disciplinar para um baseado no controle” (SIBILIA, 2012, p. 172).

E ainda na atualidade, as determinações objetivas e subjetivas do processo de trabalho capitalista dentro do contexto educacional, onde o importante, principalmente para uma instituição de ensino privada, que visa o controle e o lucro e também uma IES que procura manter seus índices de aprovação junto ao MEC, é não deixar o aluno desistir do curso. Pois cada desistência gera uma perda na receita da instituição escolar.

Todavia, a precarização do trabalho docente não se restringe apenas aos novos processos do trabalho e às novas formas de contratação criadas pelo sistema globalizado, mas também, ao contrato de trabalho: instáveis e temporários, estagnação dos salários, flexibilização, intensificação do trabalho, aumento da produtividade e retirada dos direitos trabalhistas.

A complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento dos efeitos da globalização no cenário educacional, no contexto do novo padrão de acumulação de capital, de forma a compreender as razões históricas da precarização do trabalho e suas repercussões no fazer docente. O termo precarização do trabalho relaciona-se à transformação das condições profissionais do ensino com as mudanças econômicas e sociais globalizadas. Entre

essas mudanças, podem ser citadas aquelas que indicam que o trabalho precarizado teve seu início associado às mudanças percebidas no mundo do trabalho, ocorridas por volta da década de 1970, período de crise mundial do petróleo e, aqui no Brasil, período mais severo da Ditadura Militar. “As razões para as mudanças têm sido atribuídas a uma tentativa do capital de reduzir o custo com o trabalho como resposta preferencial para determinada crise na acumulação capitalista” (ANTUNES, 1999, p. 54).

A reorganização do trabalho docente relaciona as condições atribuídas em sua dimensão sobre alienação subordinada pelo capital, utilizando o domínio do conhecimento para apropriar-se da riqueza e dos avanços tecnológicos, gerando uma classe que pode ser dominante. Contudo, é importante ressaltar a importância da interação entre os muitos conteúdos a serem abordados nas diferentes áreas do conhecimento, pois, dentro do contexto norteador desta pesquisa, o ensino passa a ter mais sentido e a aprendizagem passa a ser abstrata, dentro desse procedimento do trabalho do professor.

O debate sobre a organização do trabalho e sobre a precarização privilegiava apenas um setor do proletariado, aquele envolvido com as atividades que geram diretamente a mais-valia, ou seja, aqueles que realizam o chamado trabalho produtivo, a exemplo nas áreas industriais, comerciais e educacionais. Os segmentos dos trabalhadores que não produzem diretamente a mais-valia e que realizam o que, no âmbito da teoria econômica marxista, denomina-se trabalho improdutivo, não tiveram o mesmo espaço. Nessa categoria estão os professores, pois eles não têm como dimensionar, auferir o que foi ensinado, prontamente, diariamente.

Para uma melhor compreensão do trabalho produtivo, é importante explicar o sistema capitalista (capitalismo mercantil ou mercantilismo), que se expandiu a partir do século XV, e trouxe profunda mudança nas práticas da administração dos negócios. A nascente burguesia do período medieval transformou-se em poderosas famílias de comerciantes e banqueiros. Em muitos casos, essas famílias burguesas substituíram as oficinas artesanais locais (escola). Também surgiram os intermediários e agenciadores de matérias-primas e mão de obra. O capitalista tornou-se a figura que entendia e dominava a produção e comercialização de bens, por meio das fronteiras e dos oceanos. Eles possuíam informações que os empregados não tinham e assim, o processo de tomada de decisão sobre os negócios passou dos trabalhadores para os empreendedores/comerciantes, modificando profundamente a prática da administração participativa nesse período medieval (HOBSBAWN, 2011).

Com o surgimento da reforma protestante, no século XVI, modificaram-se certos valores que influenciavam a cultura empresarial e criaram-se novos paradigmas para a administração das organizações. No campo doutrinário, a reforma enfatizou o espírito individualista e empreendedor e a responsabilidade individual, em substituição à submissão religiosa valorizada pela Igreja Católica. Calvino e Martinho Lutero enfatizavam o trabalho duro como forma de melhorar a situação pessoal e beneficiar a comunidade. As tendências da época deram impulso por meio da Revolução Industrial, ao nascimento de dois eventos: o surgimento das fábricas e a invenção das máquinas a vapor. A concentração de trabalhadores que usavam máquinas aumentou grandemente a produtividade. Ao mesmo tempo, aumentou a complexidade dos problemas, tanto nas empresas como na sociedade (LANDES, 2005).

O artesão transformou-se em operário especialista em operar máquinas, o que desumanizou o processo de fabricação, tornando-o dependente do emprego. Esse é um momento histórico que serve para analisar a posição docente atual diante das novas tecnologias, principalmente no que se refere à quebra da identidade dele dentro do discurso de negação de qualquer racionalidade, que não seja o mercado e liquidando-se totalmente os procedimentos metodológicos.

Castells (2000, p. 263) faz uma análise dos processos mercantilistas e dos procedimentos institucionais que corroboram na analogia das duas situações e explicam as transformações que aconteceram no trabalho em si e no mercado de trabalho:

Decisões administrativas, sistemas de relações industriais, ambientes culturais e institucionais e políticos governamentais são fontes básicas das práticas de trabalho e da organização da produção que o impacto da tecnologia só pode ser entendido em uma complexa interação no bojo de um sistema social abrangendo todos esses elementos.

Sob a análise de Castells (2000), a introdução da tecnologia está transformando o mercado desde a Revolução Industrial até os dias atuais. É o que acontece com o trabalho docente que está totalmente envolvido nas mudanças tecnológicas. Os docentes, em geral, hoje, sentem-se coletivamente desprestigiados. Individualmente estão em uma prova de dignidade, no sentido de que a qualidade dos seres está em xeque-mate, bem como as questões moral e ética, impondo a justificação de suas escolhas em relação a uma concepção do que é certo ou um bem comum.

O exercício de ser professor deve ser valorizado, porque é de utilidade social, reconhecido como qualificado e competente, pois sendo que tem atributos de autonomia, responsabilidade e descoberta do aprender para os alunos; os diversos profissionais tiveram um dia um professor que os auxiliou na descoberta do seu aperfeiçoamento.

Abordar o trabalho do professor pelo ângulo dos processos que constroem as adversidades profissionais impõe observar suas atividades cotidianas, para tentar compreender sua conduta, como o aumento da carga horária, a inflexibilidade ou flexibilidade dos currículos conteudistas, os tamanhos das turmas, o aumento dos cursos e a estrutura institucional, conforme aspectos e condições a seguir:

a) Carga horária: Desenvolvimento das atividades no planejamento da aula; na execução das aulas; atividades de correção de trabalhos avaliativos e provas; participação em reuniões pedagógicas; visitas técnicas; formação continuada e trabalhando em mais de uma instituição para compensar o salário baixo.

b) Currículos/conteúdos: Conteúdos básicos da escolarização; estágios-simpósios-congressos; disciplina e controle assumem rigidez curricular: redução ou aligeiramento; visão pedagógica centrada na transmissão cultural; organização interdisciplinar e no processo de ensino-aprendizagem.

c) Tamanho das turmas: Relaciona-se diretamente com a questão que envolve o desenvolvimento entre o professor e o aluno, pois, a cada dia, as salas estão lotadas de alunos. Coloca-se o máximo de alunos por períodos para economizar o espaço e o horário do professor, que tem que ministrar um fluxo de alunos acima do espaço físico e adaptar-se para ministrar as aulas.

d) Aumento de cursos: Desenvolvimento de cursos que se adaptam aos processos do mercado com visão para a empregabilidade dos alunos. Criação dos cursos superiores de tecnologias (tecnicistas) com duração de curto prazo, no máximo três anos. Aumento dos cursos de EaD, com polos em diversas cidades até fora do Estado da sede das IES privadas ou das universidades públicas federais e estaduais.

e) Estrutura institucional: Espaço físico muitas vezes adaptado para laboratórios, bibliotecas com o mínimo de livros por alunos, salas de aulas com quadros negros, em vez de quadro branco ou digital, salas de aulas adaptadas com iluminação e ventilação inadequadas ao ensino.

Nas condições do trabalho escolar, os projetos pedagógicos ganham conotações diversas em tais arranjos. Convivem, certamente, preocupações como a melhoria da qualidade

de ensino e como a superação do caráter fragmentado do currículo, buscando elementos para discutir as práticas curriculares no interior da escola. As reações às mudanças apontam para sua falta de sintonia com a prática, causando estranhamento e rejeição por parte dos professores e dos alunos. Se o foco das intervenções é a aprendizagem, procura-se evitar a fragmentação nesse processo educacional.

A crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, que aflorou em fins dos anos 1950, desencadeou uma série de transformações no mundo laboral. O foco do novo complexo de reestruturação produtiva a atingir as empresas capitalistas, é a gestão do trabalho vivo e da força de trabalho. Elas se tornaram reflexos de uma reorganização do capital, mediante a acumulação flexível, que tem o modelo toyotista como a mais avançada forma de intensificação do trabalho (ALVES, 2011); (ANTUNES, 1999).

As alterações nas estruturas produtivas e na organização do trabalho, advindas desse fenômeno globalizante, e a incidência das políticas neoliberais têm sido responsáveis por transformações no processo de trabalho e na organização da forma de ser professor. A organização do trabalho ocupa lugar central nessa discussão não somente por estabelecer como ele será feito, mas como será estabelecido o seu novo formato mercantilista. Paralelamente a esse processo, tem-se a descaracterização dos profissionais ou a desprofissionalização dos docentes.

O domínio da teoria pedagógica se tornou desnecessário diante de uma descaracterização, referendada na Lei nº 5.692/71, desfigurando a Licenciatura, os currículos empobrecidos de conhecimento e reduzindo a escola ao ensino e os docentes a “ensinantes”. O movimento de afirmação da visão educacional de sua especificidade e do profissionalismo no trato está vem na contramão dessa triste história, para desfigurar o profissional docente (MEC, 2015).

A institucionalização da carreira docente denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, pois muitos professores só querem estabilidade funcional. Ou seja, quando o professor se vê como um trabalhador, considerando suas expectativas pessoais sobre sua trajetória profissional, ele busca uma realização pessoal, que pode ser, por exemplo, de ganhos financeiros, de estabilidade funcional ou de reconhecimento profissional. Tais expectativas individuais parecem chocar-se com o conceito de que a Educação está inserida para a formação de uma sociedade ética e moral.

Estando o professor inserido em contexto frágil e repleto de ambiguidades, cobra-se que ele ofereça um ensino de qualidade, em um sistema massificado e, muitas vezes, sem os

recursos humanos e materiais necessários, recebendo baixos salários e aumentando suas atividades. Isso possibilita o crescimento pela perspectiva negativa que a sociedade tem construído acerca da profissão docente, a indignidade, a exacerbação da individualização, a desvalorização e a falta de reconhecimento da sociedade para com o professor.

A fragilização aumenta quando esse profissional não pode sequer contar com a solidariedade dos próprios colegas, que foi destruída pelas novas formas de gestão, em especial as que promovem a avaliação individualizada das *performances*, atreladas a novos critérios de qualidade, negando a subjetividade dos homens e mulheres, que trabalham na Educação. Antunes (1999, p. 87) declara: “[...] o processo de envolvimento interativo, amplia-se e se complexifica as formas da reificação (processo de alienação, em que a característica de ser uma “coisa” se torna típica da realidade objetiva)”, distanciando a subjetividade que trabalha no exercício de uma atividade autêntica e autodeterminada.

Na crise de identidade profissional, o magistério progressivamente perdeu sua aura de ciência aplicada, pois atualmente poucos querem dirigir-se a ele para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído na desvalorização do ser docente.

Assimila-se, assim, ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas. A perícia profissional tem sido cada vez mais desvalorizada, de acordo com o modelo tecnocrático, que improvisa a indeterminação, a intuição, o senso comum; desempenha um papel apoiador e, ao mesmo tempo, impõe rotinas próprias a cada professor e suas disciplinas acadêmicas.

É típico do sistema educacional atual apresentar condições de organização do trabalho degradadas pelas relações interpessoais entre o professor, o aluno, a gestão escolar e a sociedade.

Referências

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ALVES, G. 1961. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era capitalismo manipulatório. São Paulo: Bomtempo, 2011.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____, _____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO. M. G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA. R. L. (org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 9ª ed., São Paulo: Ática. 2000.

BASSOS, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Revista Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.44, 1998.

BRASIL.INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2005.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2011.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores In: Portugal 2007 - conferencia **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 2007.

CARR, N. G. **A Geração superficial**: o que a *Internet* está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agita, 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Vol. 1

CLT – **Consolidação das Leis Trabalhistas**. Editora Método Forense, 2015.

GUILLOT. G. **O resgate da autoridade em Educação**. São Paulo: Artmed, 2008.

HOBBSAWM, E. **Da revolução industrial ao imperialismo**. São Paulo. Forense Universitário, 2011.

HOUAISS, A.. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2011.

HUMPHREY, J. **Fazendo o milagre**: controle capitalista e luta operária na indústria automobilística brasileira. Petrópolis/RJ.: Vozes/Cebrap, 1991.

HYPOLITO, A. M; GARCIA, M^a. M. A.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

LANDES, D.S. **Transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa ocidental, deste 1750 até os dias de hoje**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2005.

LUDK. M e BOING L.A. **Do trabalho à formação de professores**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v.42 n.146/07>. Acesso em: 20 mar. 2012.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. 14^a ed. São Paulo: Difel, 2002.

MASETTO, M.T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: Editora FTD, 2000.

MINAYO, M. C. Souza. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. 10^a ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3^a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____, _____. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Marta. K de; SOUZA, D.T.R; REGO, T.C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. (Org.) São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y** – o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrante, 2010.

SACRISTÁN, J. C. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. 3^a Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____, _____. **Educar por competências** – o que há de novo? (org.) Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, E.G.; POWACZUK, A.C.H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Revista Políticas Educativas**, v.5,n2,p.38-53. Porto Alegre/RS. 2012.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes** – escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOLÉ, I. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STIELER.P.; ZARTH.P. **A expansão do ensino superior privado no Brasil**. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/326/Pedro%20Stieler.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 20 dez. 2009.

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

_____, _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. nº 13, 2000.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2003.

Sites Consultados:

<<http://www.mec.gov.br/inep>> Acesso em: 29 jun. 2013 - 12h37min.

<<http://www.mec.gov.br/inep>> Acesso em: 14 mai. 2015 – 05h32min.

<<http://jus.com.br/revista/texto/10890/direitos-deveres-e-valorizacao-dos-professores-nas-relacoes-de-trabalho>>. Acesso em: 20 mai. 2013 - 10h43min.

<<http://www.oit.org.br>> Acesso em: 18 jul. 2013 – 08h55min.

<www.folha.uol.com.br/Educação/2014> Acesso em: 05 dez. 2014 – 11h45min.

<<http://educador.brasilescola.com/gestao-educacional/processo-aprendizagem-ciberespaco.htm>> Acesso em: 08 fev. 2015 – 10h15min.

<<http://www.mec.gov.br/metas-pne/13-professores-titulados>.> Acesso em: 14 mar. 2015 – 11h43min.

<<http://www.projetofilosofia.blogspot.com.br/ArendtHannah> 2008, > Acesso em: 15 mar. 2015 – 04h02min.

QUE PAPEL DESEMPENHA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Roselaine das Chagas⁴⁷

⁴⁷ Mestre em Estudos Linguísticos pela UFU, Doutora em Estudos Linguísticos pela UFU. Professora da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: chagasroselaine@hotmail.com

“Uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber”⁴⁸

Introdução

A estruturação do que vai ser ensinado por um professor de Língua Portuguesa, em um curso de formação de professores, depende da explicitação dos objetivos que se pretende atingir com o processo de ensino de uma língua. Esses objetivos são afetados pela concepção que o educador tem do que seja ensinar língua portuguesa para futuros professores de Língua Portuguesa. Isso porque, qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria da compreensão da realidade a partir dos mecanismos utilizados em sala de aula.

Estabelecer uma comparação entre professor e aluno em formação sobre o que pensam ser relevantes no ensino de língua portuguesa, é importante para saber se há correspondência entre o que está sendo ensinado e o que está sendo (ou não) aprendido. Até que ponto há uma correspondência entre a concepção de ensino de língua do professor e a concepção do aluno em relação ao ensino dessa língua.

O objetivo, neste artigo, é comparar o que pensam o professor de Língua Portuguesa e o de Fundamentos e Metodologias de Língua Portuguesa sobre o seu papel, quais são as qualidades de uma boa aula, as de um bom professor e a atuação esperada dos alunos, com a opinião dos alunos em formação, ou seja, futuros professores. E, a partir dessa comparação, perceber qual é a relação com o saber de cada um: professor e aluno.

Este estudo tem como material de análise um questionário aplicado a estudantes de Licenciatura em Letras de uma faculdade particular no interior de Minas Gerais e a dois professores desses alunos: um de Língua Portuguesa e outro de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa.

A ideia deste trabalho surgiu a partir das leituras realizadas na disciplina de Doutorado em Estudos Linguísticos: Discurso e ensino: a relação com o saber, e a leitura mais específica do artigo de Helena Feres Hawad (2014), em que ela, por meio, também, de um questionário

⁴⁸ CHARLOT, 2005, p. 54

aplicado a estudantes de Licenciatura em Letras em fase de conclusão de curso, analisa indícios de como eles veem o papel do professor de língua portuguesa, em que a autora, após suas análises, afirma que “o discurso produzido por professores em formação revela suas atitudes frente à prática pedagógica”. E ainda acrescenta que “as representações de aula, professor e aluno são importantes pelo impacto que têm na seleção de conteúdos de ensino e estratégias pedagógicas”. (HAWARD, 2014, p. 01)

As discussões realizadas na disciplina de Discurso e ensino, no curso de Doutorado fizeram com que eu repensasse minha prática pedagógica, como professora de prática de ensino de um curso que prepara alunos para serem professores de Língua Portuguesa. Por isso o interesse em saber o que eles pensam sobre o papel do professor, o que, para eles é uma boa aula de língua portuguesa e o que os alunos devem fazer em uma aula de Língua Portuguesa. O que me inquieta é saber qual é a relação que estes alunos têm com o saber, como nós professores estamos possibilitando ou não essa construção do saber. Será que o que eles estão aprendendo fará sentido na vida deles? Será que as aulas, para eles, são interessantes? Será que há compreensão?

Segundo Charlot (2005, p. 55) “do ponto de vista teórico, uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber”. A minha dúvida é: Será que nós professores estamos possibilitando este encontro, ou melhor, quando ocorre esse encontro? Segundo Charlot (2005, p. 27) “o saber é o centro da experiência na escola. A escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para alunos que estão tentando aprendê-las”. Nessa perspectiva, a escola é o espaço do saber, sendo assim, o professor deve ter o que dizer, além disso, “não é qualquer coisa que cabe na sala de aula”, o estatuto de conhecimento entre professor e aluno não é o mesmo. O professor deve assumir uma posição discursivo-enunciativa que o coloque no papel de professor, com domínio de saberes específicos que o torne capaz de ensinar ou transmitir alguma coisa que faça sentido para o aluno.

Nas próprias palavras de Charlot,

[...] para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se

aproprio do saber. A segunda condição é que a mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz (CHARLOT, 2005, p. 54).

Nesse sentido, Bertoldo (2016, p. 01) corrobora com as ideias de Charlot quando afirma que “é na sala de aula que o aluno pode ter um contato-confronto com saberes específicos a partir de atividades intelectuais que, por sua vez, em alguma medida, implicam o seu sucesso ou o fracasso escolar.”

Dessa maneira, é na sala de aula que, provavelmente, poderá de alguma maneira ocorrer o encontro entre o desejo e o saber. Um aluno que por algum motivo acredita que “vale a pena olhar para onde o professor está olhando”, que o que o professor está ensinando faz sentido para ele. Nesse caso, ele reconhece a função específica da escola: estudar, aprender, saber. Na opinião de Charlot (2005, p. 60) “as questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer, são as chaves do ensino”. Um professor bem sucedido será aquele que conseguir desenvolver e incentivar a atividade intelectual do aluno.

É nesse sentido que se pode afirmar que o jogo das relações pedagógicas precisa da relação de transferência. O aluno pode reconhecer no professor um “suposto saber”. Sendo assim, ele supõe que o professor sabe algo interessante que fará sentido para ele: “um saber que o sujeito acredita necessitar para superar os seus problemas. ” Quando ocorre transferência, significa dizer que “eu aposto em alguém”. Segundo Bertoldo (2016, p. 30), “para a História acontecer é preciso que os corpos estejam engajados e isso é trabalhoso”.

Segundo Soares (2009, p. 23) “a transferência positiva entre professor e aluno cria as necessárias condições para o favorecimento de um modo de aprendizagem.” Ela ainda acrescenta que ,

[...] ao reconhecer o investimento transferencial que lhe é dirigido, o professor disponibiliza-se para um encontro com o aluno, sem o qual, a relação educativa apenas cumprirá a função autoritária de transmissão de conteúdos pedagógicos, sem cuidados, sem criatividade, sem escuta às demandas do aprendiz. (SOARES, 2009, p. 24).

É interessante perceber que, embora o próprio aluno não saiba dizer se ocorreu ou não a transferência, pois ela pode se manifestar posteriormente ao momento que está sendo

vivenciado, a relação que ele mantém com o professor, boa ou ruim, será importante para que ela venha ocorrer. De acordo com Bertoldo (2016, p. 14) “ esse processo de transferência nas relações pedagógicas parece constituir um elemento chave para que haja mobilização tanto da parte do aluno quanto do professor, o que, mais uma vez, faz vir à tona a consciência de que não se trata de um processo que pode ser levado a termo unilateralmente.” Assim, é necessário que o professor tenha a função de instaurar a problematização, de fazer perguntas, de colocar dúvidas para que o aluno possa realmente criar, estabelecendo uma relação dialógica, sem que o professor deixe de exercer o papel de desencadeador de autoridade.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se problematizar a relação com o saber, de se ter em mente qual é a função do professor, do aluno e da escola. Como professores, é preciso ter em mente que a escola é realmente o espaço do saber e que o professor tem algo a dizer, que tem consciência de que a relação do saber em uma aula está ligada à sua relação com o seu saber. Para isso, é preciso também que ambos (professor e aluno) assumam responsabilidade enunciativa, ou seja, tanto professor quanto aluno devem saber não só o que dizer, mas também como estabelecer a relação deles com o saber.

As imagens que a professora e os alunos possuem de seu objeto de trabalho, no caso, o ensino da Língua portuguesa, dentro do atual contexto sócio histórico, constituem um imaginário deles sobre o ensino da Língua portuguesa e sobre os dizeres da professora, a sua prática em sala de aula e a relação dos alunos com o ensino dessa língua.

O imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e está, também, relacionado a questões de poder, por isso as representações são delimitadas ideologicamente no sentido de atender às questões relacionadas ao poder político e econômico

Passaremos para a metodologia do trabalho, apresentando o questionário aplicado e analisando as respostas obtidas.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, foi aplicado um questionário com perguntas abertas a 30 estudantes de Licenciatura em Letras, e a dois professores da turma: um de Língua Portuguesa e o outro de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa. As perguntas foram as mesmas, tanto para os alunos quanto para os professores. Na tabulação dos dados não optei pela análise quantitativa, mas pela transcrição das respostas dadas às perguntas.

Procurei transcrever o que eles responderam, sem me preocupar com o quantitativo das respostas.

As perguntas elaboradas foram:

1. Como deve ser uma boa aula de língua portuguesa?
2. O que é preciso saber para ser um bom professor de língua portuguesa?
3. O que os alunos devem fazer na aula de língua portuguesa?

Lembrando que eu utilizei as mesmas questões elaboradas por Hawad (2014) em seu artigo “O ensino de língua materna no discurso de professores em formação”. Em seu artigo a autora aplica o questionário apenas para os estudantes, eu resolvi aplicar também para os professores, com o intuito de saber qual a visão de cada um e qual a relação deles com o saber.

Resultados e discussões

Em relação à primeira pergunta: **Como deve ser uma boa aula de língua portuguesa**, tivemos basicamente as seguintes respostas dos alunos:

Vale ressaltar que a ordem estabelecida para as respostas (em todas as questões) não significa que uma foi mais numerosa que outra, nem mais importante. Eu transcrevi de maneira geral o que eles responderam.

- a. Planejada, seguindo as propostas do CBC (Currículo Básico Comum)
- b. Contextualizada (não abordar a gramática de forma isolada)
- c. Dinâmica, criativa, alegre, reflexiva, clara e objetiva (utilizar diversos tipos de recursos criativos e conciliar teoria e prática)
- d. Abordar conteúdos que os alunos tenham dificuldades.

Os professores responderam:

a. Professor de Língua Portuguesa

“Uma boa aula de Língua Portuguesa é aquela em que os alunos tenham a oportunidade de ler bons textos, de diversos gêneros, discuti-los, compreender as estruturas gramaticais da língua e produzir os próprios textos. Uma aula em que a oralidade, a leitura e a escrita sejam parte do mesmo processo”.

b. Professor de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa

“A boa aula de português deve ser aquela que consiga responder as necessidades expressivas dos educandos, seja dentro de um estilo formal ou informal, mas que contemple a realidade dos mesmos, visto que ele trazem um pré-conhecimento prático fundamental da língua”.

Comparando as respostas dos alunos com as dos professores, percebemos uma consonância entre as ideias. Tanto para os alunos quanto para os professores, fica claro que uma aula de Língua Portuguesa deve seguir as propostas do CBC (Currículo Básico Comum), baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõe

[...] que o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social (BRASIL, 1998, p. 15)

Para o professor de Língua Portuguesa, uma boa aula de Língua Portuguesa deve abordar leitura, compreensão de textos, conhecimentos gramaticais e produção textual pelos alunos. Além disso, ele ressalta a importância de se trabalhar não só a modalidade escrita da língua, mas também a modalidade oral. E isso é previsto pelos PCNs

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 25)

O professor de Fundamentos e Metodologias também ressalta a importância de se trabalhar com escrita e oralidade, quando afirma que “A boa aula de português deve ser aquela que consiga responder as necessidades expressivas dos educandos, seja dentro de um **estilo formal ou informal.**” (grifo nosso) É interessante observar o uso do artigo definido no lugar do indefinido, utilizado pelo professor de Metodologia (A boa aula de português...), isso reforça seu posicionamento, asseverando com veemência o que ele acredita ser importante numa aula de português.

A contextualização, também é um aspecto citado tanto pelos alunos quanto pelos professores, o que significa não abordar a gramática isolada, por si só, mas por meio de textos, mais especificamente por meio dos gêneros textuais. Novamente, percebemos a influência das concepções do CBC, quando prevê que “As relações que um texto mantém com o mundo extralinguístico podem ser apreendidas por meio da operação aqui denominada contextualização, ou seja, da análise das condições de produção, circulação e recepção do texto.” (MINAS GERAIS, 2005, p. 12)

Muitos estudantes responderam que uma boa aula de Língua Portuguesa deve ser dinâmica, alegre, criativa e conciliar teoria e prática. É interessante notar, que esses elementos não respondem especificamente à pergunta feita, pois qualquer aula pode ou deve ter essas características, não apenas a de Língua Portuguesa. Isso nos leva a pensar que, para eles esses elementos garantiriam que a aula fosse boa, ou seja, eles aliam o prazer, a satisfação ao saber, ao conteúdo que será ministrado. E mais, esses elementos despertariam o interesse do aluno em aprender.

Alguns graduandos ressaltam a importância de o professor abordar conteúdos que os alunos tenham dificuldade. Nas respostas obtidas, muitos afirmaram que é papel do professor “sanar as defasagens de cada aluno”, “sanar dúvidas e dificuldades”. Para esses alunos, uma boa aula de Língua Portuguesa deve trabalhar como se fosse um reforço escolar. Prioriza-se o

que não foi aprendido, o que não foi absorvido pelos alunos em outras séries, em outra etapa da vida deles.

Poucos estudantes se referiram à Linguística como embasamento teórico para o trabalho do professor. Apenas um aluno mencionou que mediante os conhecimentos advindos da Linguística é necessário que o professor domine e aborde a norma culta da língua, mas respeitando as diferenças linguísticas, trabalhando as diversidades linguísticas sem preconceito.

Quanto à segunda pergunta: **O que é preciso saber para ser um bom professor de língua portuguesa**, obtivemos as seguintes respostas dos alunos:

- a) Conhecer o conteúdo e não pensar que sabe.
- b) Dominar todos os conteúdos que ensinará em sala de aula. (ter propriedade do que está falando)
- c) Domínio da norma culta e conhecimento das variedades linguísticas.
- d) Ter um bom planejamento (preparar as aulas com antecedência)
- e) A aula depende dos conhecimentos do professor para ser boa.
- f) Saber o conteúdo e adaptá-lo a cada tipo de aluno e a cada sala de aula.
- h) O professor deve ser bem humorado, deixar fluir a sua criatividade e principalmente ter conhecimento da gramática, interpretação e vocabulário.
- i) Incluir o estudo dos diversos gêneros textuais.

As repostas dos professores foram:

a) **Professor de Língua Portuguesa:**

“Embora a gramática não vá ser o centro das aulas, o professor de Língua Portuguesa precisa, sim, ter um conhecimento aprofundado dela. Da mesma forma que não se admite um

médico que não conheça em detalhes o funcionamento do corpo humano, não se admite um professor de Língua Portuguesa que não conheça o funcionamento da língua”.

b) Professor de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa:

“Formação específica na área, conhecimento suficiente para trabalhar a disciplina, hábito de leitura e pesquisa, preocupação com a sua formação continuada. Um bom professor de Língua Portuguesa não nasce pronto e acabado, mas na prática ele vai se formando, e essa busca constante pelo conhecimento poderá lhe dar subsídios suficientes para desempenhar sua função.”

Percebe-se, pelas respostas, que tanto os alunos quanto os professores, acreditam que o professor de Língua Portuguesa deve saber o conteúdo que será ministrado, mais especificamente o conteúdo gramatical. Embora muitos tenham mencionado o estudo dos gêneros textuais e das variedades linguísticas, a maioria afirma que o professor de Língua Portuguesa deve dominar e trabalhar a norma culta em sala de aula. De alguma maneira reforçam a importância do conhecimento teórico na formação do professor, apesar de ele não se reduzir apenas ao conhecimento gramatical da língua.

Nenhuma resposta dos alunos indicou que o professor precisa ser competente em leitura e produção de textos, mas sim, dominar a gramática. Isso, de alguma maneira vai de encontro ao principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCNs: desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Se nós nos comunicamos por meio de textos e não por meio de frases isoladas, simplesmente conhecer e dominar a gramática, não nos possibilitará o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso é reforçado pelo CBC, quando afirma:

Portanto, para expandir as possibilidades de uso da língua, é **necessário trabalhar com textos orais e escritos representativos dos diversos gêneros**, inclusive e em especial textos produzidos em situações de interação diferentes daquelas do universo imediato do aluno. Contemplar a diversidade não significa, porém, pretender ensinar todos os gêneros – até porque eles são praticamente em número ilimitado, criam-se e recriam-se historicamente – nem ensinar todos os gêneros de uma só vez. (MINAS GERAIS, 2005, p. 17) (grifos nossos)

A necessidade de ser pesquisador e ter formação continuada foi citado pelo professor de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa e fica implícito na voz de alguns estudantes, quando afirmam que “o professor deve saber o conteúdo e não pensar que sabe”. Há sempre que se pesquisar, que se conhecer mais. Essa resposta nos leva a pensar, também, sobre a função do professor de instaurar a dúvida, de problematizar o conteúdo e não oferecer tudo pronto para o aluno, fazer com que o aluno por meio da pesquisa, do interesse em aprender, vá atrás de mais conhecimento, para que ele mesmo possa construir o seu saber. Já que segundo Mrech (1999, 83), “o saber é uma elaboração pessoal do sujeito, algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito. O conhecimento apenas o seu contexto inicial instituído a partir da informação”.

Em relação à terceira questão: **O que os alunos devem fazer na aula de Língua Portuguesa-** as respostas dos estudantes foram:

- a) Os alunos devem interagir com o professor e ter comportamento participativo.
- b) Ter acesso a vários tipos de leitura e informações.
- c) Adquirir conhecimentos e aprendizagem.
- d) Ler diversos tipos e gêneros textuais, escrever para treinar, participar de todas as atividades.
- e) Os alunos devem participar, assim a aula ficará mais interessante.
- f) É necessário que os alunos sejam instigados à produção (de textos, de atividades, etc.)
- g) Os alunos devem saber aproveitar as aulas de português, pois, de certa forma é a mais importante, é a base de tudo.
- h) O aluno na aula de Língua Portuguesa tem que praticar leitura e atividades propostas pelo professor.
- i) O aluno deve entrar em contato com conteúdos que lhe acrescentará um bom desempenho em relação à aprendizagem.
- j) Conhecer a parte gramatical da língua.

Nessa questão os professores responderam:

a) **Professor de Língua Portuguesa**

“ Os alunos, na aula de Língua Portuguesa, devem ler, compreender textos, discuti-los, conhecer as estruturas gramaticais da língua e produzir textos.”

b) **Professor de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa**

“Nossa língua é formada por uma diversidade múltipla de linguagens, sendo essa língua dividida em duas partes fundamentais: fala e escrita. Com isso em sala de aula deve ser trabalhado com nossos alunos esses pontos fundamentais. Os alunos devem ter contato e conseguirem entender que nem sempre falamos como escrevemos. O que muitas vezes é apresentado que em nosso país existem duas línguas distintas e que na verdade não o é. Nossos alunos devem praticar em sala de aula a leitura e o que conseqüentemente irá auxiliá-los na escrita, visto que quem não lê, não escreve.”

Nessa questão, embora haja uma diversidade de respostas, depreende-se que, para muitos, o aluno deveria interagir com o professor, participar das aulas, ser ativo e não apenas recebedor de conhecimento. Diferentemente da questão anterior de que para ser um bom professor de Língua Portuguesa, o importante é dominar a gramática, os alunos devem praticar a leitura e produção de textos. Parece contraditório, o professor deve prioritariamente dominar a gramática, mas instigar nos alunos o interesse pela leitura e escrita de textos. Parece que a função de ler e escrever deve ser do aluno e não também do professor.

Apesar de muitos estudantes afirmarem a importância da participação dos alunos nas aulas, a impressão que se tem, na fala de alguns, é que participar seria fazer o que o professor pede, cumprir as tarefas solicitadas, como podemos perceber nas respostas: “Ler diversos tipos e gêneros textuais, **escrever para treinar, participar de todas as atividades.** O aluno na aula de Língua Portuguesa tem que **praticar leitura e atividades propostas pelo professor.**” (grifo nosso)

Caberia ao professor a iniciativa, a ação, e ao aluno reagir à ação do professor. Isso pode ser comprovado, também, por uma resposta que diz “a aprendizagem do aluno depende do professor, pois ele é o mediador, é ele quem vai direcionar o que os alunos vão fazer nas aulas de Língua Portuguesa”. Outra complementa “ A aula depende dos conhecimentos do professor, os alunos devem saber aproveitá-los.” Um outro aponta: “Quanto mais o professor cobrar dos alunos, melhor ele será”. Outro diz: “ participar de todas as atividades, sabendo ouvir e falar no momento certo, respeitando o professor.” Nessas falas, fica bem visível a passividade dos alunos em relação à construção do saber, sendo o professor responsável pela consolidação do saber.

É possível afirmar que para a maioria dos estudantes a aula deveria ser expositiva, um evento de transmissão de informações pelo professor, o professor possui o saber e tem a função de repassar para os alunos. Isso, infelizmente, nos mostra que a aula não está sendo vista como uma sessão de atividades em que os alunos trabalhem de modo intenso e relativamente independente sob a orientação do professor, que é o que propõe as tendências pedagógicas mais recentes.

Desse modo, concordamos com Hawad (2014, p. 14), quando afirma que “em se tratando de língua materna, a exclusão de atividades desenvolvidas sob a orientação do professor, é preocupante, visto que o desenvolvimento da linguagem dos educandos só se pode fazer mediante a vivência direta da língua em uso, e não por uma assimilação de conteúdos a eles expostos”.

Alguns reconhecem que, assim como o professor, o aluno deve principalmente conhecer a parte gramatical da língua. Para estes, se o aluno conhece a gramática ele conseguirá ser competente na língua.

Outras análises poderiam ser depreendidas a partir das respostas obtidas, mas optamos por analisar a visão do estudante de Licenciatura em letras e do professor em relação ao papel desempenhado pelo docente de Língua Portuguesa, verificando como se dá a relação deles com o saber.

Considerações finais

A partir das respostas obtidas, foi possível estabelecer uma comparação entre o que pensam os estudantes de Licenciatura em Letras e os professores desses estudantes em relação ao papel do professor de Língua Portuguesa.

Para iniciar nossas considerações, apresentemos a definição de Orlandi (1987) sobre o discurso pedagógico (DP). A autora define o discurso pedagógico

(...) como um discurso circular, isso é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 1987, p. 28).

E ainda acrescenta que “a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos” (ORLANDI, 1987, p. 28). Nesse sentido, percebemos a responsabilidade do professor em reconhecer seu papel e sua função.

É possível observar pontos de vista semelhantes entre professores e alunos, o que de alguma maneira nos leva a acreditar que alguma troca está sendo feita, ou seja, algum conhecimento está sendo transmitido. Tanto professores quanto alunos reforçam a necessidade de o professor possuir um conhecimento teórico, e isso é positivo, pois como já afirmamos “o professor precisa ter o que dizer”, é necessário que ele domine saberes específicos pertinentes ao que está sendo ensinado, além disso, ambos, professor e aluno, precisam assumir a responsabilidade enunciativa do que está sendo dito.

Pelas respostas dos professores, percebe-se esse comprometimento com o saber. Para eles, o papel do professor de Língua Portuguesa é trabalhar com saberes que envolvam leitura, compreensão, conhecimentos linguísticos e produção textual, ou seja, para eles é importante que os alunos adquiram habilidades e competências para dominar o funcionamento da língua.

Embora poucos estudantes façam referência à Linguística, nota-se que a maioria considera importante que o professor aborde tanto a norma culta, como as outras variedades linguísticas e que a gramática seja trabalhada de forma contextualizada, a partir de textos e reconhecem que o papel do professor não é fazer com que os alunos adquiram somente uma variante da língua, mas levá-los a ampliarem seus conhecimentos com outras variantes e outros níveis de formalidade de uso da língua. Os professores também abordam a importância de se trabalhar tanto com a modalidade escrita quanto com a modalidade oral da língua.

No entanto, parece haver uma fragilidade em relação à autonomia do aluno em sala de aula. A maioria dos estudantes considera que a responsabilidade de ensinar e de o aluno aprender é do professor. Mediante a atuação do professor é que o aluno aprende. Segundo Charlot (2005), é o sujeito que aprende, ninguém aprende no lugar dele, é preciso que ele sinta o desejo de aprender, mas ele só pode aprender pela mediação do outro e participando de uma atividade.

Isso reforça a necessidade de o professor instaurar a dúvida, problematizar o que está sendo trabalhado para que o aluno consiga conquistar sua singularidade. O dever da escola é fazer com que o aluno assuma uma posição, e isso exige do professor uma atitude política, no sentido de contribuir para a construção do saber do aluno. Para ser singular é preciso estar engajado em uma sociedade. É preciso que o aluno sinta desejo em aprender e de construir seu próprio saber.

Nesse sentido, seria indispensável que esses estudantes de graduação tivessem mais oportunidades de participarem de aulas que não seguissem simplesmente o modelo expositivo, já que como professores, a tendência é reproduzirem em seu trabalho as práticas pedagógicas a que foram expostos como alunos.

No que se refere à relação com o saber dos professores e dos alunos, percebe-se que há, na voz de ambos, uma preocupação em priorizar o que será ensinado, o conteúdo. Parece ficar evidente que há um desejo de saber, de ensinar e um esforço em se engajarem em uma atividade intelectual. Tanto professores quanto alunos reconhecem a importância de estudar, de que aquilo que está sendo trabalhado faça sentido na vida deles. Nesse sentido, há, segundo Charlot (2005), uma mobilização, um desejo de se envolverem intelectualmente.

Assim, já que a escola “é um lugar do saber, onde professores estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes” ” (CHARLOT, 2005, p. 65), espera-se realmente que os professores, em suas aulas, consigam mobilizar os estudantes, futuros professores, a sentirem desejo, vontade de aprender, possibilitando a construção de sentidos e conseqüentemente a efetivação da aprendizagem.

Referências

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Cenas pedagógicas da escola de um centro sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento. **Revista de Estudos da Linguagem**. v. 24, n. 2, p. 519-547, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8381/9136>> Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de educação Fundamental/MEC, 1998.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização** – Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAWAD, Helena Feres. **O ensino da língua materna no discurso de professores em formação**. UERJ/PUC, Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14738/14738>> Acesso em: 21 mai. 2014.

LENY, Mrech. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum: Português Educação Básica - Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

SOARES, Luciana Loyola Madeira. **A relação entre professor e aluno na graduação em psicologia: a importância dos processos intersubjetivos e dialógicos na formação universitária**. Dissertação (Mestrado). Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, 1999.

PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tania Nunes Davi⁴⁹

O curso de Pedagogia da FUCAMP – FACIHUS, de Monte Carmelo -M.G, tem por princípio unir a teoria à prática e promover a melhoria da educação na região. Os alunos atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na docência e na gestão de escolar. O que torna ainda maior a responsabilidade dos professores do curso na formação dos futuros docentes pois eles vão atuar no mercado de trabalho em variadas frentes e precisam ter uma base sólida de práticas e teorias que lhes permitam inovar, ser criativos e inventivos nas instituições de ensino.

O objetivo desse artigo foi mostrar como a interdisciplinaridade auxilia na (re)construção de conceitos e práticas utilizadas na disciplina de Fundamentos e Metodologias

⁴⁹ Doutora em História pela UFU. Professora da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. E-mail: taniandavi@gmail.com

de História e Geografia. Para tanto apresentamos atividades que envolvem múltiplos gêneros textuais e que permitem aos graduandos desenvolver suas potencialidades de interpretação, leitura, escrita e artísticas.

A disciplina de Fundamentos e Metodologias de História e Geografia

História e Geografia ocupam hoje um espaço marginal nos quadros curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pressionadas pelas avaliações externas que priorizam leitura, escrita e matemática, as escolas acabam desenvolvendo poucas atividades relacionadas a essas disciplinas. O que elas não percebem ou deixam de analisar é que Geografia e História podem contribuir de forma decisiva para a alfabetização, a criticidade e a criatividade das crianças. Para tanto a escola pode desenvolver projetos interdisciplinares que formal ou informalmente trabalhem conceitos inerentes as duas disciplinas.

A proposta da interdisciplinaridade permeia o planejamento de Fundamentos e Metodologias de História e Geografia (com esse ou outro nome da disciplina dependendo do quadro curricular adotado ao longo dos anos do Curso de Pedagogia). Reforçar conceitos, sanar deficiências teóricas com os graduandos não é suficiente pois devemos indicar caminhos, metodologias, técnicas e recursos que eles podem utilizar quando estiverem no cotidiano da sala de aula. Seja qual for a atividade desenvolvida ela deve pautar-se na criatividade, ludicidade, motivação e compromisso com a aprendizagem do aluno.

Partindo das propostas do RCNEI⁵⁰ para a Educação Infantil e dos PCNs⁵¹ de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvemos discussões teóricas de conceitos como: tempo, espaço/local, alfabetização e leituras de mapas, história local, história pessoal, memória, entre outros, procurando perceber as mudanças e as permanências ao longo do tempo e do espaço nos quais as crianças estão inseridas. Reforçar os conhecimentos teóricos dos graduandos envolve também apontar metodologias, recursos e técnicas que eles podem utilizar em sala de aula para trabalhar com esses temas. Para cada conceito apontamos possibilidades de trabalho que envolvam pesquisa, descoberta,

⁵⁰ RCNEI: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

⁵¹ PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

ludicidade, trabalho em grupo, resolução de problemas e construção de materiais para utilização.

Notamos, ao longo dos anos, que alguns graduandos ainda encaram História e Geografia com disciplinas decorativas, chatas que não tem como serem inovadas. Essa postura é fruto da sua formação acadêmica anterior com professores que são tradicionalistas ao ensinar, que não conseguem perceber ou implementar a necessidade da interdisciplinaridade entre a História, a Geografia e as outras disciplinas do currículo e ensinam como se não fosse necessário criticar o livro didático e ir além dele. Esse tipo de ensino deixa de lado a leitura das entrelinhas, não reconhece a relação com outros gêneros textuais e documentos como forma de aprendizagem e se foca apenas em datas e fatos, sem análise dos elementos que levam aos acontecimentos e suas consequências. Assim, os graduandos chegam ao curso de Pedagogia com uma visão estreita das possibilidades que essas disciplinas oferecem, mas com as discussões e práticas em História e Geografia eles começam a mudar sua perspectiva e podem fazer uma práxis mais abrangente com seus futuros alunos, auxiliando-os a se tornarem cidadãos mais críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Propostas de atividades interdisciplinares

1. Contação de histórias com conceitos históricos e geográficos

A proposta aqui apresentada foi desenvolvida no primeiro semestre de 2015, com as alunas do 5º período do Curso de Pedagogia e orientado pela professora Me. Neusa Rosa Naves (Literatura Infantojuvenil) e por mim. As atividades partiram da proposta de entrelaçar os conceitos de História e Geografia com as técnicas de contação de histórias e teve como objetivos:

- a) Possibilitar ao aluno a construção de seu conhecimento de forma prática e criativa a partir da elaboração de livros com temáticas ligadas a conceitos de História e Geografia e apresentação dos mesmos nas diversas modalidades de trabalho com a Literatura Infantojuvenil.

- b) Conscientizar os alunos do curso de Pedagogia sobre a necessidade da leitura para a formação dos alunos em todos os níveis de ensino, fornecendo meios para que o graduando utilize recursos e metodologias diversificadas para a criação e apresentação de histórias.

A contação de histórias é uma prática que remonta ao passado não letrado da humanidade, mas que não pode ser esquecida nos tempos cibernéticos que vivemos. As crianças gostam de ouvir histórias que, quando bem contadas, transportam o aluno para o mundo da imaginação. O contador/professor deve conhecer as técnicas de como narrar uma história para poder diversificar o seu fazer e permitir que as crianças viagem pela narrativa pois

O contador é uma testemunha para mim de algo que vai acontecer. É um jogo que é preciso aceitar. Aceitar, nos deixar levar pela mentira. A arte do contador consiste antes de tudo em produzir uma versão pessoal dos fatos que ele conta, é uma arte testemunhal. (HINDËNOCH, 2005 apud PATRINI, 2005, p. 74)

Para que os alunos da graduação apliquem essa arte testemunhal, que envolve o encantamento de se deixar levar pela mentira, pela sedução, pelas entonações de voz e movimentos de corpo é preciso aprender as técnicas e ter momentos para colocá-las em prática durante a formação e os estágios. O fundamental é que o contador aprenda a “se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história” (MATEO, 2005 apud PATRINI, 2005, p. 76).

A proposta foi desenvolver de forma prática uma atividade de construção e apresentação das histórias a partir de temas ligados ao ensino de História e Geografia na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, incentivando os graduandos de Pedagogia a ler, escrever, criar e utilizar metodologias diferenciadas no momento de apresentação do trabalho.

Para atingir os objetivos dividimos a sala em grupos e cada um ficou com um tema gerador. De posse do tema cada grupo, com orientação constante das professoras das disciplinas, começou a confeccionar um livro com uma história a partir do seu tema. Coube ao grupo escolher o gênero textual que achasse melhor para expressar o tema e a história

construída. O ponto de partida da história podia ser inédito ou uma nova versão de alguma história clássica. Alguns grupos optaram por reler histórias clássicas que melhor se encaixassem em seu tema, mas a maioria preferiu criar histórias inéditas para a futura apresentação. Seguindo o cronograma preestabelecido e as orientações, os grupos montaram as histórias que foram lidas e corrigidas pelas professoras e depois confeccionaram os livros utilizando os materiais que achassem necessários com ilustrações manuais ou de computador.

Depois dessa primeira etapa, e com a história pronta, passou-se a orientação da apresentação das histórias. Cada grupo, a partir das técnicas que aprendeu na disciplina de Literatura Infantojuvenil, foi orientado a escolher uma das diversas opções metodológicas para que cada história fosse apresentada de forma diferente e criativa. Agendou-se aulas, em ambas as disciplinas, para ensaio e confecção de material ou cenários de apresentação.

A turma foi dividida em nove grupos que apresentaram suas histórias na forma de livros e da contação em um momento lúdico e de aprendizagem coletiva com outras turmas do curso. O tema do grupo 1 era: “Espaço: diferença entre espaço urbano e rural” e a metodologia de contação de histórias que eles apresentaram foi a do Embornal de Histórias. O grupo 2 apresentou “Meu primeiro dia de aula”, contado por meio do Varal de Histórias. Já o grupo 3 com “História local: a cidade ontem e hoje” utilizou a técnica de História demonstrativa. A próxima equipe teve como tema “Minha escola” e utilizou o Álbum seriado com forma de contação da história escrita. A equipe 5 desenvolveu o tema “Diversidade cultural: respeitar e conhecer o outro” e utilizou a técnica de Causos para contar a história. A temática do grupo 6 foi “Sua história: o primeiro dia de aula” e foi apresentada com fantoches. Com o Avental de histórias, a equipe 7, contou o tema: “Diálogos entre avó(ô)s e netos: como era a vida em outros tempos”. Já o grupo 8, cujo tema foi “Espaço: utilizando orientação espacial e leitura de mapas”, apresentou um Jogral. Por meio do teatro, a equipe 9, contou o tema “História familiar: conhecendo suas origens”.

Após as apresentações procuramos ter um feedback com os graduandos e eles apontaram como foi estimulante poder criar as histórias, desenvolver os livros e apresentá-los para as outras turmas do curso e como as atividades permitiram que eles trabalhassem em grupo e aplicassem seus conhecimentos teóricos de forma prática no momento das apresentações.

2. Cinema para o ensino de História e Geografia

Essa proposta é uma metodologia que utilizamos de forma constante em todas as turmas para reforçar conceitos e permitir o debate de temas. As crianças e os graduandos do Curso são fruto de uma sociedade da imagem, que transitam por múltiplos gêneros textuais e imagéticos para entenderem e decodificaram o mundo que os cercam. E, como aponta Duarte, o homem do século XXI “jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento” (DUARTE, 2002, p. 18) pois

muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas. Por mais que estejamos intelectualmente informados a respeito de como se passaram os chamados “fatos históricos” [...] [as] cenas históricas teimam em ocupar nosso imaginário, despertando sentimentos contraditórios e constrangimentos íntimos. (DUARTE, 2002, p. 18-19)

Logo, mesmo que um filme contenha anacronismos (que devem ser apontados e discutidos) o cinema faz parte do patrimônio artístico e cultural da humanidade e não pode ser ignorado pela educação. A escola, de qualquer nível de ensino, não pode ignorar que o universo infantil e adulto está baseado em imagens de filmes, da internet, da televisão. A partir disso deve fazer uso dessas formas de linguagem para ativar as múltiplas inteligências dos alunos e promover momentos com atividades reflexivas sobre temas ligados aos conteúdos de Geografia e História.

Os objetivos de se trabalhar com filmes dentro dessas disciplinas são:

- a) Promover o olhar crítico do aluno quanto as imagens e temáticas que são abordadas nos filmes
- b) Analisar as propostas dos filmes, suas entrelinhas narrativas e imagéticas
- c) Permitir que o aluno (re)construa as narrativas fílmicas por meio da sua experiência prévia e a partir dos conceitos aprendidos.

Duarte afirma que “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17) isso porque fazemos parte de uma sociedade audiovisual na qual o “domínio dessa linguagem é requisito fundamental para

se transitar pelos mais diferentes campos sociais.” (DUARTE, 2002, p. 14) Educar o olhar do aluno inclui produzir oportunidades, espaços e ações que lhe permitam contato com os filmes, suas análises e críticas das narrativas.

Ao iniciar qualquer temática utilizando filmes na graduação, visando serem usados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontamos a necessidade de se adequar o filme a faixa etária dos alunos que vão assistir. Os chamados filmes históricos para a faixa etária dos alunos do 1º ao 5º ano são limitados, a maioria tem indicação de censura para maiores de 12 anos pois podem conter cenas de violência ou atitudes impróprias. Então o professor deve ser criterioso ao pensar em um título ou pode utilizar documentários ao invés de filmes. Já os títulos para se tratar de conceitos geográficos são mais numerosos e fáceis de serem encontrados com faixa etária livre. Cabe cuidados também com a duração do filme, se for muito extenso pode cansar as crianças menores e levar ao desinteresse pela história e pelas atividades posteriores.

Outra preocupação é frisar que utilizar filmes não é um tapa buraco para quando o professor faltou ou está cansado. Filmes requerem o mesmo planejamento de qualquer outra metodologia e até mais preparo, pois o professor deve assistir ao filme antes, montar seu planejamento, as atividades que deseja desenvolver a partir da narrativa e como elas serão aplicadas. Saber as características do filme, seu gênero, sua sinopse são um pré-requisito para promover a motivação do aluno para assistir com um olhar mais crítico voltando sua análise para a temática desejada. Além disso o professor deve conhecer o equipamento e o espaço para se passar o filme. Algumas escolas possuem salas de mídia com televisão, aparelho de dvd e até cadeiras ou almofadas confortáveis para se assistir filmes, outras não dispõem desse espaço e os filmes devem ser passados em sala de aula. Nesse caso pode-se modificar o espaço para que a criança sinta que é uma aula diferente, um momento especial.

A maioria dos graduandos gostam de filme, mas tem medo de não utilizar de forma correta ou de não saber escolher um título que atenda as propostas do tema a ser trabalhado. Para superar essa angústia é necessário ter opções de títulos e praticar como trabalhar filmes com crianças, pois nem sempre o espectador do filme vai conseguir alcançar o nível de análise que se quer com uma narrativa. Outros falam que todos os filmes que pensam em passar as crianças já conhecem. Essa é uma realidade da qual não se pode fugir, as crianças têm acesso a filmes em múltiplas plataformas e gostam de assistir seus títulos preferidos

diversas vezes, sabem os personagens, as falas e cenas. Mas isso não é empecilho para se utilizar títulos mais populares, basta planejar e direcionar o olhar da criança para temas que, talvez, elas nem perceberam ao assistir originalmente um filme. Isso dará a elas uma nova perspectiva sobre a narrativa e permitirá que o vejam de forma diferente.

Vamos aqui apontar as propostas de trabalho para dois filmes que trabalhamos regularmente na disciplina de História e Geografia: *O caminho para Eldorado* (2000) e *Lições para a vida toda* (2004).

O caminho para Eldorado é um filme de longa metragem em desenho que traz a história de dois malandros, os amigos Túlio e Miguel que, depois de muitas trapalhadas, acabam chegando a América. Como eles ganharam um mapa do tesouro vão tentar encontrar a cidade perdida de Eldorado, uma cidade lendária feita toda de ouro.

Esse filme, na graduação, é utilizado quando apresentamos a temática da alfabetização de mapas, pois todo o enredo gira em torno da obtenção do mapa para Eldorado e de como Miguel e Túlio seguem as indicações iconográficas para chegar a cidade. Como o mapa não tem indicações de distância, legenda, nem rosa dos ventos, é um bom exemplo de que mapas podem ser diferentes e não utilizar os ícones e formas oficiais que a Geografia consagrou, mas mesmo assim são indicadores de caminhos e lugares. Depois de assistir ao filme e discutir sobre a questão dos mapas, passamos a ouvir e sugerir outras temáticas que podem ser desenvolvidas.

O desenho pode ser utilizado para mostrar como foi a chegada do homem branco na América, pois aponta discussões como a ganância por ouro, as dificuldades de ser cruzar o oceano Atlântico, a fascinação dos índios pelo cavalo Altivo (já que na América não existiam cavalos antes da chegada dos europeus), a forma de vida diferente dos índios, seus jogos e crenças religiosas. A interdisciplinaridade do filme está na possibilidade de atividades que apontem a relação de amizade de Túlio e Miguel (Ética e cidadania), o respeito as diferenças da cultura índia e branca (Pluralidade cultural), os animais nativos da América (Ciência e Geografia), as músicas apresentadas (Artes). As atividades a serem desenvolvidas podem ser inúmeras como: recontar a história em outro gênero, como teatro, história em quadrinhos ou poesia e se colocando no lugar de outros personagens da narrativa (como o rei ou o cavalo, por exemplo); reescrever o final da história; produzir um novo mapa para Eldorado (ou outro lugar como uma praça, uma biblioteca); produzir mapas para brincar de caça ao tesouro

(localização espacial, lateralidade); pesquisar sobre os jogos dos povos mesoamericanos (incluindo os índios brasileiros); pesquisar sobre os alimentos que existiam na América antes de Colombo e que agora fazem parte da culinária mundial (milho, batata, cacau).

Já o filme *Lições para a vida toda* é utilizado, na graduação, para a discussão da temática história familiar. Como as relações familiares estão muito mais complexas na atualidade do que antigamente, a escola deve trabalhar as novas e possíveis configurações da família, enfatizando que família não é só a biológica, mas aqueles que cuidam e amam a criança. Nesse sentido, *Lições para a vida toda* é um filme sem restrições de idade para ser apresentado e conta a relação que se estabelece entre um menino e seus tios avós solteiros. Walter (o menino) é forçado pela mãe negligente e interesseira a passar o verão com os tios reclusos em uma fazenda no meio do nada. Mas a relação de respeito, companheirismo e amizade se desenvolve permitindo que os tios (Garth e Hub) tenham um novo objetivo na vida e que Walter obtenha a estabilidade que a mãe não pode dar.

A nova configuração da família de Walter é o ponto de partida para discutir como são as famílias modernas brasileiras nas quais se tem formações com crianças morando com os avós, com os segundos maridos/esposas, com os meios irmãos, com apenas um dos pais biológicos, com tios ou irmãos mais velhos. A história pode propiciar uma nova forma para ver o que é família e a reflexão sobre a importância de se ter alguém que cuide e ame a criança mesmo quando não é seu pai ou mãe biológico.

A narrativa do filme pode proporcionar a discussão de várias temáticas diferentes. Tema profissões: a construção e contação de histórias a partir das histórias de Garth e Hub e até da profissão de quadrinista de Walter. Temas que envolvem discussões de ética e cidadania: a diferença de vivência entre as gerações; o que é verdade e o que é mentira (a mãe de Walter mente para ele o tempo todo; a opção de Walter em acreditar nas incríveis histórias dos tios); a conduta ética de alguns personagens (os parentes dos tios só pensam na herança que eles podem deixar); envelhecer com objetivos e metas (os tios já não tinham mais nenhuma vontade de viver e só se interessam novamente pela vida para ficar com Walter e vê-lo crescer). Tema de educação financeira: como gastar dinheiro (os tios têm muito dinheiro, mas não tem um planejamento de como gastá-lo). Tema espaço em Geografia: apontar os diferentes espaços nos quais a narrativa do filme é feita: a fazenda, o deserto, a cidade.

Além dos filmes de ficção sugeridos tem-se, atualmente, muitos desenhos infantis com propostas educativas que podem ser usados em sala de aula como: Doutora Brinquedos, O Show da Luna, O Diário de Mika, Peppa pig, Dora Aventureira, Peixonauta, entre outros, que permitem trabalhar temáticas que permeiam os conteúdos de Geografia e História. Como esses desenhos tem curta duração, podem ser trabalhados em uma aula de forma mais rápida, como ativadores do interesse da criança por determinadas temáticas. Os desenhos infantis são muito indicados para se trabalhar com a Educação Infantil pois são um universo presente em seu cotidiano e trazem temáticas mais diretas que são facilmente apreendidas pelas crianças menores. Cabe ao professor direcionar as discussões em rodas de conversa, com atividades que levem a reflexão crítica sobre o tema apresentado e que podem ser desdobradas em outras ações que utilizem criativamente os desenhos animados. Outro filão da Educação Infantil são os desenhos e filmes de contos de fadas clássicos como: Os três porquinhos, Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, O patinho feio e outros que podem auxiliar na alfabetização e discussão de temáticas de cidadania, inclusão, respeito ao próximo e ao diferente.

3. Discutindo o preconceito racial na escola

O tópico história e cultura afrodescendente envolve a discussão do preconceito racial na escola e é uma oportunidade de trabalhar diferentes gêneros textuais e desconstruir (pre)conceitos que os graduandos trazem de casa. A desconstrução dessas posturas preconceituosas na graduação permite que, no futuro, os alunos possam tratar do tema de forma a possibilitar que a identidade negra flua com menos dificuldade na escola e na sociedade.

Como aponta Lopes

O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais. (LOPES, 2005, p. 185)

O tema do preconceito racial costuma ser espinhoso e ao mesmo tempo esclarecedor pois os graduandos afrodescendentes acabam contando suas experiências com o preconceito na infância e como foram e são marcantes estes momentos na sua formação. Já tivemos casos de graduandos que sofreram bullying por causa do cabelo crespo, de irmãos que depois de ouvir que soda deixa tudo branco e claro quase tomaram banho para ficar branco, de presenciar nos estágios professores que ignoram a criança negra, de crianças que ao fazer uma lembrança do dia das mães preferem recortar e colar uma mãe branca a uma negra. Todas essas experiências transmitem aspectos do preconceito racial que podem envolver fatores estéticos, econômicos, religiosos e culturais. O papel do professor é não se omitir quando esses acontecimentos se fazem presentes na escola e trabalhar com os alunos o respeito a diversidade, ao outro e o fim dos preconceitos. Segundo Lopes,

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações. (LOPES, 2005, p. 188)

Cabe a escola desconstruir essas ideias desenvolvidas sobre preconceito e racismo para que as crianças e até os adultos percebam que a diversidade é necessária e que conhecer o outro diminui os espaços para que o preconceito se estabeleça e se transforme em violência física e psicológica.

Na graduação, quando chegamos a esse tema, apresentamos algumas metodologias para levar os graduandos a refletirem sobre como os alunos afrodescendentes são tratados na escola. Iniciando pela questão do cabelo crespo, com a música Olhos coloridos, de Sandra de Sá. Após passar a música, discutimos como ela pode ser utilizada em sala de aula e que atividades pode iniciar como: fazer uma roda de conversa e depois construir bonecas negras com cabelos coloridos (na Educação Infantil) ou pesquisar e construir painéis com imagens de penteados para cabelos crespos usados por famosos e desconhecidos (nos anos iniciais).

Outra abordagem é a construção de uma identidade negra positiva que pode partir da apresentação e leitura de livros como: Minha mãe é negra sim!, de Patrícia Santana ou Que cor é a minha cor?, de Martha Rodrigues. Minha mãe é negra sim!, traz a história de um menino que é induzido a representar sua mãe de outra cor e não com a cor negra. Sem

entender a posição do professor que solicitou que ele pintasse a mãe de outra cor, o menino se entristece, mas após uma conversa com o avó percebe que sua etnia sofre preconceitos, mas que tem que lutar contra eles e ter orgulho da sua cor. Em *Que cor é a minha cor?*, uma menina tentando definir de que cor ela é vai aprendendo que é negra e que o Brasil tem todas as cores. A leitura de qualquer desses livros pode incentivar um trabalho que desperte no aluno afrodescendente a sua identidade e nos demais alunos o respeito pelo outro. As atividades a partir dos livros podem ser: pesquisar e discutir casos de preconceito racial veiculados na mídia; construir sua própria história sobre enfrentamento do preconceito; montar uma peça a partir de uma das histórias dos alunos.

Tanto a música como os livros são sugestões, existem outros títulos que podem ser utilizados com o mesmo propósito de criticar a realidade do preconceito, levando as crianças a conhecerem a importância da contribuição negra para a cultura do Brasil, a necessidade do respeito as diferenças e a multiplicidade de cores e saberes que compõe o povo brasileiro.

4. História local e documentos

A história local é um dos temas propostos pelo PCN para serem trabalhados em História mas, em cidades pequenas como Monte Carmelo – MG e região, se tem uma história local cristalizada, que se foca em preservar os feitos da elite político econômica. Essa história se baseia numa versão monofocal de documentos, em geral depoimentos orais da elite, ignorando os múltiplos olhares das categorias menos favorecidas e a possibilidade de acesso a outros documentos. Quando se tem livros publicados sobre a história local eles não trazem as fontes documentais das quais retiraram suas afirmações pois, em geral, são livros produzidos por não historiadores, memorialistas locais que colhem as histórias mais não tem comprovação dos fatos que acabam se tornando mitos da localidade.

Em geral, cada comunidade, em suas bibliotecas públicas ou Secretarias de Educação e Cultura tem uma história pronta para que os alunos (xero)copiem na época do aniversário da cidade. Até mesmo as escolas têm a prática de, no aniversário, passarem uma versão pronta de como elas surgiram, o motivo do nome da escola e seus diretores. Tanto cidades quanto escolas têm espaços vazios nas suas histórias que, ao invés de serem preenchidos com novas documentações, são deixados de lado. Para a criança essas práticas prontas fazem com que

elas, desde cedo, formem a ideia que a História, enquanto disciplina, é chata, não tem novidades e que é só decorar fatos e datas para se ter nota. Devemos modificar essa visão logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental para que ela não contamine todo o processo de se reconhecer na própria história e de perceber a disciplina como dinâmica a partir do questionamento, dos novos documentos e olhares sobre o passado.

Segundo o PCN de História e Geografia

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. (BRASIL, 1997, p. 40)

Partindo dessa proposta, na graduação, propomos que os alunos construam um trabalho com documentos históricos diferentes para acessar a história local. Com o objetivo de:

- a) Permitir aos alunos trabalharem com tipos diferentes de documentos como história oral, fotografia, jornal, etc., acessando as versões dos diversos sujeitos históricos e não apenas das pessoas consideradas importantes (elite) da comunidade
- b) Contribuir para que os alunos percebam que se pode trabalhar história local sem se ter um livro da história oficial da comunidade
- c) Possibilitar uma atividade que trabalhe as permanências e mudanças ao longo do tempo dos comportamentos sociais, das formas de viver e do espaço

A partir de temas predeterminados como: a escola, brincadeiras, estrada de ferro, festas religiosas, patrimônio histórico material, patrimônio histórico imaterial, entre outros, dividimos a turma em equipes. Por meio de sorteio se escolhe o tema e o tipo de documento que se vai utilizar para apresentar a temática para a turma. Como possuímos alunos de todas as cidades da região (Abadia dos Dourados, Coromandel, Douradoquara, Estrela do Sul, Iraí

de Minas, Romaria) é possível montar grupos para cada localidade, assim ao fazer o trabalho os alunos estão conhecendo a própria história.

O interessante de se trabalhar a história local com depoimentos orais é que os alunos podem entrevistar moradores e colher histórias de vida a partir dos temas propostos. Ao longo do tempo tivemos depoimentos sobre como era a vida na cidade e no campo; as diferenças entre as brincadeiras de ontem e de hoje; as mudanças que ocorreram na educação, nas formas de namoro, convivência e trabalho. A região tem muitas comunidades vindas de várias partes do país (do sul, do nordeste) que podem ser uma fonte de estudos para se compreender a história local, a história familiar e os novos hábitos culturais que eles trouxeram para as localidades. Outra temática são as festas religiosas que são parte fundamental da construção identitária de algumas localidades (como Romaria, por exemplo) e que podem gerar trabalhos que apontem a relação das comunidades com o sagrado e o profano da festa e como essa relação mudou ao longo do tempo.

Quando o grupo utiliza fotografias para expor uma temática, incentivamos o uso de fotos familiares sobre temas específicos como casamento, moda, festas, espaços conhecidos da cidade para que, ao montar o ontem e o hoje, se faça a comparação entre as permanências e mudanças. Em Monte Carmelo temos um acervo digitalizado de fotos antigas que abarcam locais públicos como praças, casario, estrada de ferro e igrejas que permitem seguir as mudanças nesses espaços desde o início do século XX até o presente – isso mostra aos alunos que se pode abordar como os locais mudam junto com a história desses espaços e a suas ressignificações para a comunidade.

Outros tipos de documentos são objetos materiais das famílias que, expostos, podem contar como a tecnologia mudou ao longo do tempo e influenciou a vida das pessoas da região. É comum aparecerem lamparinas antigas que queimavam querosene ou outro tipo de óleo, ferros que utilizavam brasa para passar roupa, esporas antigas, machados de pedra, baús antigos, moedas antigas, discos de vinil, telefones discados, etc. Esses materiais, contrapostos aos seus similares modernos, permitem que os alunos percebam como a tecnologia mudou, facilitando ou não a vida moderna.

Esse tipo de trabalho permite que os alunos percebam que podem trabalhar a história local, extrapolando a cópia anual da mesma versão de como a cidade surgiu, de como era a vida na comunidade. Aponta que se pode (re)construir a história local por meio da história oral, ouvindo as pessoas mais velhas da comunidade sobre temas específicos e depois

montando um panorama mais realista e multifocal de como era viver, estudar, namorar e trabalhar na localidade ontem e hoje.

Considerações finais

Preparar os alunos de graduação em Pedagogia para a prática cotidiana da sala de aula envolve percebê-los como sujeitos de seu conhecimento, propiciando-lhes oportunidades para que coloquem em prática as teorias aprendidas e indicando-lhes caminhos que podem ser seguidos nas diferentes etapas de ensino em que eles podem atuar.

O graduando traz uma história de vida acadêmica que envolve seus conhecimentos pessoais e prévios que, às vezes, possuem equívocos e lacunas que o curso deve (des)construir e (re)construir. No curso de Pedagogia não devemos encarar o graduando como mais um aluno que está cursando uma nova etapa de sua formação, mas como um colega que está iniciando sua vida profissional e que se apresenta cheio de dúvidas, expectativas e necessidades de renovar as práticas pedagógicas. Novas formas de ensinar e aprender são fundamentais para que, ao sair da faculdade e encarar uma sala de aula, o graduado tenha suas bases de práxis fortalecidas e se sinta preparado para atuar de forma responsável junto ao seu aluno. Uma responsabilidade que envolve ser crítico, criativo e inventivo no momento de propor projetos que auxiliem a criança a entender e captar conceitos nos mais diversos conteúdos ministrados nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

Referências bibliográficas

BRASIL. **PCN: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: KABENGELE, Munanga. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto:** emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

Referências fílmicas

LIÇÕES PARA A VIDA TODA. Direção: Tim McCanlies. EUA: New Line, 2004. 1 DVD (110 min), NTSC, Color.

O CAMINHO PARA ELDORADO. Direção: Don Paul. EUA: DreamWorks, 2000. 1 DVD (89 min), animação, NTSC, Color.

Referências literárias

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim!**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA COMO UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA NAS ESCOLAS MINEIRAS

Termisia Luiza Rocha ⁵²

Introdução

No ano de 2015 ações foram desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com objetivo de “fazer da escola um ambiente mais democrático e plural” ⁵³, no qual a discussão e a luta por uma educação de qualidade se pautem no respeito e no reconhecimento de diferenças que existem entre os sujeitos que convivem neste ambiente.

Em consonância com a política de Educação em Direitos Humanos presente nas diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que apregoa a Educação como “um direito em si mesma e um meio indispensável para aferir outros direitos” que a Educação ganha importância quando:

[...] direcionada ao pleno desenvolvimento e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e justiça social. (BRASIL, 2009, p.25).

⁵² Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Professora da FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo – M.G.. Analista educacional da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, Assessora pedagógica da Diretoria Pedagógica desde 2015, Coordenadora regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2017. E-mail: termisia1@gmail.com

⁵³ Vide Documento Orientador do Programa de Convivência Democrática na Escola, disponível em www.educacao.mg.gov.br

Sendo assim, educar para a promoção, defesa e garantia dos direitos humanos, implica o respeito à dignidade da pessoa humana, assegurando o acesso e a permanência na escola com vistas ao seu desenvolvimento qualitativo. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ⁵⁴ como marco regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes, representou a materialização do reconhecimento desta parcela da população como sujeitos de direitos.

Alinhada a este entendimento a SEE/MG criou o Programa de Convivência Democrática a ser implementado nas escolas públicas estaduais mineiras a partir de março de 2017, fundamentando-se na perspectiva de formação integral dos sujeitos em suas diversas dimensões, quer sejam: humana, social, política, comunitária, sistêmica, de maneira transversal e interdisciplinar.

O referencial jurídico do programa está abalizado nas discussões a respeito da garantia dos direitos, entre os quais se destacam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei 10.639 que obriga o ensino de História e Cultura Afro Brasileira nas escolas, etc.

O Programa de Convivência Democrática tem por finalidade a promoção, defesa e garantia de direitos humanos, bem como o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades presentes no ambiente escolar, pretendendo articular projetos e estratégias para promover e defender direitos, além de compreender e enfrentar violências neste ambiente, incentivando a participação da comunidade escolar e fortalecendo a representatividade das escolas nos territórios nos quais elas estejam inseridas.

O propósito imediato é que cada instituição defina um Plano de Ação que entoará as necessidades de atendimento em detrimento às realidades vividas cotidianamente, para que desta forma o enfrentamento se dê em virtude do que ocorre nestes espaços. Somente assim, o planejamento poderá dar-se de forma eficaz.

Concepções e princípios do Programa

O conceito de violência abarcado nas diretrizes do Programa é bastante amplo e sabemos que este fenômeno está presente em todas as sociedades, talvez com maior

⁵⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

incidência e visibilidade na atual, quando os diversos aparatos midiáticos deflagram e “viralizam” situações de violência com rapidez incontestável.

Trata-se de algo inerente à vida como as formas a seguir: violência doméstica, política, policial, religiosa, criminal, simbólica, nas ruas, no trânsito, nas escolas, no campo, contra o jovem, a criança, a mulher, o idoso, o portador de necessidades especiais, o afrodescendente, o homossexual, entre outras.

Sendo assim, a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral, psicológica ou cultural de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. Seus efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente os indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e condições de vida, etc.

Neste contexto, cabe à escola exercer seu papel de humanização através da socialização, da construção de valores necessários ao exercício da cidadania, por meio da convivência democrática e de intervenções concretas nas questões sociais e culturais.

Indubitavelmente a preocupação de membros e autoridades com a violência escolar não é um fato recente, pelo contrário, é problema localizado no centro de discussões calorosas por parte de gestores, professores, administradores e pesquisadores da escola. Por um lado percebe-se a preocupação dos pais com a segurança dos filhos, dos professores com relação a si próprios e dos gestores com relação aos professores e aos alunos. Pode-se dizer que trata-se de um ciclo de culpas e culpados, sem pretender indicar soluções definitivas para os problemas.

As manifestações de violência na escola envolvem todos os sujeitos do ambiente e por vezes de terceiros alheios à mesma. Charlot (2002, p.21) indica que apesar da violência na escola não ser algo novo, ela tem assumido novas formas, causando inclusive uma “angústia social” em face da violência nas escolas atingirem proporções cada vez maiores. Outra novidade para o autor é o fato de termos cada vez mais cedo um número expressivo de crianças e jovens com pouca idade cometendo e exercendo a violência sobre si e o(s) outro (s) no ambiente da instituição.

Para Orsini, Guerra e Lima (2014) “vários problemas ocorridos no ambiente escolar são provenientes de uma imagem de educação ideal e como consequência, da não consideração do conflito como parte integrante e necessária do processo educativo” (ORSINI; GUERRA; LIMA, 2014, p. 80). Em muitas situações os atos são camuflados na ilusão de que

não falando irá garantir que os mesmos não se repitam, ledo engano porque o não tratamento não destitui a gravidade de nenhuma situação, além de impedir a devida terapêutica.

Sendo assim, podemos afirmar que o conflito surge em detrimento da dificuldade de lidar com as diferenças, somada à aparente impossibilidade de coexistência de mais de um interesse.

O que é e como se expressa a violência escolar

A partir de suas características, Abramovay (2003) classificou os atos e as ações de violência na escola em dois níveis: a incivildades, a violência simbólica ou institucional. Eles citam que a violência na escola em três níveis: “a violência como golpes, deferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo; a incivildades- humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; a violência simbólica ou institucional como falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer que obriga o jovem a prender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos” (ABRAMOVAY, 2003, p. 95).

Em 2002, o autor Charlot (2002), propôs um sistema de classificação dos episódios de violência na escola na qual foi identificado três tipos de manifestação como “violência na escola, violência da escola, violência contra a escola” (CHARLOT, 2002, p. 22).

A violência na escola seria a produzida no interior do ambiente escolar, mas não está ligada a natureza das atividades inerentes à instituição. Exemplo disso são as disputas por controle de qualquer espécie que poderiam se dar em ambiente externo, no entanto, por vários fatores acabam por ocorrer dentro da escola.

A violência à escola apresenta-se quando estudantes, comunidade escolar e membros diversos agridem a instituição enquanto patrimônio e enquanto grupo, como exemplo temos a depredação predial, o insulto e/ou humilhação a professores, a agressão física a alunos, professores, etc.

A violência da escola é algo institucional, reflete-se na forma como os jovens são violentados pela escola, ou seja, como a escola trata seus alunos. É neste interim que se percebe que por vezes a escola mostra-se impotente face à violência na escola, porém, certamente dispõe de meios para lidar com a violência à escola e da escola.

Também neste contexto, Abramovay (2005) afirma que:

Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares - como homicídios, porte e uso de armas - que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino. Portanto a violência escolar pode ser entendida como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar. Enfatizando a probabilidade da violência como um processo social que compreende tanto relações externas como internas, e institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre sujeitos diversos. (ABRAMOVAY, 2005, p.79).

É preciso ter cautela ao apresentar conceitos de violência, que se constitui algo dinâmico e mutável, assim como as relações sociais passam por transformações cotidianas, as ações e relações escolares também. Por outro lado, o olhar sobre a violência escolar consiste em um ganho na medida em que possibilita a defesa por um conceito de violência fundamentado num contexto social, histórico, cultural em que ele se dá com vantagens de poder envolver ações, comportamentos e situações diferenciadas que envolvem indivíduos distintos (professores, alunos, membros da comunidade e demais membros da comunidade escolar).

Categorias de violência no ambiente escolar

O Programa de Convivência Democrática apresentado pela SEE/MG indica categorias de violência no universo escolar de acordo com sua natureza. São relatadas as *microviolências ou incivildades* que são aquelas que perpassam as relações sociais na escola, por meio de práticas e hábitos como humilhações, grosserias, falta de respeito, recusa de atendimento às demandas dos estudantes, entre outros, que apesar de fragilizarem ou destruírem os laços sociais, as mesmas acabam se naturalizando, e suas consequências mais frequentes dizem respeito ao medo e à insegurança que podem acabar minando a instituição.

As violências *simbólicas ou institucionais* por sua vez, são aquelas que operam por imposição de símbolos de poder. Na dinâmica escolar, estabelecem-se relações que reproduzem violências como forma de dominação. Um exemplo é a forma física e estrutural das escolas.

Engrossa essa lista a falta de sentido para o estudante ao tentar compreender os condicionantes que o obrigam a permanecer no ambiente da escola por anos e anos; a escola como fonte de inesgotáveis e repetitivos castigos e materializada como ambiente de desprazer

que exige do aluno o aprendizado de conteúdos alheios aos seus interesses pessoais; as violências nas relações entre professores e alunos, alunos e professores; a negação da identidade docente, a indiferença dos estudantes e o absenteísmo.

Outra categoria diz respeito a *violência dura* que são os atos enquadrados como crime ou contravenção penal. Este tipo de violência é aquele no qual existe a ação de um indivíduo contra a integridade física e/ou psicológica de outro e/ou contra si mesmo. São exemplos disso o suicídio, roubos, homicídios, tráfico e consumo de drogas, porte de armas de fogo, etc.

A última categoria apresentada no Programa de Convivência Democrática diz respeito às diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, étnicas, etárias e de gênero que produzem a miséria e às várias formas de submissão e exploração das pessoas umas pelas outras. Esta categoria é chamada de *violência estrutural*. Relaciona-se diretamente com a exclusão e ao preconceito, seja ele de que natureza for.

Para Abramovay (2012) “a escola não reproduz apenas as violências correntes fora na sociedade, mas reproduz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem em seu cotidiano” (ABRAMOVAY, 2012, p. 46). É preciso, pois, analisar as distintas formas e manifestações deste fenômeno na escola de forma global, até porque as formas de violências geralmente não aparecem isoladas, elas se mesclam umas às outras e podem estar associadas e subsistindo no mesmo ambiente de forma concomitante.

As ações adotadas pelas escolas como estratégias de contenção da violência, por vezes acabam por desencadear a materialização de repressões que geralmente estão ligadas a aumento de policiamento dentro e no entorno da escola, endurecimento de regras, padronização de comportamentos, etc.

Tais medidas podem minimizar temporariamente os efeitos, mas não corrigem as causas, podendo reforçar uma postura acomodativa, discriminatória, determinista, ditadora, que por vezes fortalece a inevitabilidade da violência.

Logo, a centralidade da questão passa a ser a diferenciação entre as formas legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito e como a escola e sua comunidade imediata podem canalizá-las a bem da convivência democrática. Charlot (2002) define este aspecto do problema dizendo que “o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência. Ficando bem claro que a violência será mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Verificamos aqui a intencionalidade da proposta dos espaços de escuta e de diálogo como ações de agregação da comunidade em torno da busca por resolução de situações. Adiante será exposto um montante de ações que se realizadas poderão corroborar para a construção de ambientes democráticos e participativos.

Indisciplina e violência escolar

Uma abordagem da distinção entre indisciplina e violência escolar foi feita por Silva (2010) e apresentada no programa. Para este autor embora existam semelhanças entre os fenômenos, existem características inerentes ao primeiro, que embora possam estar presentes no segundo, não lhe sintetizam e por vezes os tornam diversos entre si.

A diferença está na natureza das regras que violam, na gravidade presente em cada um dos atos e nas consequências imediatas que podem acarretar àqueles contras os quais são infringidos.

A indisciplina escolar costuma ser sintetizada genericamente pelos professores como sendo as que perturbam a ordem da sala de aula, comuns em comportamentos estudantis que burlam as regras, dificultam o andamento dos conteúdos, podendo a chegar a questionar a autoridade do professor.

Como exemplo podemos dizer das conversas paralelas em sala, das entradas e saídas não autorizadas pelos professores em assuntos e no ambiente da sala, as desobediências expressas ao determinado pelo docente e que por vezes está determinado pela direção a quem o docente está diretamente subordinado, etc.

Para Silva (2010) “os comportamentos de indisciplina apresentam uma pequena gravidade intrínseca, sendo condenados mais pela perturbação que podem gerar no ambiente escolar do que pelas consequências imediatas que podem acarretar a integridade física ou psicológica dos sujeitos” (SILVA, 2010, p. 08).

Todavia, no caso da violência escolar a mesma tende a estar associada a comportamentos que violam regras sociais mais abrangentes que podem causar danos físicos, morais, estruturais, psicológicos, materiais ou de outra natureza a instituições ou pessoas. Como exemplos temos casos de assassinato, agressões físicas, ameaças de agressão, porte de armas, tráfico de drogas, etc.

Estes tipos de comportamento trazem em seu bojo uma enorme gravidade intrínseca, além de serem condenáveis e penalizáveis em todas as esferas da convivência social, não se restringindo apenas à realidade escolar.

Indisciplina e Ato Infracional

O Programa busca no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) o seu dimensionamento teórico para o Ato infracional que é “uma conduta descrita como crime ou contravenção penal” e o artigo 104 dispõe que são “penalmente inimputáveis os menores de 18 anos”.

A diferença entre indisciplina e ato infracional precisa estar clara para a equipe da escola e para a comunidade na qual ela está inserida, de modo que atos de indisciplina não sejam criminalizados. Cremos que as escolas têm capacidade de solucionar seus conflitos sem acionar órgãos externos sem a devida necessidade.

No documento base a SEE/MG afirma que na maioria das vezes, crianças e adolescentes que cometem atos infracionais ou são reiteradamente disciplinados não tiveram acesso a direitos durante toda ou em grande parte de sua existência. Por esse motivo é imperioso entender o contexto gerador da violência e não apenas responder a situações de violência de maneira estritamente burocrática.

A prevenção da violência

As diversas violências presentes no cotidiano escolar prejudicam o processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e ofuscam o fomento à qualidade ao acesso e permanência dos alunos nas mesmas. Sendo assim, diante do risco à garantia do direito e dos impedimentos ao desenvolvimento integral dos discentes, é necessário agir preventivamente coibindo, esclarecendo, orientando e administrando conflitos pequenos para que não sejam grandes demais para serem resolvidos pela comunidade escolar.

É preciso uma transformação nas escolas em uma perspectiva que vá de encontro a uma política de Educação em Direitos Humanos. A mesma deve se dar envolvendo a formação docente, construção de consensos entre os sujeitos da comunidade escolar sobre as regras de convivência com o objetivo de se estabelecer na escola, para a escola e à escola uma convivência democrática.

Somente fechando acordos inspirados em valores como a diversidade, respeito, solidariedade, respeito, posição de escuta e diálogo é que se pode prevenir a reprodução de uma cultura de violência que está engendrada no cotidiano. Não podemos admitir que situações de conflito sejam resolvidas com a exacerbação da própria violência.

Princípios orientadores do Programa

O Programa de Convivência Democrática tem com princípios orientadores a *Intersetoriedade*, a *Territorialidade* e a *Centralidade dos Sujeitos*. A Intersetoriedade é tratada em âmbito estadual com a afirmação de uma política de atendimento integral aos alunos nas escolas.

Uma ação intersetorial demanda articulações e integração com entidades públicas, particulares e/ou estatal. Vislumbra-se a formação de redes de atendimento, parcerias na oferta de oportunidades e na construção de ações e atitudes de enfrentamento e solução de situações.

A articulação em rede é denominada no Programa como sendo Redes Locais de Grupos e Instituições e tem como objetivo estabelecer o trabalho cooperativo entre as diversas instituições que lidam com estudantes, de forma a não sobrecarregar as escolas, estabelecendo por outro lado possibilidades para o desenvolvimento de seu trabalho.

A Territorialidade está centrada na ideia do pertencimento e da relação do sujeito com o território do qual o mesmo faz parte. Não se pode querer entender os estudantes sem compreender os territórios de origem e convivência destes. É por meio do entendimento da relação dos sujeitos da comunidade escolar com seus territórios que se compreende a relação socioespacial da escola. Ademais, ao situar a escola e sua comunidade no território, pode-se lograr incluí-la em outros espaços e buscar deles suas potencialidades como *locus* educativo.

No quesito Centralidade dos Sujeitos, o programa está ligado diretamente aos dois eixos anteriores, já que não é possível falar em rede ou comunidade sem pensar em sujeitos autônomos que podem construir coletivamente situações de ensino e aprendizagem significativas.

Para educar de maneira inclusiva não podemos exigir das pessoas que se enquadrem e se encaixem em regras pré-determinadas por minorias. Além disso, cada etapa de vida do sujeito está alocada em determinados tempos de vivência e tem suas particularidades. Sendo assim, a educação precisa ser pensada para abarcar as especificidades dos sujeitos integrados aos seus territórios.

Só é presumível na prática uma escola democrática se ela consegue afirmar, incluir, admitir e vivenciar toda a diversidade considerada neste processo, da qual podem ser extraídas inúmeras oportunidades de aprendizagem.

Objetivos e eixos norteadores do Programa

O principal objetivo do programa é promover conhecimentos, habilidades, valores e atitudes capazes de possibilitar aos estudantes a criação de condições que conduzam à resolução negociada de conflitos e à prevenção da violência, trazendo para as escolas estaduais de Minas Gerais a discussão de temas como a cidadania, diversidade e práticas aliadas a promoção de uma Educação pautada nos Direitos Humanos.

O eixo norteador *Gestão Democrática e Participação Social* objetiva incentivar a participação social no contexto escolar, valorizando e incentivando a entrada da comunidade e dos sujeitos do entorno da escola na mesma.

O eixo *Ações Educativas* logra promover estratégias de garantia do acesso e da permanência dos alunos nas escolas, aliada a uma educação que prime pela excelência e qualidade de acordo com as necessidades e demandas da comunidade. É neste eixo que a garantia do enfrentamento à violência se solidifica e se mostra como fundamental a bem dos processos e das pessoas.

O eixo *Formação Continuada* atesta que os indivíduos devem ter acesso ao conhecimento e fazer dele uma ferramenta de propulsão no ambiente que buscamos caracterizar como ideal para a convivência democrática. O programa prevê formação nos seguintes tópicos: educação em direitos humanos; gênero e diversidades; prevenção à violência; gestão e mediação de conflitos e relações étnico-raciais na escola.

Ações do Programa

As ações vão desde a busca da participação da comunidade escolar por meio de atividades como a Escola Aberta que convida pais, comunidade, alunos e demais agentes do território escolar e irem à escola aos finais de semana para desenvolver oficinas de esporte, artesanato, dança, música, etc... até a ampliação da oferta de Educação em Tempo Integral.

A integralidade da Educação não é vista apenas como um modelo, mas como uma filosofia de trabalho e um mecanismo que possibilita ampliar a carga horária dos alunos nas escolas com qualidade e significado.

Outra ação do programa está atrelada a inclusão, almeja-se romper barreiras físicas, ideológicas e estruturais, dizendo sim a todo e qualquer sujeito que queira estudar nas escolas públicas estaduais.

Em complemento a diversidade o programa conceitua e realça a relevância de se trabalhar sobre as questões oriundas as relações étnico raciais, implementando ações

afirmativas e positivas que visam a reparação de perdas e desigualdades sociais advindas da falta de políticas públicas para efetiva inserção dos negros na sociedade em geral.

Além disso, cada escola estadual mineira foi convidada a desenvolver ações como Assembleias Escolares para decisões colegiadas, abertura a participação dos alunos por meio dos Grêmios Escolares, etc.

Um plano de convivência democrática para cada escola

O plano de cada escola é justamente a vivência dos eixos, pressupostos e objetivos do Programa lançado pela SEE/MG neste ano de 2017. Espera-se que cada escola construa coletivamente junto a sua comunidade as suas estratégias para prevenção e enfrentamento da violência.

As ações propostas farão parte de um instrumento vivo, ativo na instituição que promoverá ações de reconhecimento a diversidade e a pessoa humana, a laicidade do Estado, a democracia na Educação, tudo dentro de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

A partir de abril, até o mês de julho cada unidade irá materializar seu plano e estabelecer ações para desenvolvimento e alcance dos objetivos do Programa. Após a discussão ampla que deve subsidiar a escrita e definição das atitudes a serem tomadas, igualmente importante será o monitoramento e execução.

Considerações finais

É essencial que no desenvolver deste processo cada escola proponha atuações em seus planos que estejam fundamentadas em princípios de convivência, para que a escola seja livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição física, perseguições e outros do gênero.

Para a elaboração do plano as escolas deverão instituir comissões representativas garantindo a paridade e participação de todos os segmentos. Realizar um diagnóstico da situação atual de cada escola detectando as situações de violência, os envolvidos e possíveis formas de tratamento da situação.

Feito isso devem ser definidas as ações pedagógicas articulando projetos e estratégias educativas. Por fim, as escolas precisam aproveitar as dinâmicas diárias e estudar, aprofundar sobre o assunto como forma de proporcionar formação continuada e em serviços aos professores e demais membros que estão cotidianamente nas escolas.

Nessa articulação é fundamental que a escola seja capaz de reconhecer a comunidade e o território no qual está inserida e de assumir e seu papel na busca de soluções coletivas, por meio de diálogo, exercício de escuta e participação social. É assim que a escola exerce e ensina autonomia de democracia.

Este texto não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas sim de apresentar esta proposta de ação a nível estadual que apresenta, orienta e indica rumos para tratar coletivamente este tema em ambientes escolares e fora dele, afinal, a violência angustia a toda a sociedade.

Estamos certos de que novas análises e considerações deverão ser feitas após a implantação deste programa nas escolas estaduais da rede pública mineira com o objetivo de avaliar se o Programa atingiu os fins para os quais se destina.

Como está descrito o Programa prevê a promoção da qualidade social da Educação, considerando todas as dimensões que agregam a formação integral dos sujeitos. Essa perspectiva considera e valoriza a participação de diversos agentes como profissionais da educação, família, instituições sociais e diversos sujeitos que compõem o território no qual a escola está inserida.

O Programa sugere a resignificação da escola como um espaço para crianças, adolescentes e famílias. Almeja-se como forma de enfrentamento da violência e instalação de uma cultura de paz que ocorra um estreitamento das relações entre escola e comunidade.

Logramos que o processo se transforme em concretude e que a mesma se dê de forma ampla e irrestrita. Em trabalho futuro pretendemos abarcar o assunto, desta feita relatando as experiências e as práticas desenvolvidas nas escolas.

Referências

ABRAMOVAY, Mirian et al. Escola e violência. **Boletim 21**. Unesco, v. 1, 2003, p. 95.

_____, _____. (Org.). Violência nas escolas: situação e perspectiva. **Boletim 21**. Unesco, v. 1, 2005, p. 79.

_____, _____. **Conversando sobre violência e convivência na escola**. Rio de Janeiro: FLACSO/OEI/MEC, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei 8069. Brasília. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

CHARLOT, Bernard. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Interface. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, n. 08, 2002, p. 21- 22.

_____, _____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, 2002, p. 436.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; GUERRA, Andréa Maris Campos; LIMA, Nádia Laguárdia. **Capacitação de formadores em práticas restaurativas no ambiente escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 80.

SILVA, Luciano Campos. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010, p. 08.